

Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu učitelů základních škol

Rigorózní práce

Olomouc 2012

Mgr. Radoslava Úředníčková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny jsem uvedla v seznamu literatury.

Ve Zlíně dne 20. srpna 2012

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Radoslava Úředníčková
Katedra nebo ústav:	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci Ústav pedagogiky a sociálních studií
Rok obhajoby:	2012/2013

Název práce:	Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu učitelů základních škol
Název v angličtině:	Integration of pupils with special educational needs from the point of view of basic school teachers
Anotace práce:	Rigorózní práce se zabývá problematikou integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na prvním a druhém stupni základních škol. Analyzuje integraci z pohledu učitelů a zaměřuje se na jejich názory a praktické zkušenosti s integrovanými dětmi. Současným trendem našeho školství je začlenění dětí se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním do tříd běžného typu na základních školách. Pro učitele to znamená vyšší nároky na přípravu do výuky a další vzdělávání k problematice integrace. Teoretická část se v první kapitole zabývá definováním základních pojmů spojených se školskou integrací, historií a legislativou. Druhá kapitola je zaměřena na konkrétní edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a charakteristiku jednotlivých druhů postižení. Třetí kapitola se zabývá systémem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínkami úspěšné integrace, konkrétně osobností pedagoga, asistenta pedagoga, rodinou integrovaného žáka. Čtvrtá část práce se věnuje oblasti školního poradenství v rámci integrace. Výzkumná část se zaměřuje na vlastní výzkumné šetření formou smíšeného výzkumu. Kvalitativní výzkum s využitím případových studií a kvantitativní výzkum, který byl uskutečněn dotazníkovou metodou. Cílem práce je na základě výzkumného šetření shromáždit teoretické a praktické poznatky o integraci žáků

	se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu vybraného vzorku učitelů základních škol.
Klíčová slova:	Integrace, inkluze, speciální vzdělávací potřeby, žák se zdravotním postižením, žák se zdravotním znevýhodněním, specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, asistent pedagoga, poradenství
Anotace v angličtině:	The rigorous thesis deals with the issue of integration of pupils with special educational needs at basic schools. It makes an analysis of the integration from the point of view of the teachers and focuses on their opinions and practical experience with the integrated children. The contemporary trend of our education is the integration of physically and mentally handicapped children and disadvantaged children into the classes of usual types at primary schools. For the teachers, this results in higher demands when preparing for the classes, and further education concerning the matter of integration. The first chapter of the theoretical part deals with defining the basic expressions relating to school integration, history and legislation. The second chapter pays attention to particular education of pupils with special educational needs and characteristics of individual types of handicaps. The third chapter focuses on the system of education of the pupils with special educational needs and conditions of successful integration, namely those of personalities of the teacher, the teacher's assistant and the integrated pupil's family. The fourth part of the thesis is devoted to the area of school consultancy within the framework of the integration. The research section of the thesis focuses on the very research investigation in the form of mixed research. This relates to qualitative research using the case studies and quantitative research that was made by the questionnaire form. The objective of the thesis is to gather - based on the research investigation - both theoretical and practical knowledge

	concerning the integration of pupils with special educational needs from the point of view of the chosen sample of basic school teachers.
Klíčová slova v angličtině:	Integration, inclusion, special educational needs, a handicapped pupil, a disadvantaged pupil, specific learning disorders, specific behaviour disorders, teacher's assistant, consultancy
Přílohy vázané v práci:	Příloha P 1: Dotazník k vyplnění
Rozsah práce:	133 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI..	11
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	11
1.2 HISTORIE INTEGRACE	12
1.2.1 Humanitní snahy o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami	13
1.3 INTEGRACE A INKLUZE	14
1.3.1 Integrace.....	14
1.3.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání.....	16
1.4 LEGISLATIVA ZAMĚŘENA NA INTEGRACI A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	18
2 EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	23
2.1 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM.....	24
2.1.1 Tělesné postižení	25
2.1.2 Mentální postižení	27
2.1.3 Zrakové postižení	29
2.1.4 Sluchové postižení.....	31
2.1.5 Poruchy komunikačních schopností.....	32
2.1.6 Souběžné postižení více vadami.....	34
2.2 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	35
2.2.1 Specifické poruchy učení.....	35
2.2.2 Specifické poruchy chování	39
3 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	47
3.1 PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉ INTEGRACE	47
3.1.1 Individuální vzdělávací plán	48
3.1.2 Asistent pedagoga.....	50
3.2 OSOBNOST PEDAGOGA.....	52
3.3 RODINA INTEGROVANÉHO ŽÁKA	53
4 PORADENSTVÍ JAKO SOUČÁST INTEGRACE ŽÁKŮ.....	58
4.1 ŠKOLNÍ PORADENSTVÍ – VÝCHOVNÝ PORADCE, ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE, ŠKOLNÍ PSYCHOLOG, SPECIÁLNÍ PEDAGOG	58
4.1.1 Výchovný poradce.....	59
4.1.2 Školní metodik prevence.....	59
4.1.3 Školní psycholog, speciální pedagog.....	59
4.2 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	60
4.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny	61
4.2.2 Speciálně pedagogická centra	61
4.2.3 Střediska výchovné péče.....	61
4.2.4 Institut pedagogicko-psychologického poradenství	62

II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	63
5 METODOLOGIE.....	64
5.1 CHARAKTERISTIKA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	64
5.2 CHARAKTERISTIKA KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU	65
6 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	66
6.1 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO POSTUPU V RÁMCI KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	66
6.2 KAZUISTIKY ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU PORUCHOU CHOVÁNÍ	70
6.2.1 Kazuistika 1. Petr (narozen 2003)	70
6.2.2 Kazuistika 2. Pavel (narozen 2003)	78
6.2.3 Rozhovor s třídní učitelkou	84
6.3 SHRNUÍ KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	87
7 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....	89
7.1 CÍL, ÚKOLY A HYPOTÉZY VÝZKUMNÉHO PROJEKTU	89
7.2 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO POSTUPU	90
7.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU A REALIZACE VÝZKUMU	90
7.4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	92
7.4.1 Výsledky k výzkumným otázkám	111
7.4.2 Ověření hypotéz.....	115
7.5 SHRNUÍ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	117
7.6 CELKOVÉ SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	119
8 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	120
ZÁVĚR	122
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	124
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	129
SEZNAM OBRÁZKŮ	130
SEZNAM TABULEK.....	131
SEZNAM GRAFŮ.....	132
SEZNAM PŘÍLOH	133

ÚVOD

V rigorózní práci se zabývám problematikou integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Integrace a inkluze, vzdělání pro všechny jsou v současném českém školství často diskutovanými termíny. V pedagogice se tyto pojmy objevují ve spojení jednotné výchovy a vzdělávání a rovného práva na vzdělání všech dětí. Začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd běžného typu, dává dětem větší šanci realizovat se, posílit své sebevědomí a lépe se zařadit do běžného života. Pro zdravé děti je integrovaný spolužák ve třídě dobrou životní zkušeností a seznámením se s problémy, které provází lidi s postižením. Integrace je příležitostí pro děti zdravé i děti s postižením, připravit se na budoucí společný život ve společnosti bez předsudků. Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami není však v praxi zcela jednoduchou záležitostí a její realizace vyžaduje připravenost nejen školy a pedagogů, ale zároveň předpokládá spolupráci rodičů.

Rigorózní práci rozděluji na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část je složena ze čtyř kapitol. V první kapitole vymezuji pojmy, které se vztahují k integraci. Především definuji, kdo jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, to znamená děti se zdravotním postižením a děti se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Dále se zabývám podrobněji integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nahlížím do historie integrace a popisuji první humanitní snahy o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Definuji pojmy integrace, inkluze a oblast integrovaného vzdělávání. V této části práce je zahrnuta i legislativa, která souvisí se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a je úzce spojena s tématem integrace.

Ve druhé kapitole se zaměřuji na konkrétní edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V první části se věnuji vzdělávání žáků se zdravotním postižením, popisuji jednotlivá postižení a následně možnosti vzdělání těchto dětí v rámci integrace do škol běžného typu. V této kapitole uvádím rovněž mentální postižení, ale ve výzkumu se mu záměrně nevěnuji. Integrace dětí s mentálním postižením do tříd běžného typu je spíše ojedinělá a velmi náročná. Žáci s mentálním postižením se v rámci povinné školní docházky vzdělávají především v základní škole praktické nebo v základní škole speciální. V druhé části uvádím problematiku žáků se zdravotním znevýhodněním, konkrétně oblast specifických poruch učení a specifických poruch chování. Vzhledem k tomu, že je zdravotní znevýhodnění příliš rozsáhlou oblastí, vybrala jsem ve své práci problematiku specifické poruchy chování.

Ve třetí kapitole se zabývám systémem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole a podmínkami úspěšné integrace. Velký význam má v procesu integrace žáků individuální vzdělávací plán, osobnost pedagoga a rodina integrovaného žáka. Pro některé integrované žáky je nezbytná i pomoc asistenta pedagoga. Zajímá mě prostředí školy a přístup pedagoga, ale i spolupráce rodičů žáka se školou.

Významnou součástí integrace žáků na základní škole je poradenství. Čtvrtou část práce věnuji školnímu poradenství, jehož součástí je výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a speciální pedagog. Důležitou oblast poradenství v rámci integrace tvoří pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra, střediska výchovné péče. Jejich činnost je směřována nejen na integrované žáky, ale i na poradenství pro jejich rodiče a samotné pedagogy.

Ve výzkumné části práce využívám smíšený výzkum, kvalitativní a kvantitativní. Analyzuji problematiku integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska zkušeností pedagogů. Zajímají mě jejich názory, profesní předpoklady a konkrétní praktické zkušenosti s integrováním žáků.

Cílem práce je ověřit ve stávající odborné literatuře a zákonných normách situaci integrovaných dětí na základních školách a ve výzkumné části tyto teoretické poznatky ověřit prakticky.

Cílem výzkumné činnosti v rámci kvalitativního výzkumu je zjistit, jaké konkrétní zkušenosti má třídní učitelka s vyučováním žáků se specifickou poruchou chování, jaký zvolila způsob práce s těmito žáky, jaký je vývoj poruchy u těchto žáků v rámci integrace a co považuje učitelka na základě své praxe za základ úspěšné integrace. Dalším cílem výzkumné činnosti na základě kvantitativního výzkumu je zjistit, jaké jsou názory a praktické zkušenosti učitelů základních škol s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jaká je jejich odborná způsobilost, se kterým typem postižení dítěte se setkávají v rámci integrace nejčastěji a které postižení je pro integraci nejvíce náročné. Výzkumnou činností jsem se snažila podívat na školskou integraci očima vybraného vzorku pedagogů, na základě jejich zkušeností a praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

1.1 Vymezení pojmů

Vzhledem k tomu, že proces integrace zahrnuje různé pojmy, které spolu souvisí, je potřeba tyto pojmy v úvodu práce terminologicky vymezit a definovat. Jedná se o následující pojmy:

žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění, integrace a inkluze.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Školský zákon vymezuje pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami následovně: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním*“ (MŠMT [online]).

Zdravotní postižení

Zákon dále definuje zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění: „*Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové vady učení nebo chování*“ (MŠMT [online]).

Zdravotní znevýhodnění

„*Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání*“ (MŠMT [online]).

Sociální znevýhodnění

Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a ohrožení sociálně patologickými jevy
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova
- c) postavení azylanta, osoby prožívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu

Do skupiny lidí se speciálními vzdělávacími potřebami patří rovněž okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných.

Integrace

Pojem integrace bývá různými autory různě definován. Jako příklad uvádím výstižnou definici Švarcové. „*Integrace je postoj společnosti k handicapovaným občanům, který je neodmítá, nesegreguje, ale naopak se snaží vytvářet optimální podmínky pro jejich začlenění do hlavního proudu společenského života*“ (Švarcová, 2001, s. 12).

Inkluze

Slowik (2007, s. 32) charakterizuje inkluzi následovně: „*Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.*“

Integrované jsou děti, které jsou zdravotně nebo sociálně znevýhodněné, to znamená, že se při integraci musí vytvořit takové vzdělávací podmínky a prostředí, které jim umožní vzdělávání zvládnout. Proto je nazýváme děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci legislativy se opíráme především o Listinu základních práv a svobod.

1.2 Historie integrace

Postoj společnosti k jedincům se zdravotním postižením procházel určitým vývojem, který byl úzce spjat s normami a morálkou dané společnosti. Kábele (1993) uvádí, že svůj význam měla i politika vládnoucí vrstvy a vývoj společenského myšlení tehdejších obyvatel daného státu. Vývoj lidské společnosti probíhal v několika stádiích a současně s tím, docházelo ke změně postojů k jedincům se zdravotním postižením. V prvobytně pospolné společnosti slabí a nemocní jedinci přímo ohrožovali životaschopnost rodu nebo kmene. Vztah k těmto jedincům určovaly životně existenční zřetele. Skupina se jich zbavovala vyloučením, opuštěním nebo přímou likvidací. V otrokářské společnosti se pozornost spíše zaměřila na nežádoucí novorozené děti a jejich vyloučení ze společnosti mělo dvě formy – likvidaci a segregaci. Ve Spartě bylo slabé nebo postižené dítě odloženo v pohoří Taygetos, kde zemřelo hladem nebo se stalo obětí dravé zvěře. V Athénách měl otec podle zákona právo novorozené dítě usmrtit nebo odložit, ale stávalo se tak jen u dětí postižených. Obyvatelé Kartága, Indové a Římané vhazovali postižené děti do moře. Ještě ve středověku, v období feudalismu se vyskytly případy fyzické likvidace dětí, a to nejen postižených jedinců. Teprve období humanismu a renesance znamenalo návrat společnosti k hodnotám lidského života,

ke vzdělanosti a kultuře. Některá náboženství, například křesťanství nebo židovství hlásají lásku k bližnímu a pomoc všem, kdo ji ve svém utrpení potřebují. Na základě tohoto charitativního přístupu se změnil i postoj společnosti k postiženým a vznikají první útulky (špitály) pro jedince s postižením, kde jsou poskytovány nejnutnější životní prostředky. Iniciátory těchto aktivit jsou především církevní řády a dá se hovořit o konkrétní péči. V některých útulcích se kromě péče zaměřovali i na výchovu jedinců s postižením. To znamenalo změnu vztahu společnosti k dítěti obecně, včetně postoje k postiženým lidem.

1.2.1 Humanitní snahy o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle Vítkové (2006), v období humanismu a renesance vynikají osvícenské názory J. A. Komenského, který nastiňuje požadavek všeobecného a všestranného vzdělávání pro všechny lidi, bez rozdílu pohlaví, původu a stavu. Potřebu vzdělání pro všechny lidi, a to i pro jedince s postižením popisuje ve své knize Vševýchova, kterou odborníci považují za jednu z prvních teoretických prací z oboru speciální pedagogiky. Na základě myšlenek Komenského a dalších humanistů se objevovaly snahy o vzdělávání dětí a mládeže s tělesným a smyslovým postižením v ústavech a různých soukromých zařízeních. Postupně je zde zavedena a rozvíjena výchovně vzdělávací péče o děti a mládež s postižením a jsou zakládány školy. Počáteční snaha požadavku všeobecného vzdělávání přechází v požadavek odborného vzdělání a přípravy na povolání. Kábele (1993) uvádí, že se tyto snahy projevují počátkem 20. století hlavně v Německu a Dánsku. Podle Vítkové (2006) byly konkrétně v Německu zřizovány koncem 20. století školy s denním i týdenním pobytem, školy při nemocnicích, denní pobytové zařízení a ambulantní školy pro děti s tělesným postižením. Jak ukazuje struktura koncepcí zařízení, obsáhla pedagogická podpora v procesu rehabilitace období předškolní a školní docházky, předprofesní i profesní přípravy. U nás vznikl v této době Jedličkův ústav pro zmrzačené v Praze na Vyšehradě, kde byla realizována myšlenka moderní komplexní rehabilitační péče. Jeho zakladatelem je prof. MUDr. Rudolf Jedlička. „*Jedličkova koncepce představuje souhrn veškeré péče (léčebné, výchovně vzdělávací, pracovní, sociální, psychologické, právní a ekonomické) potřebné k rehabilitaci a resocializaci tělesně a zdravotně postižených osob, k jejich zařazení do produktivní práce a do společenského prostředí*“ (Kábele, 1993, s. 19.). Do popředí zájmu odborníků se tak dostává i snaha o preventivní péči. Je lepší zamezit vzniku defektu nebo nemoci, než je nákladně odstraňovat. Součástí této preventivní péče bylo i využití poznatků z genetiky.

Podle Müllera (2001) se po roce 1950 mohutně rozvíjelo speciální školství a ústavnictví a zároveň tak dochází k rozvoji samostatné pedagogické disciplíny – speciální pedagogiky. Speciální pedagogové se domnívali, že právo dětí s postižením na vzdělání lze nejlépe realizovat jejich koncentrací a využitím speciálně pedagogických metod, forem a postupů. Česká republika se tak stala zemí s rozdělením školství do dvou proudů. Jednalo se o systém obecného vzdělávání (předškolní, základní, středoškolský) pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a o komplex zařízení pro děti, které tato náročná kritéria zdraví nesplňovala. *V tehdejšímu systému mohl i chybějící prst na jedné ruce znamenat umístění dítěte do speciální instituce*“ (Müller, 2001, s. 18). Müller (2001) dále uvádí, že tento systém segregčních institucí často nedokázal zajistit vzdělání dětem s těžším stupněm mentálního postižení a dětem s kombinovaným postižením a proto byly úplně ze vzdělávání vyčleněny. V letech 1970-1989 docházelo k ojedinělým případům začlenění dítěte se zdravotním postižením do třídy běžného typu. Vzdělávání těchto žáků s postižením bylo ponecháno libovůli školy a konkrétních učitelů. S rozdělením školství do dvou proudů byla oddělena i příprava učitelů. Studijní obor učitelů speciálních pedagogů měl název – Učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči. V rámci studia ostatních učitelských oborů se posluchači setkávali s problematikou dětí se zdravotním postižením jen ojediněle.

1.3 Integrace a inkluze

Rok 1989 přinesl občanům České republiky nejen demokracii ale také mnoho dalších změn v jejich životě. Tyto změny pronikly i do školství a ovlivnily tak výchovu a vzdělávání. Pro občany se zdravotním postižením znamenají tyto změny posun v myšlení celé společnosti a pozitivnější přístup. Do popředí zájmu se dostávají pojmy integrace a inkluze. Sociální integrace ve smyslu rovnoprávného začleňování do společnosti, ale také integrace a inkluze jako proces začlenění do hlavního proudu vzdělávání. Současné vzdělávání klade vysoké nároky na rozvoj osobnosti každého jedince. Podle Bartoňové (2009) reaguje na jeho potřeby a zvláštnosti. Svými přístupy pomáhá žákovi ve formování jeho osobnosti a nalezení jeho cesty v životě. Jedním z velmi důležitých témat našeho školství je právě vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.3.1 Integrace

Pojem integrace má několik významů a je různými autory různě definován. Ve Slovníku cizích slov Klimeš (2005) uvádí pojem integrace jako sjednocení, scelení a ucelení.

„Integrace je postoj společnosti k handicapovaným občanům, který je neodmítá, nesegreguje, ale naopak se snaží vytvářet optimální podmínky pro jejich začlenění do hlavního proudu společenského života“ (Švarcová, 2001, s. 12).

Podle Vítkové (2006) pochází slovo integrace z latiny (integer) a znamená znovu vytvoření celku. Ve smyslu sociologickém je proces integrace považován za proces integrace lidí z jiných kultur do společnosti. Z hlediska psychologického je integrace charakterizována jednotou člověka a jeho vztahem k okolí. Z pedagogického hlediska je pojem integrace vysvětlován integrativní pedagogikou. Pro dosažení úspěšné integrace osob s postižením existují dvě cesty. Jedná se o přímou cestu společného života a učení a nepřímou cestu speciálně pedagogické podpory. Speciální pedagogika preferovala spíše cestu speciální výchovy a podpory ve speciálních školách a zařízeních, kde byla specializovaná podpora zajištěna ze strany speciálních pedagogů. Jde především o možnost výuky ve speciálních skupinách, vhodnými metodami a s omezeným obsahem učiva. Žáci, kteří mají potíže s učením, zažívají ve speciální škole úspěch, proto je pozitivním efektem speciální školy motivace žáků ke školním výkonům. Cesta nepřímé integrace je kritizována proto, že speciální školy dle názoru odborníků zesilují diskriminaci a stigmatizaci žáků s postižením. Hlavním důvodem je zvyšování odstupů mezi žáky speciální školy a běžné školy v průběhu školní docházky. U žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách klesá úroveň poznávacích schopností, ztrácí důvěru ve své vlastní schopnosti a chybí jim konkurence zdravé populace. Žáci tak žijí v chráněném prostoru speciální školy a velmi těžce se přizpůsobují realitě mimo ni. Rodiče těchto dětí hodnotí šance speciální školy v dosažení profesní a společenské integrace právem negativně. Společenská integrace je pro děti s postižením v dospělém věku úspěšnější, pokud přijdou co nejdříve do kontaktu s dětmi bez postižení. *„Při stálém sociálním kontaktu se žáci s postižením a bez postižení dozvídají o rozdílech mezi lidmi. Učí se zacházet s těmito rozdíly, dokonce je produktivně využít. Ve škole se žáci cvičí umění učit se jeden od druhého. Nacházejí se v prostoru zkušeností, který jim umožní včas a pod pedagogickým vedením vyrovnat se s budoucí společenskou realitou“ (Vítková, 2006, s. 157).*

Podle Vítkové (2006) se rozlišuje integrace individuální, kdy je dítě začleněno ve škole do třídy běžného typu a na integraci skupinovou, která je realizována ve třídě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zřizovanými ve škole běžného typu. Podle Uzlové (2010) začali zastánci společného vzdělávání dětí se zdravotním postižením s vrstevníky bez postižení nejdříve používat termín integrace a integrované vzdělávání. Požadovali pro děti

s postižením a jejich rodiče možnost svobodně se rozhodnout, jaký způsob vzdělávání zvolit. Je tady možnost navštěvovat běžnou školu v místě bydliště a vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání dětí se speciálními potřebami ve školách hlavního proudu. V současné době je jako synonymum integrace uváděn pojem inkluze. *„Plné integrace dětí se speciálními potřebami se dá dosáhnout, jedině pokud se napřed podaří jejich včlenění (inkluze) do společenství žáků, učitelů a všech ostatních, kdo tvoří školu“* (Lang, Berberichová, 1998, s. 27). V Pedagogickém slovníku je uvedeno: *“Integrované vzdělávání jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 87).

Integrované vzdělávání čerpá z tradičního medicínského modelu postižení a za hlavní problém považuje postižení dítěte. Právě postižení je vnímáno jako osobní tragedie jedince, se kterou se musí začlenit do společnosti, kde platí pravidla jedinců bez postižení. Integrovaný vzdělávací přístup čerpá ze sociálního modelu porozumění vzdělávacím potížím. Děti se zdravotním postižením se setkávají s obtížemi ve výuce, například nerozumí výkladu učitele, mají problém se zápisem nebo dokonce s vlastním přístupem do budovy školy. Nelze tedy považovat za hlavní příčinu problému postižení dítěte, naopak je třeba hledat nové cesty v přístupu k dítěti. Je třeba vyvinout více porozumění a snahy posunout hranice ve výuce a umožnit tak všem dětem kvalitní vzdělání a možnost seberealizace.(Stubbs, [online]).

1.3.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Podle Lechty (2010) jsou v současné době termíny integrace a inkluze používány často spíše synonymě. Koncept integrace je charakteristický pro 80. léta 20. století a pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou typické pro 90. léta 20. století. Počátek inkluzivní pedagogiky je podle Bartoňové, Vítkové (2006) spojován s konferencí v Salamance v roce 1994, kde se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze se stala novým konceptem vedoucím k integraci. Uzlová (2010) uvádí, že integrace se zaměřuje spíše na potřeby jedince se znevýhodněním a snaží se je naplnit změnou prostředí, speciální intervencí nebo speciálním vzdělávacím programem pro žáka s postižením. Inkluze se vyznačuje zaměřením na potřeby všech vzdělávaných, kvalitní výukou pro všechny děti a prospěchem pro všechny žáky i pedagogy. Inkluzivním prostředím je myšleno takové prostředí, které nabízí dostatek

podnětů pro rozvoj, vzájemnou komunikaci a kooperaci. Je tolerantní, otevřený a dokáže respektovat jinakost. Důraz je kladen na širokou dostupnost vzdělání pro každého žáka, především ve školách hlavního vzdělávacího proudu. *„Podstatou inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštěnostech, znevýhodnění nebo nadání. Proto se tu významnou měrou uplatňuje individualizace výuky“* (Uzlová, 2010, s. 18).

Klimeš (2005) definuje inkluzi jako zvláštní druh koordinace. *„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“* (Slowík, 2007, s. 32). Slowík (2007) charakterizuje inkluzivní přístup, kdy jsou osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení a nejsou přitom využívány speciální postupy a prostředky. Adekvátní pomoc a podpora je využívána jen v situacích, kdy je to nezbytně nutné. V tom lze vidět posun od integračních postupů, které se zaměřují pouze na zajišťování speciálních prostředků, podpory a péče o osoby s postižením. Příkladem je právě školská integrace, kdy je integrační přístup zaměřen na systém speciálních škol, které v rámci vzdělávání žáků využívají specifické metody a pomůcky a tím tak vytvářejí zvláštní, často až segregované vzdělávací prostředí. Inkluzivní vzdělávání dává přednost zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd běžného typu a společnému vzdělávání s vrstevníky bez postižení. V rámci vyučování jsou využívány běžné vzdělávací metody a prostředky, speciální pomůcky a metody jsou využity jen v nezbytně nutných případech pro efektivní vzdělávání znevýhodněných žáků. Tento přístup je výhodný i pro děti bez postižení, neboť si mohou na základě vlastní zkušenosti vytvářet nezaujaté postoje k osobám s handicapem.

„Inkluze je přesvědčení, že lidé pracují a žijí v inkluzivních prostředích, kde se setkávají s lidmi různých názorů, vyznání, různého etnického původu, různých zájmů a životních orientací, s lidmi zdravými, nemocnými, postiženými – a děti každého věku se mají učit v prostředí, které se nejvíce podobá jejich budoucímu pracovnímu a životnímu prostředí“ (Lang, Berberichová, 1998, s. 12). Lang, Berberichová (1997) uvádí, že úkolem inkluze je vybudovat společenství, které pečuje o všechny a je otevřené všem. Je to prostředí, kde děti se speciálními potřebami už nejsou pro ostatní spolužáky jiné, ale každé má svou cenu a právo učit se v prostředí bez předsudků a diskriminace. Inkluzivní třída dává dětem pocit, že sem patří a každé z nich je jedinečná osobnost. Lidé se speciálními potřebami, kteří absolvovali inkluzivní vzdělávání, jsou schopni najít si běžné zaměstnání a žít normální spokojený život.

Podle Slepíckové (2010) principy inkluzivního vzdělávání odrážejí principy demokratické společnosti, která se zakládá na rovnoprávném přístupu všech členů v oblasti společenského života. Cílem inkluzivního vzdělávání je zapojení všech skupin osob do hlavního vzdělávacího proudu, neboť dosažení plnohodnotného vzdělávání je nejdůležitější cestou k sociálnímu začlenění a uplatnění na trhu práce.

1.4 Legislativa zaměřena na integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Po roce 1989 se promítly změny i do oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Stále však platil původní školský zákon vytvořený v období socialismu, který byl několikrát novelizován. V 90. letech 20. století docházelo k postupnému začleňování dětí s postižením do běžných škol. Podle Valenty (2003) bylo hlavním předpokladem tohoto procesu přijetí právních norem nebo novelizace těch stávajících, které upravují řízení, organizaci a obsah vzdělávání. Velký význam mělo přijetí vyhlášky o základních školách v roce 1991, která jako první zmiňuje možnost začleňování dětí s postižením do škol běžného typu. Právní norma, která upravuje vztahy ve školství je zákon ČNR č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství. V oblasti integrace dětí s postižením zákon vymezuje několik oprávnění a povinností pro následující subjekty - ministerstvo školství, krajský úřad, obce a ředitele školy. Například § 3 zákona stanovuje působnost ředitele při rozhodování o začlenění dítěte do školy. „*O zařazení dětí do speciálních mateřských škol a speciálních základních škol, základních škol, zvláštních škol a školských zařízení jim sloužících a do pomocných škol...rozhoduje ředitel školy*“ (Valenta, 2003, s. 19). Jak uvádí Valenta (2003), je tato pravomoc ředitele spojena i s rozhodnutím o odkladu školní docházky nebo zařazení dětí s postižením do školy ve spádové obci. Tato zásadní rozhodnutí nejsou v kompetenci odborníků z oblasti poradenství nebo nadřízených orgánů, ale pouze ředitele školy a jsou dána zákonem. Ministerstvu byla zákonem stanovena povinnost upravit vyhláškou postup při integraci dětí se zdravotním postižením do předškolních zařízení a do škol.

Podle Brožové (2010) byl v České republice kladen důraz na zvýšení integrovaného charakteru školství v mnoha přijímaných dokumentech, například Národní plán podpory a vyrovnávání příležitostí, Střednědobá koncepce přístupu státu ke zdravotně postiženým, Usnesení vlády ČR č. 605 z roku 2004, Národní program rozvoje vzdělávací soustavy v ČR – Bílá kniha. Dalším dokumentem byl Národní plán podpory integrace občanů se zdravotním

postižením na období 2006-2009. V březnu 2010 byl nově přijat dokument Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, jehož cílem bylo zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v rámci českého vzdělávacího systému a přispět k integraci jedinců s postižením nebo znevýhodněním do politických, společenských a ekonomických aktivit společnosti. Integrovaným vzděláváním je myšleno vzdělávání, které vychází ze způsobu uspořádání běžné školy, kdy je naplňován koncept rovných příležitostí a nabízí podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly. Vznik tohoto dokumentu ovlivnila skutečnost, že Česká republika stále patří v EU k zemím, které vyčleňují z hlavního proudu vzdělávání velké procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Jeho součástí je zavedení nezbytných opatření k ukončení segregací praxe v českém školství a k prevenci diskriminačních jevů*“ (Bartoňová, Pipeková, 2011, s. 108).

Podle Michálkové, Vítkové (2010) jsou na základě obecně závazných právních předpisů nově definovány stupně podpůrných opatření a odpovídající prostředky sociálněpedagogické podpory, které jsou poskytovány žákům v rámci integrované formy vzdělávání. Podpůrná opatření by měla být využívána u žáků se zdravotním postižením a mimořádně nadaných, s pomocí vyrovnávacích opatření se počítá u žáků se sociálním znevýhodněním. Za podpůrná opatření jsou považovány speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice, didaktické materiály, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění služeb asistenta pedagoga, poskytování pedagogických a psychologických služeb. Za vyrovnávací opatření se považuje využití speciálněpedagogických metod, postupů, prostředků a forem vzdělávání, pedagogické a psychologické služby, plán individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku a zajištění služeb asistenta pedagoga.

V současné době upravuje vzdělávání v České republice školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který nabyl platnost k 1. 1. 2005. Zákon se zaměřuje na řadu legislativních předpisů, ale především podporuje integrovanou formu vzdělávání jedinců se zdravotním postižením a jejich zařazení do hlavního vzdělávacího proudu. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je ustanoveno v § 16.

Školský zákon vymezuje tři kategorie podle charakteru postižení nebo znevýhodnění: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním*“ (MŠMT [online]).

Zákon dále definuje zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění: „Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové vady učení nebo chování“ (MŠMT [online]).

„Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání“ (MŠMT [online]).

Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona:

- d) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a ohrožení sociálně patologickými jevy
- e) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova
- f) postavení azyllanta, osoby prožívací doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu

Do skupiny lidí se speciálními vzdělávacími potřebami patří rovněž okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných.

Peštalová, Zelená, Vokáč (2010) uvádí, že vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření školským poradenským zařízením nebo odborným zdravotnickým pracovištěm. Výsledné doporučení však vystavuje školské poradenské zařízení.

Na základě výkladu školského zákona Peštalové, Zelené, Vokáče (2010) se při formulaci ustanovení vycházelo z Úmluvy o právech dítěte, která v článku 23 stanovuje státům, které jsou smluvní stranou úmluvy, určité podmínky. Státy uznávají, že dítě s duševním nebo tělesným postižením má prožívat plný život v podmínkách, které zabezpečují důstojnost, podporují sebedůvěru a umožňují aktivní účast dítěte ve společnosti. Dále uznávají právo dítěte s postižením na zvláštní péči a poskytují dle možností bezplatně jeho přístup ke vzdělání a profesionální přípravě, která vede k dosažení co největšího zapojení dítěte do společnosti a k nejvyššímu stupni rozvoji jeho osobnosti. Školský zákon přiznává žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami zvláštní práva a tím se rovněž naplňuje článek 23 Úmluvy o právech dítěte. Přiznává právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají potřebám a možnostem těchto osob, včetně hodnocení, přijímání a ukončování vzdělávání a vytváření podmínek pro takové vzdělávání. Současně mají právo

na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Dále právo na využití speciálních pomůcek, které toto vzdělávání umožní, bezplatné užívání speciálních učebnic, didaktických a kompenzačních pomůcek poskytovaných školou a právo na alternativní komunikační prostředky. Jsou to například dorozumívání prostřednictvím znakové řeči, Braillovo písmo nebo náhradní dorozumívání.

„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou velmi různorodá skupina, co se týká druhu, míry postižení nebo znevýhodnění. V daném případě jde o děti, žáky a studenty, které je třeba vzdělávat při použití zvláštních forem a metod, jež odpovídají jejich potřebám, a kteří mají právo na vytvoření zvláštních podmínek při vzdělávání, tj. takových nezbytných podmínek, které umožní překonat daný handicap“ (Peštalová, Zelená, Vokáč, 2010, s. 28). Podle Michalíka (2005) se v zákoně nepočítá se samostatným odděleným systémem speciálního školství. Rovněž se nepoužívá pojem speciální škola, výjimkou je bývalá pomocná škola, kterou zákon označuje jako základní škola speciální.

Bartoňová, Pipeková (2011) uvádí, že na školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, který legislativně upravuje vzdělávání v České republice, navazuje několik vyhlášek:

- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních – specifikuje činnost školských poradenských zařízení (činnost informační, diagnostická, poradenská, metodická, poskytování odborných speciálněpedagogických a pedagogicko-psychologických služeb, preventivně výchovná péče, spolupráce s orgány sociálně právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými institucemi).
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných – uvádí typy speciálních škol, organizaci speciálního vzdělávání, specifikuje individuální vzdělávací plán, funkci asistenta pedagoga.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky – uvádí podmínky, za kterých je organizováno základní vzdělání, které se týká rovněž žáků se speciálními potřebami.

Podle Bartoňové, Pipekové (2011), (srov. Bartoňová, Vítková, 2007) patří mezi hlavní znaky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami:

- stanovení vhodných podmínek pro žáky se speciálními potřebami při přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování, které odpovídají jejich potřebám

- právo na bezplatné vzdělávání vzhledem k jejich možnostem – prostřednictvím znakové řeči, Braillova hmatového písma, náhradní způsoby dorozumívání, alternativní a augmentativní komunikace
- povinnost vzdělávání platí pro všechny žáky a studenty, osvobození od školní docházky neexistuje. V České republice trvá povinná školní docházka devět let, odložení nástupu do školy může být o dva roky, maximálně do 8. roku života dítěte
- právo žáků s těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a autismem vzdělávat se v základní škole speciální
- ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga

2 EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Cílem školství v České republice je integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení a vytvoření takového prostředí, které poskytne všem jedincům stejné šance a umožní jim dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání. Podle Vítkové (2006) dochází u nás i ve světě k různému pojmání termínu postižení. V rámci nových pedagogických konceptů je dítě přijímáno takové jaké je ve skutečnosti a určení pojmu tělesné postižení a popis pedagogické oblasti zabývající se edukací dětí a mládeže s tělesným postižením neodpovídá současným potřebám. Definice, která charakterizovala dříve druh postižení, se využívala k zařazení jedince do příslušných škol a institucí, které byly zřizovány podle druhů postižení. Kritika speciálních škol a současný trend inkluze a integrace ovlivnil užívání tradičních pojmů v rámci postižení. Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který nabyl platnost k 1. 1. 2005, se začal jednotně využívat termín děti, žáci, studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této skupiny se řadí jedinci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním a jedinci nadaní a mimořádně nadaní.

Vzhledem k tomuto vymezení, které uvádí školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se budu zabývat žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a jejich začleněním do edukace na základních školách.

Podle Vítkové (2004) se za žáky se zdravotním postižením považují žáci s tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, dále žáci s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, s vývojovými poruchami učení nebo chování, s mentálním postižením a autismem. Za žáky se zdravotním znevýhodněním se považují žáci dlouhodobě nemocní, zdravotně oslabení, žáci s lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování. Vzdělávání žáků se speciálními potřebami ve třídě běžného typu vyžaduje podle Vítkové (2009) vytvoření určitých podmínek. Významnou roli hraje příprava a uspořádání třídy a školy, zásadní je odborná připravenost učitelů, přijetí integrovaného žáka spolužáky do kolektivu třídy, spolupráce s rodinou, potřebné materiální vybavení a nižší počet žáků ve třídě. Úspěšné vzdělávání těchto žáků je rovněž podmíněno respektováním jejich individuality a potřebami, možností využívání podpůrných opatření, uplatňování principu

diferenciace a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, stanovování obsahu, forem a metod výuky. Dále je třeba zohlednit druh a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků žáka, odstraňování architektonických bariér, úprava školního prostředí. Velký význam má spolupráce s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odborníky s jiných resortů.

Slowík (2007) uvádí následující faktory úspěšné integrace žáků se speciálními potřebami:

- prostředí školy (odstranění bariér v budově školy)
- kompetence a přístup pedagogů ke vzdělávání žáků se speciálními potřebami
- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními
- vstřícné přijetí dítěte učitelem, spolužáky a jejich rodiči
- kvalita speciální podpory – dostatek vhodných pomůcek, asistent pedagoga
- pozitivní pohled na školskou integraci ve společnosti i v místní komunitě

S integrovaným vzděláváním žáků se speciálními potřebami počítají i rámcové vzdělávací programy a přístup ke vzdělání těchto žáků rozpracovávají konkrétní školy ve svých školních vzdělávacích programech. Každá škola musí vytvořit pro žáka se speciálními potřebami ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálněpedagogickým centrem a rodiči žáka individuální vzdělávací plán.

2.1 Žák se zdravotním postižením

Předmětem zájmu speciální pedagogiky je podle Slowíka (2007) člověk, o kterém můžeme hovořit jako o člověku s postižením. „*Postižení (disability) znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální*“ (Slowík, 2007, s. 27). Postižení může spočívat v neschopnosti nebo omezené schopnosti používat například ruce běžným způsobem k běžným úkonům, jak je využívají lidé bez postižení k manipulaci s předměty, při psaní a dalším činnostem. Pedagogický slovník definuje postižení následovně: „*Postižený je jedinec postižený nějakým druhem trvalého tělesného, duševního, smyslového nebo řečového postižení, které mu bez speciální pomoci více-méně znemožňuje splňovat požadavky běžného vzdělávacího procesu a proudu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 171).

Kábele (1992) uvádí, že společenská potřeba a význam rozvoje speciální pedagogiky, teorie výchovy a vzdělávání jedinců s tělesným a zdravotním postižením, jsou dány

skutečností, že se u nás i ve světě vyskytují děti a mládež s tělesným a zdravotním postižením, kteří potřebují vytvořit speciální podmínky a pomoc při výchově a vzdělávání. Vytvoření těchto podmínek má umožnit přípravu na budoucí pracovní uplatnění a společenské začlenění. Dítě s tělesným postižením nebo dlouhodobě nemocné má být soustavně vzděláváno především ve všech předmětech a složkách výchovy, které bude potřebovat pro přípravu na povolání a pracovní uplatnění při změněné pracovní schopnosti.

Podle Vítkové (2006) vědní oblast speciální pedagogiky tvoří psychopedie, oftalmopedie, logopedie, surdopedie, etopedie a somatopedie. Označení somatopedie začal jako první u nás od roku 1956 používat univerzitní profesor František Kábele, který působil v rámci oblasti speciální pedagogiky, zejména v oboru somatopedie a komplexní rehabilitace. „*Somatopedie je vědní obor, který se zabývá edukací jedinců s tělesným a zdravotním postižením. Mezi jedince se zdravotním postižením počítáme jak jedince nemocné, tak zdravotně oslabené*“ (Vítková, 2006, s. 11). V současné době se stále častěji používá pojem pedagogika jedinců s tělesným postižením nebo výchova a vzdělávání jedinců s tělesným postižením.

2.1.1 Tělesné postižení

Podle Vítkové (2004) omezuje tělesné postižení pohyb, v těžších případech může vést až k celkové nehybnosti. Jedná se o postižení horních a dolních končetin, dětskou mozkovou obrnu, různé druhy amputací a poúrazových stavů. Slowík (2007) uvádí následující klasifikaci postižení a zdravotních oslabení:

Podle typu

- postižení hybnosti, dlouhodobá onemocnění, zdravotní oslabení

Podle doby vzniku

- vrozená (rozštěpy lebky, rtů, čelisti, patra, páteře, nevyvinuté končetiny, DMO)
- získaná (deformace páteře, úrazy - zlomeniny, amputace, následky onemocnění – revmatismus)

Podle etiologie

- tělesné odchylky a oslabení (vady páteře)
- tělesné vývojové vady (vady lebky, rozštěpy)
- úrazy (tělesná poškození, amputace končetin, poranění páteře)

- následky nemocí (např. žloutenky, encefalitidy, nádorových onemocnění)
- dětská mozková obrna (spastické, nespastické formy DMO)
- chronická onemocnění, zdravotní oslabení (astma, alergie, epilepsie, nádorové onemocnění)

Bartoňová, Vítková (2006) uvádí, že edukace žáků s tělesným postižením je velmi specifická, a může probíhat různými způsoby s ohledem na somatické a psychické zvláštnosti dítěte. Jednou z nejčastějších pohybových vad v dětském věku je dětská mozková obrna. Podle Vítkové (2006) jsou žáci s tělesným postižením omezeni ve svých pohybových schopnostech následkem poškození pohybového ústrojí nebo jiného organického poškození. Je proto potřeba respektovat jejich potíže se sebeobsluhou, dopravou a komunikací. Problémem dětí s tělesným postižením je jejich závislost na okolí, izolovanost a pocit odlišnosti od vrstevníků. Především mobilita jedinců s tělesným postižením ovlivňuje kvalitu jejich života a je základním předpokladem jejich úspěšné integrace. Vítková (2004) uvádí, že vzdělávání žáků s tělesným postižením bývá zpravidla individuálně rozdílné. Z obecného hlediska platí, že žák s tělesným postižením může absolvovat všechny předměty s využitím kompenzačních pomůcek. Obtížnější k zvládnutí jsou předměty, které kladou vyšší nároky na jemnou motoriku, například výtvarná výchova nebo geometrie, proto je třeba rozsah výuky upravit. Tělesná výchova se řídí doporučením odborného lékaře.

Bartoňová, Pipeková (2011), (srov. Vítková, 2004) uvádí podmínky integrovaného vzdělávání žáků s tělesným postižením:

- bezbariérový vstup do školy pro vozíčkáře
- odpovídající technické vybavení pro pohyb žáků v budově školy – žáci musí být samostatní nebo mají k dispozici asistenta
- didaktické pomůcky – při výběru je vhodná spolupráce se speciálně pedagogickým centrem
- pomůcky pro psaní a kreslení
- pomůcky, které rozvíjí manuální dovednosti
- pomůcky v rámci tělesné výchovy nebo relaxaci
- technické pomůcky – počítače, diktafon
- kompenzační pomůcky – přenosná rampa (překonání schodů), zvedací plošina, výtah, berle a hole k chůzi žáka, chodítka pro žáky s horší stabilitou, vhodné stolky, lehátka

2.1.2 Mentální postižení

Mentální retardace je v současné době vymezována mnoha definicemi. Například Slowík (2007, s. 110) definuje mentální retardaci následovně: „*Mentální retardace je pojem vztahující se k podpůrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti.*“

„*Mentálním postižením nebo mentální retardací nazývám trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav způsobený nedostatečností nebo poškozením mozku*“ (Švarcová, 2001, s. 25).

Valenta (2003) uvádí, že se u nás v rámci humanizace v péči o osoby s mentální retardací upustilo od lékařské a psychologické terminologie, která označovala jednotlivé stupně mentální retardace pojmy debilita, imbecilita, idiocie a idioimbecilita. V současnosti je doporučováno používat místo označení mentálně retardovaný nebo postižený jedinec, pojem osoba s mentálním postižením. Při stanovení mentální retardace se vychází z klasifikace poruchy MKN – 10 (desáté revize mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace z roku 1992), kde písmeno F označuje duševní poruchu první číslo její druh a stupeň mentálního postižení určuje další číslo v pořadí. Tento stupeň mentálního postižení je dán přibližně výškou inteligenčního kvocientu následovně:

F70 - Lehká mentální retardace IQ 50-69

F71 - Středně těžká mentální retardace IQ 35-49

F72 - Těžká mentální retardace IQ 20-35

F73 - Hluboká mentální retardace do 19 IQ

Podle Vítkové (2004) se za žáka s mentálním postižením považuje dítě, u kterého dochází k zaostávání rozumových schopností, k poruchám v adaptaci chování a odlišnému vývoji některých psychických vlastností. Podle Černé (2008) má učení žáků s mentálním postižením svá specifika, která jsou individuální, a proces vzdělávání se jim může přizpůsobovat. V tomto případě mluvíme o speciálních vzdělávacích potřebách, které je nutné v rámci procesu vzdělávání těchto dětí respektovat a naplňovat. Vzdělávání obohacuje každého člověka s mentálním postižením a zkvalitňuje jeho život. Podporuje jeho samostatnost, nezávislost a aktivitu, poskytuje mu nové znalosti, dovednosti, pomáhá mu rozvíjet

komunikaci a sociální dovednosti, usnadňuje mu orientaci v prostředí, kde žije. Současným trendem ve vzdělávání dětí s mentálním postižením je zdůrazňovat hodnotu jejich osobnosti, náležitě oceňovat a kladně hodnotit jejich zapojení do procesu a nesledovat pouze výkon vzdělávaného jedince. Žáci s mentálním postižením se v rámci povinné školní docházky vzdělávají v základní škole praktické nebo v základní škole speciální.

Podle Bartoňové, Pipekové (2011), (srov. Pipeková, 2006) základní školu praktickou navštěvují žáci s lehkým mentálním postižením, žáci se zdravotním a sociálním znevýhodněním, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s poruchami autistického centra. Žáci se středně těžkým, těžkým mentálním postižením a se souběžným postižením více vadami navštěvují základní školu speciální, kde je pro ně vytvořen individuální vzdělávací plán.

Pipeková (2006) uvádí následující podmínky, které by měly být vytvořeny pro vzdělávání žáků s mentálním postižením:

- snížený počet žáků ve třídě
- úprava prostředí
- speciální učební metody
- výběr učiva, které odpovídá rozumovým schopnostem žáka
- pedagog, který má speciálně pedagogickou kvalifikaci
- kompenzační pomůcky a speciální zařízení, které odpovídá potřebám žáků a závažnosti jejich postižení
- učebnice odpovídající úrovni rozumových schopností žáků

Říčan, Krejčířová (2006) uvádí, že teprve v posledních letech dochází k integraci dětí s tělesným postižením nebo smyslovými poruchami bez mentálního postižení. Pro integraci dětí s mentálním postižením jsou v současné době vytvořeny příznivé legislativní podmínky, ale přesto se jejich integrace do běžné základní školy prosazuje velmi obtížně. Dochází k tomu, že dítě má více příležitostí k osvojení potřebných dovedností, ale může být zároveň odmítnuto kolektivem spolužáků. Základní školy jsou náročnější v požadavcích na dítě a proto má žák vytvořený individuální vzdělávací plán, přesto však nedokáže škola běžného typu poskytnout dítěti tolik individuální speciálně pedagogické péče, kterou může nabídnout škola speciální. Škola běžného typu není schopna zajistit i další doplňkové služby jako

například rehabilitaci, ergoterapii, hipoterapii nebo logopedické služby. V pedagogické praxi je častým jevem, že není příliš velká ochota některých škol a pedagogů přijmout dítě s mentálním postižením do třídy běžného typu. Pro rodiče je rozhodnutí o integraci dítěte do běžné školy složitým rozhodnutím a velkým závazkem, neboť se na integraci svého dítěte musí velmi aktivně podílet. Rodičům by měly být podrobně vysvětleny možnosti zařazení jejich dítěte a výběr vhodné školy se všemi výhodami i nedostatky. Záleží tedy jen na rodičích, jakou školu pro dítě vyberou.

2.1.3 Zrakové postižení

Podle Ludíkové (1988) je zrak jeden z nejdůležitějších smyslů pro člověka, který umožňuje vidět, to znamená rozlišovat barvy, tvary, světlo, tmu, rozměry, pohyby předmětů, trojrozměrnost a hloubku prostoru. Zrak má velký význam při utváření správných představ, rozvíjení myšlení, paměti, řeči a pozornosti a je důležitý v průběhu všech etap vývoje člověka. Mezi zrakové vady spadají onemocnění oka s následným oslabením zrakového vnímání, stavy po úrazech, vrozené nebo získané anatomicko-fyziologické poruchy. Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) uvádí, že výchovou a vzděláváním osob se zrakovým postižením se zabývá speciálněpedagogický obor oftalmopedie, tento obor bývá často označován názvem tyflopédie. V České republice se používají oba názvy a jsou považovány za synonyma. Zrakové postižení je pro jedince vážným omezením nejen ve zrakovém vnímání, ale také v oblasti společenské a edukační. Dítě se zrakovým postižením může být vzděláváno ve speciální škole, konkrétně ve škole pro zrakově postižené nebo může být začleněno do běžné školy v rámci integrace. Na základě vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je možné realizovat vzdělávání formou individuální nebo skupinové integrace (třída pro žáky s postižením) za využití podpůrných opatření. Určujícím faktorem pro výběr vhodné školy pro dítě se zrakovým postižením je zrakové postižení s ohledem na prognózu zrakové vady a také mentální úroveň dítěte. V rámci edukačního procesu se žáci se zrakovým postižením rozdělují podle stupně zrakové vady. Podle Bartoňové, Vítkové (2007) jsou pro integrovaného žáka se zrakovým postižením závažnými problémy orientace v prostoru školy a bezpečnost pohybu, sebeobsluha a samostatnost při vyřizování různých věcí, příliš velká závislost na pomoci jiných lidí, závislost na technických pomůckách a negativní vnímání úprav a změn v prostředí. Edukace žáků se zrakovým postižením má vysoké nároky nejen na pedagogy, ale zároveň i na vybavení

škol. Z pedagogického hlediska se rozdělují žáci se zrakovým postižením do dvou kategorií a každá tato kategorie má svá specifika v přístupu a požadavku technického vybavení.

Rozdělení žáků na dvě kategorie:

- žáci s lehčí zrakovou vadou, kteří za pomoci optických pomůcek zvládají nároky základního vzdělávání
- žáci s těžkou zrakovou vadou a nevidomí žáci, kteří většinou navštěvují základní školy pro zrakově postižené

Bartoňová, Vítková (2007) uvádí podmínky úspěšného integrovaného vzdělávání žáků se zrakovým postižením:

- podnětné prostředí - znalosti učitele v oblasti oftalmopedie, individuální přístup k žákům
- ve třídě nižší počet žáků
- materiální a technické vybavení – speciální osvětlení a označení bariér pro žáky se zbytky zraku, optické pomůcky, přepis učebnic do bodového písma
- didaktické a kompenzační pomůcky – televizní lupy, počítače s programy pro nevidomé, plastické modely
- seznámení spolužáků a jejich rodičů s problematikou zrakově postižených lidí
- předměty speciální péče vyučovat kvalifikovanými odborníky, o organizaci těchto předmětů rozhoduje ředitel školy

Slowík (2007) rozděluje kompenzační pomůcky následovně:

- optické pomůcky – binokulární nebo příložní lupy
- optoelektronické pomůcky – kamerové zvětšovací televizní lupy
- počítač – speciální hardware (hmatové displeje, tzv. braillovský řádek, speciální tiskárny), speciální software (hlasové výstupy, softwarové lupy, programy pro zpracování tištěného textu)
- ostatní pomůcky – bílá hůl, Pichtův psací stroj, diktafon

2.1.4 Sluchové postižení

„Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových center, příp. funkcionálně percepčních poruch“ (Slowík, 2007, s. 72).

Podle Slowíka (2007) je klasifikace sluchových postižení vytvořena na základě několika kritérií, například doba vzniku vady, intenzita sluchové ztráty a typ vady:

- Podle typu:
 - převodní vady – vady vnějšího a středního ucha, jedná se o kvantitativní postižení sluchu, kdy jedinec špatně slyší
 - percepční vady – vady vnitřního ucha a CNS – jedná se o kvalitativní postižení sluchu, kdy jedinec špatně rozumí
 - smíšené vady
- Podle stupně sluchové ztráty: nedoslýchaví, neslyšící, ohluchlí
- Podle doby vzniku: vrozené postižení, získané postižení
- Podle etiologie: orgánové postižení, funkční postižení

Při absenci sluchových vjemů v raném dětství dochází u dítěte k nedostatečnému vývoji myšlení a řeči, kdy zaostává porozumění pojmům a souvislostem, schopnosti abstrakce a zvládání logických operací a zároveň se nevytváří vnitřní řeč. Dochází k narušení osobní identity jedince a je potřeba rozvíjet náhradní způsoby interpersonální a sociální komunikace.

Bartoňová, Vítková (2007) uvádí, že výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením probíhá nejen ve školách pro žáky se sluchovým postižením, ale i na běžných základních školách. Předpokladem integrace je vytvoření takových podmínek, které odpovídají stupni a druhu postižení dítěte. Hlavním předpokladem pro vzdělávání dětí se sluchovým postižením je společný jazyk pro oba rodiče a dítě. Vhodný jazyk vede ke snadnému dorozumění ve všech činnostech, které jsou běžně u zdravých dětí samozřejmostí. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením může probíhat i v běžné škole při využívání elektronických sluchadel. S podporou a stimulací učitele a rodičů se dítě učí zpracovávat informace. Vzdělávání žáků s těžkou sluchovou vadou se doporučuje vzdělávání na základních školách pro sluchově postižené nebo ve třídách se speciální péčí, kde jsou upraveny podmínky a rozvolněno učivo základní školy na deset let. V rámci edukace žáků se sluchovým

postižením mají žáci právo na volbu jazyka vzdělávacího jazyka, kterým je ve většině případů znaková řeč. Pro úspěšnou integraci musí být splněny následující podmínky vzdělávání:

- nižší počet žáků ve třídě, individuální přístup
- učitelé jsou obeznámeni s problematikou sluchového postižení
- právo žáka na výběr vzdělávací cesty (bilingvální program, program orální nebo program totální komunikace)
- možnost úpravy učitelem obsahu učiva jednotlivých předmětů
- znalost a využívání speciálních metod ve výuce žáků se sluchovým postižením
- logopedická péče podle potřeb žáka
- předpoklad materiálního a technického vybavení, kompenzační pomůcky
- běžné i speciální učebnice, didaktické pomůcky a výukové programy

2.1.5 Poruchy komunikačních schopností

Slowík (2007) označuje pojmem jazyk souhrn sdělovacích prostředků, které se používají ve společenské skupině, řečí pak schopnost využívat verbální a neverbální jazykové prostředky v komunikaci, mluva je zase způsob používání řeči včetně emocionálního zabarvení. Narušená komunikační schopnost se spojuje nejen s mluvenou řečí, ale i s její grafickou formou a mimoverbálními prostředky. Nejpoužívanějším prostředkem dorozumívání ve společnosti je mluvená řeč, proto jsou vady a poruchy řeči hlavní problematikou oboru logopedie. Podle názorů některých odborníků, patří do logopedické oblasti i tematika specifických poruch učení. Podle Müllera (2001) je logopedie charakterizována jako speciálněpedagogická disciplína, která se zabývá výchovou jedinců s narušenou komunikační schopností. Podle Lechty (2002) je logopedie interdisciplinární obor, který zkoumá narušenou komunikační schopnost u jedince z hlediska příčiny, projevů, následků, s možností diagnostiky, terapie a prevence. Činnost, kterou vykonává logoped, nazývá logopedickou intervencí, která se zaměřuje na dosažení určitých cílů na třech vzájemně se prolínajících úrovních, jedná se o pedagogickou diagnostiku, logopedickou terapii a logopedickou prevenci.

Slowík (2007) uvádí v rámci klasifikace přehled vad a poruch řeči:

Centrální vady a poruchy

- vývojová dysfázie – opožděný vývoj řeči s narušením schopnosti sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, stavby vět
- afázie – narušení již vyvinuté schopnosti porozumění a produkce řeči (po úrazech hlavy, nádorech mozku)
- breptavost – porucha tempa řeči (velmi rychlá, špatně srozumitelná řeč)
- koktavost – porucha plynulosti řeči (je patrná v dialogu, projevuje se škubavými křečemi svalstva mluvních orgánů, doprovázena tiky a záškuby)

Neurotické vady a poruchy

- mutismus – oněmění (příčinou je psychické trauma)
- efektivní mutismus – nemluvnost vůči konkrétní osobě (otec, matka, učitel)
- surdomutismus – neurotická ztráta řeči s útlumem slyšení řeči

Vady mluvidel

- huhňavost – patologicky snížená rezonance hlasité řeči (překážka v nose nebo nosohltanu)
- palatolálie – porucha výslovnosti při rozštěpu patra

Poruchy artikulace

- dyslálie – patologická forma výslovnosti některých hlásek (patologická výslovnost sykavek)
- dysartrie – celková porucha artikulace (spojená například s DMO)

Poruchy hlasu

- chraptivost – patologické změny na hlasivkách
- mutace – fyziologická změna (v období puberty)

Symptomatické vady a poruchy – poruchy řeči způsobené primárním postižením (např. mentálním postižením)

Podle Bartoňové, Vítkové (2007) jsou žáci s narušenou komunikační schopností považováni za žáky se zdravotním postižením a hlavním předpokladem zvládnutí učiva je

intenzivní logopedická péče. Tito žáci mají možnost se vzdělávat v logopedických třídách nebo v rámci integrace v běžných základních školách. Podmínky pro úspěšné vzdělávání jsou podle Bartoňové, Pipekové (2011), (srov. Bartoňová, Vítková, 2007) následující:

- individuální logopedická péče v rámci všech předmětů
- individuální přístup speciálního pedagoga a dalších vyučujících
- možnost vzdělávání na základě individuálních plánů
- informovanost všech učitelů o problematice řečového postižení žáka
- snížený počet žáků ve třídě, příznivé klima ve třídě
- zohlednění žáka při klasifikaci
- spolupráce s rodiči, SPC a odbornými lékaři

2.1.6 Souběžné postižení více vadami

Ve Věstníku MŠMT ČR (č. 8/1997, č. j. 25602/97-22) je charakteristika postižení více vadami uvedena následovně: „*Za postiženého více vadami se považuje dítě, resp. žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu. Za provedení speciálně pedagogické diagnostiky odpovídá speciálně pedagogické centrum (případně pedagogicko-psychologická poradna), zařazené do sítě škol, předškolních zařízení a školských zařízení MŠMT ČR*“ (Vítková, 2004, s. 41).

Podle Vítkové (2004) se žáci s více vadami začleňují v rámci školství do tří skupin:

- první skupinu tvoří žáci, u nichž je společným znakem mentální retardace, která je určujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň vzdělání a výchovy. Při rozhodování o způsobu vzdělávání je považována za vadu dominantní
- do druhé skupiny jsou zařazeni žáci s kombinací vad tělesných, smyslových, vad řeči a žáci hluchoslepí
- samostatnou skupinou jsou žáci s poruchami autistického spektra (PAS)

Vzdělávání žáků s těžkým postižením a s více vadami je nesmírně náročné a vyžaduje vytvoření optimálních podmínek a především odbornost. Podle Bartoňové, Vítkové (2007) je pro vývoj dětí s těžkým postižením důležitá interakce s jinými lidmi. Pro získání přímé

zkušenosti potřebují tyto děti tělesnou blízkost, potřebují pedagoga, který jim jednoduchým způsobem přiblíží jejich prostředí a umožní jim pohyb nebo změnu polohy. „*Potřebují každého, kdo jim rozumí i bez řeči a spolehlivě se o ně stará a pečuje o ně*“ (Bartoňová, Pipeková, 2011, s. 116).

2.2 Žák se zdravotním znevýhodněním

„*Znevýhodnění (handicap) se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům) normální*“ (Slowík, 2007, s. 27). Handicap úzce souvisí se sociální existencí člověka ve společnosti. Opatřilová, Zámečníková (2007) uvádí, že do skupiny zdravotního znevýhodnění patří zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k narušení učení nebo chování dítěte. Vážně narušují vzdělávací proces a vyžadují zvláštní přístup. S termínem zdravotní znevýhodnění jsou spojeny další pojmy, například zdravotní oslabení a chronické onemocnění. V oblasti pedagogiky a psychologie se podle Bartoňové, Vítkové (2007) setkáváme s termíny specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení a vývojové poruchy učení. Vývojovými poruchami je nazýváme proto, že se vyskytují jako vývojově podmíněný projev.

2.2.1 Specifické poruchy učení

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů podle WHO (MKN–10) zahrnuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do kategorie specifických vývojových poruch školních dovedností a člení je následovně:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy (Duševní poruchy a poruchy chování)

Matějček, Vágnerová (2006) uvádí, že specifické poruchy učení jsou nazývány vývojovými proto, že se projevují narušením vývoje některých schopností a dovedností. Jsou diagnostickou kategorií, která označuje výukové problémy vznikající důsledkem dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení školních dovedností. Poruchy učení jsou skupinou poruch, které se projevují problémy při osvojování a užívání dovedností mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní nebo počítání. Podle Michalové (2001) se dyslektické potíže projevují v období školní docházky, kdy jsou kladeny nároky na specifické schopnosti dítěte mluvit, číst, psát, počítat.

„Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu“ (Slowík, 2007, s. 124). Podle Slowíka (2007) může být příčinou téměř poloviny případů specifických poruch učení diagnostikování lehké mozkové dysfunkce (LMD), jako následek drobného organického poškození mozku. Říčan, Krejčířová (2006, s. 157) uvádí vymezení lehkých mozkových dysfunkcí, které definoval v roce 1966 psycholog S. Clements: *“Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení (poškození, impairment) ve vnímání, tvoření pojmů (konceptualizaci), řeči, paměti a v kontrole popudů nebo motoriky.“*

Slowík (2007) uvádí klasifikaci poruch učení podle postižených školních dovedností:

- **Dyslexie** je specifická vývojová porucha čtení, kdy má dítě problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen. Má problémy s rozlišováním tvarově podobných písmen, s rychlostí a správností čtení, nedokáže porozumět čtenému textu a často využívá tiché předčítání slova před tím, než je vysloví. Jedná se o tzv. dvojí čtení.
- **Dysgrafie** je specifickou poruchou psaní. Postihuje písemný projev, který je nečitelný, roztřesený, neuspořádaný a žák si nepamatuje tvary písmen. Píše pomalu, s námahou a zaměňuje tvarově podobná písmena.

- **Dysortografie** je specifická porucha pravopisu se specifickými chybami. Dítě má narušenou schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik a sykavek. Tato vada se vyskytuje v kombinaci s dyslexií a dysgrafií.
- **Dyspraxie** je specifickou vývojovou poruchou obratnosti, která se u žáka projevuje při činnostech, které souvisí s pohybovou aktivitou, například při sportu, hře a manuálních činnostech.
- **Dysmúzie** je specifickou vývojovou poruchou, která postihuje schopnost vnímat hudbu, kdy má dítě problém rozlišovat tóny, nepamatuje si melodii a nedokáže reprodukovat rytmus.
- **Dyskalkulie** je specifická porucha matematických schopností, která postihuje zvládání základních početních operací a manipulaci s čísly, matematické představy, geometrii.
- **Dyspinxie** je specifická vývojová porucha kreslení, kdy má žák problémy kombinovat barvy a kresba má celkově nízkou úroveň.

Příčiny specifické poruchy učení

Podle Matějčka (1995) jsou základní schopnosti u bezproblémového dítěte uspořádány do určité soustavy takovým způsobem, že jejich vzájemná souhra umožňuje dítěti číst a psát. Podle Michalové (2001) mohou být příčinami specifických vývojových poruch učení poruchy vnímání, řeči a motoriky. Někteří odborníci se přiklání k názoru, že příčiny je třeba hledat v genetice, druhá skupina považuje za příčinu specifické poruchy učení poškození mozku. Na základě výzkumů, které byly prováděny v rámci psychiatrie, je pravděpodobná jejich vzájemná kombinace. V České republice se tímto výzkumem zabýval O. Kučera, který výzkum prováděl u dyslektiků v psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Podle Zelinkové (2006) je příčin mnoho a vzájemně se kombinují. Předpokládá se, že se na vzniku poruchy podílí ve 40-50 % případech právě dědičnost. Pokud mají uvedenou poruchu rodiče nebo jeden z rodičů, je pravděpodobné, že poruchu zdědí i jejich dítě.

Diagnostika

Slowík (2007) uvádí, že odborná diagnostika specifických poruch učení se provádí ve školských poradenských zařízeních – v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálněpedagogickém centru. Vyšetření by mělo zahrnovat osobní a rodinnou anamnézu, zjištění úrovně intelektu, úroveň školních dovedností, například čtení, psaní, pravopis, počítání. Dále je třeba zjistit u dítěte úroveň zrakového a sluchového vnímání, pravolevá

a prostorová orientace, pozornost, řeč. Významnou součástí je vyšetření laterality, která by mohla být případným ovlivňujícím faktorem poruchy učení. Dále jsou zařazovány další specializované zkoušky dle potřeby. Na stanovení diagnózy se podílí speciální pedagog, psycholog, pokud je potřeba, tak i další specialisté – pediatr, foniatr, neurolog.

Prevence

Bartoňová (2004) uvádí, že v praxi má velký význam prevence specifických poruch učení. Za primární prevenci lze považovat činnost k podpoře psychického zdraví, která by měla začít u dítěte v předškolním věku se zaměřením na oblasti, které mají vliv na čtení, psaní a praktické činnosti. Sekundární prevence by měla zabránit dalšímu prohloubení již vzniklé vady a její součástí je využívání konkrétních preventivních programů stimulujících narušené oblasti. Terciární prevence je v kompetenci středisek výchovné péče a jedná se o speciální metody a postupy, které by měly vést k ochraně jedince.

Vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení

Bartoňová (2004) uvádí, že v rámci organizace vzdělávání je potřeba využívat speciálně pedagogické postupy v průběhu celého vyučování. Pedagog by měl zvolit individuální přístup k žákovi, přiměřené tempo a podle potřeby upravovat rozsah učiva. Zároveň by měl upřednostňovat ústní osvojování učiva daného předmětu před písemným projevem. Děti se specifickou poruchou učení mají možnost se vzdělávat ve speciální třídě základní školy, nebo v základní škole za speciálně pedagogické podpory.

Bartoňová, Vítková (2006) uvádí podmínky úspěšného integrovaného vzdělávání:

- učitel by měl mít odborné znalosti z oblasti specifické poruchy učení, měl by respektovat potíže žáka, respektovat jeho pracovní tempo a často opakovat učivo, významná je individuální práce se žákem
- učitel by měl přihlídnout při hodnocení a klasifikaci žáka k závažnosti poruchy
- přehledné uspořádání třídy, aby mohly být uplatněny potřeby žáka se vzdělávacími problémy, zajištění podmínek pro samostatnou práci, žáka nevyčleňovat
- pravidelný denní režim
- využívání ověřených i nových metod v nápravě specifických poruch učení
- snížený počet žáků ve třídě

- zařazení žáka do vhodné skupiny spolužáků
- možnosti pravidelné relaxace
- základem je dobrá spolupráce školy a rodičů žáka
- intenzivní spolupráce s rodiči na jednotnosti přístupu k dítěti

2.2.2 Specifické poruchy chování

„Obecně se pod pojmem poruchy chování rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžné hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny“ (Müller, 2001, s. 202).

Podle Müllera (2001) se ze speciálně pedagogického hlediska jedná o nápadné chování, odchylky projevující se disociálním chováním, asociální poruchy nebo antisociální chování. Konkrétním projevem problémového chování může být dětská neposlušnost a nekázeň, vzdorovitost, negativismus, lhaní, záškoláctví, patologické závislosti, drogová závislost, závislost na alkoholu, tabakismus, gamblerství, sebevražda, krádež a šikana. Členění poruch chování z etopedického hlediska:

• Poruchy chování podle stupně společenské nebezpečnosti

Disociální chování - jedná se o nepřiměřené chování, které je specifické pro určité období vývoje dítěte (např. puberta) a dá se zvládnout správným pedagogickým přístupem. Jedná se o neposlušnost, lži, drobné krádeže, porušení kázně ve škole. Tyto projevy jsou přechodné a většinou samy vymizí.

Asociální chování je takové chování, kdy jedinec porušuje společenské normy, morálku dané společnosti, ale ještě nepřekračuje právní předpisy. Svým jednáním poškozuje hlavně sám sebe. Jedná se například sebepoškozování, alkoholismus, toxikomanie, kouření, gamblerství.

Antisociální chování je veškeré protisociální jednání bez ohledu na věk jedince, a intenzitu činu. Důsledky tohoto chování ohrožují nejvyšší hodnoty včetně lidského života.

- **Poruchy chování z hlediska věku** jsou poruchami, které jsou typické pro určitý věk
- **Poruchy chování podle převládající složky osobnosti** – tato porucha se projevuje na převládající složce osobnosti a na podmínkách sociálního prostředí ve společensky nepřiměřeném mravním chování (např. neurotičtí nebo psychopatičtí jedinci).

- **Děti se syndromem lehké mozkové dysfunkce** (pro vznik poruch chování mohou mít vliv příznaky LMD – problematický vztah s okolím, sociální chování, které neodpovídá věku a intelektu).

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 170) jsou poruchy chování definovány jako: „*Projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené a společenské normy. Vyskytují se hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení.*“ Jejich vznik ovlivňuje nedostatečné nebo nevhodné působení, vlivy sociální a dispozice jedince na základě centrálního nervového systému. Bývají označovány jako vývojové nebo specifické poruchy chování. „*Mezinárodní klasifikace nemocí ve své 9. revizi používala pro tuto diagnostickou skupinu označení „psychomotorická instabilita na terénu LMD“ a teprve její 10. revize, platná od roku 1993, přinesla termín „hyperkinetické poruchy“, který zahrnuje zejména diagnózy F 90.0 „porucha aktivity a pozornosti“ a F 90.1 „hyperkinetická porucha chování“*“ (Drtílková, 2007, s. 21).

Podle Drtílkové (2007) se v minulém století pro hyperkinetické poruchy používaly různé názvy a postupně se měnil i pohled na její příznaky. Hyperkinetické příznaky byly u nás zahrnuty pod diagnózou lehké mozkové dysfunkce (LMD). Používání termínu hyperkinetické poruchy má podle Pokorné (2001) dva důvody. Z hlediska etiologie se nevyhraňuje jako termín LMD jenom somaticky. Dalším důvodem je jeho přesnější symptomatologické vymezení, neboť pod termínem LMD se mohou podle odborníků skrývat další symptomy, které lze obtížně diagnostikovat. Termín ADD vyjadřuje syndrom pozornosti bez hyperaktivity a ADHD syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou.

Žáčková, Jucovičová (2005) uvádí, že tyto poruchy vznikají minimálním poškozením centrální nervové soustavy v období ještě před narozením, při porodu a bezprostředně po porodu. Porucha centrální nervové soustavy může být příčinou určitých odlišností v chování a jednání dítěte. Jsou to projevy vrozené, které nemůže dítě samo ovlivnit, ale přesto se dají ovlivnit vhodnými výchovnými postupy. Cílem je postupně přijatelné chování dítěte, při dodržování stanovených hranic, respektování autority a sebeovládání. Postupně jak se dítě vyvíjí a dospívá, zraje i centrální nervová soustava a některé nevhodné projevy chování se upraví nebo úplně vymizí. Nelze však spoléhat pouze na vývoj, ale je potřebné zvolit správný výchovný postup.

Klasifikace

Drtílková (2007) uvádí klasifikaci poruchy pozornosti s hyperaktivitou podle MKN-10. Hlavními kritérii je vznik před 7. rokem věku a trvání uvedených symptomů minimálně 6 měsíců.

- **Porucha pozornosti** – je přítomno 6 příznaků z 9

Obtížné koncentrování pozornosti, dítě nedokáže udržet pozornost, neposlouchá, nedokončuje úkoly, vyhýbá se úkolům, které vyžadují mentální úsilí, je nepořádné a dezorganizované, ztrácí věci, častá roztržitost, zapomnětlivost

- **Hyperaktivita** – jsou přítomny 3 příznaky z 5

Dítě je neposedné a stále se vrtí, nevydrží sedět na místě, pobíhá kolem, vyrušuje a je hluché, je v neustálém pohybu, je mnohmluvné

- **Impulzivita** – je přítomen 1 příznak ze 4

Dítě je nezdrženlivě mnohmluvné, vyhrkne odpověď bez přemýšlení, nedokáže čekat, přerušuje ostatní

Podle Drtílkové (2007) je hyperaktivita u školních dětí spojena s neklidem a zvýšenou aktivitou. Jen velmi obtížně se dají usměrnit, stále se na židli vrtí, vstávají ze židle a pobíhají, u ničeho nevydrží, ve vyučování mají tendenci procházet se po třídě. Jsou hluché a ruší své spolužáky ve vyučování, rychle střídají zájmy. Stále odbíhají od činností, které momentálně vykonávají. Porucha pozornosti je typická pro děti, které mají problém se soustředěním. Jejich pozornost se snadno odpoutá, vše je rozptyluje a mají problém dokončit úkoly, které vyžadují trpělivost. Často chybují z nepozornosti, například v diktátech. Ve svých věcech mají nepořádek, stále něco hledají, zapomínají a ztrácejí školní pomůcky. Nedbají na úpravu svého zevnějšku, mají nepořádek ve školních knihách a sešitech. Obtížně se soustředí při rozhovoru s dospělými a unikají jim základní informace. Je potřeba dítěti několikrát připomínat jeho povinnosti. Impulzivita se u dítěte projevuje impulzivním a spíše chaotickým jednáním. Dítě začne přemýšlet, až něco provede, protože nedokáže utlumit svou reakci. Má problémy se sebeovládáním, všechno dělá hned, pouští se bez rozmyšlení do nebezpečných aktivit. Podle Martínka (2009) je impulzivita častou příčinou krádeží nebo jiného sociálně patologického chování. Krádeže, kterých se dítě dopouští, nejsou předem promyšlené a často nejde o cenné věci. Impulzivita je pro rodiče častým důvodem k trestání dítěte, neboť je

považována za drzost a nevychovanost. Impuzivitu lze podle Martínka (2007, s. 89) charakterizovat následovně: „*Napřed střelím a pak se jdu podívat, co to udělalo*“.

Příčiny vzniku - genetické a negenetické faktory

Podle Drtílkové (2007) jsou jako příčina vzniku hyperkinetické poruchy uváděny genetické i negenetické faktory, kde genetické dispozice převažují. Genetické studie prokázaly, že u mužů s hyperkinetickou poruchou je přibližně pětikrát vyšší pravděpodobnost, že i jejich děti budou trpět touto poruchou. Molekulárně genetické studie se cíleně zaměřují na odkrytí odchylek u tzv. kandidátních genů, které by mohly mít vliv na vznik hyperkinetické poruchy. Za významný je považován vrozený genetický defekt, který má vliv na metabolismus a funkce dopaminu a adrenalinu. Jsou to látky, které umožňují přenos signálů v různých částech mozku. Každé dítě se narodí s různou náchylností ke vzniku ADHD, která je již naprogramovaná geneticky a to ovlivní, zda se porucha vytvoří. Jako negenetické rizikové faktory lze uvést konzumaci alkoholu matky v těhotenství, kouření, kofein, psychofarmaka a drogy, předčasný a komplikovaný porod, který je spojen s nedostatkem kyslíku. Pravděpodobnost výskytu této choroby je u dětí, které žijí v disharmonickém, konfliktním prostředí.

Diagnostika

Podle Pokorné (2001) by mělo lékařské vyšetření předcházet psychologickému proto, aby se mohly vyloučit jiné příčiny hyperkinetických poruch. Je důležité zjistit, zda se nejedná o psychické nebo somatické onemocnění a vyloučit například autismus, poruchy osobnosti, schizofrenii nebo emoční poruchy. Dalším důvodem lékařského vyšetření je rozhodnout, zda je vhodná medikace. Otázka medikace by se měla řešit společně s hodnocením výsledků psychologického šetření a stanovením psychoterapeutických opatření. Základem psychologického vyšetření by měly být 3 zdroje informací – rozhovor s rodiči, vyšetření schopností a možností dítěte a speciální vyšetření chování dítěte prostřednictvím posuzovací škály. Rozhovor s rodiči je velmi důležitý z důvodu vytvoření rodinné anamnézy a popsání chování dítěte. Je potřebné vědět, co jim vadí na chování dítěte, co obtěžuje sourozence a ostatní členy rodiny, jak je narušován chod rodiny a rodinné vztahy. „*Nejen pro diagnostiku, ale především pro vlastní terapii je významné, mluvit s rodiči o obtížích, kterými dítě trpí, ne o obtížném dítěti*“ (Pokorná, 2001, s. 133). Na základě vlastního vyšetření je sledována intelektová úroveň dítěte, vývoj řeči, percepční výkony, školní výkony prostřednictvím výukových testů, sociální a emoční schopnost adaptace. Dále se vyšetřuje pozornost dítěte,

paměť, vizuálně-motorické dovednosti, vnímání časového sledu a schopnost dítěte vytvářet činnostní řetězce, dovednost plánovat a organizovat svou činnost.

Drtílková (2007) uvádí následující vyšetření odborných lékařů a psychologů, která se provádí v rámci diagnostiky hyperkinetické poruchy:

- **Vyšetření prováděné odbornými lékaři:**

rodinná anamnéza, anamnéza zaměřená na tělesný a psychomotorický vývoj dítěte, speciální dotazníky zaměřené na projevy hyperkinetické poruchy v rodině a ve škole, vyšetření u dětského psychiatra, tělesné a neurologické vyšetření, EEG, EKG a laboratorní vyšetření.

- **Vyšetření dětského psychologa:**

psychodiagnostika (standardizovaný test IQ, vyšetření paměti, vnímání, zkouška pozornosti)

další vyšetření (zjištění dalších přidružených poruch, emocionálních podmínek diagnostika s využitím videa)

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování

Vojtová (2004) uvádí, že v současnosti odborníci hledají spojitost mezi sociálním prostředím a poruchou chování, kdy se jedná o nový přístup k dětem a mladistvým s poruchami chování a snahu o jejich rovnoprávný přístup ke vzdělání a začlenění do společnosti. Podle Vojtové (2008) je charakteristickým znakem v rámci nových přístupů hledání perspektivy a budoucnosti jedince jeho začlenění do běžné společnosti bez segregace. Jedinec s poruchou chování nesplňuje základní požadavky a normy společnosti, ale často nesplňuje představy ani své vlastní rodiny. Tato problematika je spojena s úrovní vývoje ve společnosti, kde různá sociální prostředí uznávají různé hodnoty, normy a pravidla. Edukací dětí v riziku a s poruchami emocí a chování se zabývá speciálněpedagogická disciplína etopedie. Vychází z pojetí postižení, tak jak je definováno Světovou zdravotnickou organizací (WHO) v roce 2001. „*Navazuje na vývoj v obecné pedagogice a svými přístupy reflektuje celkové společenské tendence a jejich odrazy v pedagogických přístupech, morálních požadavcích a nárocích. Reaguje na hodnotové a normativní postoje společnosti ve vztahu k očekávanému chování*“ (Vojtová, 2008, s. 9).

„*V základní jednoduché rovině si pod pojmem žák s problémy v chování představujeme žáka, který se neumí přizpůsobit požadavkům svého okolí a svým chováním přestupuje akceptovatelné normy třídy, školy, společnosti, popř. ustálené normy sociálního styku*“ (Vojtová, 2008, s. 10). Jedná se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které lze

považovat v základních školách běžného typu za nejobtížněji vzdělávatelné. Jsou začleněni do inkluzivních tříd a jejich výuku hodnotí pedagogové jako nejvíce problematickou a zatěžující. Téměř v každé škole tvoří určitou část žakovské skupiny. Jejich nedostatečný výkon ve škole má velký vliv na jejich sebepojetí a na postoje spolužáků a pedagogů. Učitelé považují jejich problematické chování za bariéru ve vzdělávání všech žáků ve třídě. Jedná se o skupinu žáků, která je v průběhu edukace nejvíce ohrožená vyloučením ve vzdělávání.

Pokorná (2001) uvádí, že hyperkinetické poruchy (porucha aktivity a pozornosti a hyperkinetická porucha chování - ADHD), mají specifickou etiologii, a proto se považují za specifické poruchy chování. Jednou z mnoha obtíží je porucha selekce podnětů, kdy dítě není schopné vybírat z vnějších podnětů, které na něj působí současně a jsou významné pro určitou činnost. Děti s touto poruchou nedokáží vytěsnit nepodstatné informace, například hluk a zvuky ve třídě. Rozptylují je i obrázky v knížce, vše co se děje o přestávce nebo myslí na odpolední program. Na své okolí působí, že mají nadbytek energie a rodiče je přihlašují do různých pohybových kroužků, kde mají možnost tuto energii uvolnit. Děti jsou však vlivem neklidu neustále v pohybu. Neklid je způsoben neschopností selekce podnětů a stálou předrážděností a děti jsou unavené proto, že se nedokáží od všech nedůležitých podnětů odpoutat. Na zklidnění dítěte jsou spíše doporučovány relaxační metody a odpovídající postoje lidí, kteří jsou s dítětem v denním kontaktu. Výchova je velmi náročná, ale přesto se nesmí vychovatel nechat vyvést z míry, jen tak dokáže být dítěti oporou v tomto složitém období. Pokorná (2001) uvádí všeobecné zásady pro práci s dítětem ve škole:

- **Útulné, klidné a harmonické prostředí třídy**

Na prvním stupni základní školy bývá často příliš barevná výzdoba třídy, kde je mnoho zrakových podnětů. Dítě se tak nemůže soustředit na svoji práci ve výuce.

- **V zorném poli dítěte by měly být pouze pomůcky, které potřebuje pro splnění úkolu**

Dítě s hyperaktivní poruchou má často problém se orientovat ve školních textových materiálech. Doporučuje se, stránky s textem okopírovat z učebnice a daný úkol vystříhnout nebo stačí jen předloha cvičení, kterou má dítě zpracovat. Zde je však třeba rozlišit, zda jde o neznalost látky nebo o neschopnost dítěte se v textu orientovat.

- **Pozitivní hodnocení dítěte, pokud prokáže určitou schopnost**

Pro dítě je velmi významné, pokud ho pedagog upozorní na to, že určitou činnost udělalo dobře (počítání do 100, vyjmenovaná slova, atd.). Toto upozornění má pro dítě větší význam

než pochvala, protože tak dostává přesnější informaci, co udělalo dobře. Ze strany pedagoga je tento postup více taktický než konkrétní pochvala, protože tak žáka nevydělává z kolektivu.

- **Činnosti, které souvisí s rychlostí a závoděním nejsou pro dítě příliš vhodné**

Z terapeutického hlediska není u dětí s hyperkinetickou poruchou soutěžení vhodné, neboť podporuje impulzivní chování. Rozhodnutí by se mělo nechat na dítěti, které zároveň přebírá odpovědnost za předkládané učivo. Záměrem je aktivní potlačení impulzivity samotným dítětem.

- **Úkoly přiměřené věku, ale kratší**

Děti s hyperkinetickou poruchou by měly dostávat o něco kratší úkoly, které by však měly formálně a obsahově co nejlépe zpracovat. Postupně je potřeba zvyšovat nároky, aby se dítě přizpůsobilo ostatním spolužákům.

- **Dítě by mělo rozumět zadání úkolu**

Dítě může přeslechnout část zadání úkolu, je proto třeba zjistit, zda všemu rozumí. Postupem času by se mělo naučit hledat klíčová slova, která mu budou vodítkem, jak má pracovat.

- **Důsledně dbát na splnění úkolu**

I když jsou na dítě kladeny nižší nároky, měl by pedagog dbát na splnění úkolu. Dítěti vyhovuje pravidelná a systematická práce

- **Významný je řád a rituály při sestavování hodiny**

Dítě je klidnější, když ví, jak bude hodina probíhat, jaká činnost a úkoly jsou naplánovány. Je to určitý rituál začátku a konce vyučovací hodiny.

- **Nácvik sociálních dovedností**

Děti s hyperkinetickou poruchou se neučí sociálním dovednostem tak spontánně jako jejich vrstevníci a jsou také častěji trestáni než jiné děti. Měli by získat více možností a návodů, jak mají řešit vzniklé sociální situace.

- **Dobré vztahy se svými vrstevníky**

Pro dítě s hyperkinetickou poruchou chování je významné, aby se dokázalo začlenit do kolektivu ve třídě a bylo svými spolužáky přijímáno. Rovněž je pro něj důležité, aby si našlo mezi spolužáky kamaráda. Často je pro tyto děti důležitější mít kamaráda, než být úspěšný ve školních činnostech. Přístup učitele k dítěti se stává modelovým příkladem pro chování všech dětí ve třídě. Učitel by měl o potížích žáka otevřeně a s porozuměním mluvit i s ostatními dětmi ve třídě.

- **Význam odměny a dárku.**

Děti s poruchou učení a chování většinou nesplňují očekávání svých rodičů a jsou spíše trestány, než odměňovány. Ve škole jsou odměňovány z důvodu podání lepšího výkonu. Pokud dítě občas nedostane dárek nebo pochvalu a je jen trestáno, je více agresivní nebo se stáhne do izolace. Dárkem vyjadřují rodiče dítěti svůj pozitivní vztah, lásku a pozornost. Měli by však svoji přízeň projevovat i svým neklidným a neúspěšným dětem. Úlohou všech rodičů je vytvořit dobrý vzájemný vztah se svým dítětem na základě přátelství, laskavosti a důvěry.

3 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

3.1 Podmínky úspěšné integrace

„Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonu žáků“ (Lebeer, 2006, s. 21). Lebeer (2006) uvádí, že v rámci integrovaného školství se jedná o různorodé prostředí, které klade na žáka vysoké vzdělávací a sociální nároky. Škola, která vychází vstříc potřebám integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, umí také oceňovat rozdíly, a proto se bude také více orientovat na proces učení. Z výsledků tak budou těžit všichni žáci. Jestliže jsou děti se speciálními potřebami ve škole spokojené a cítí se při vyučování dobře, dá se říct, že jsou spokojené i ostatní děti.

Podle Bartoňové (2009) je cílem školství v České republice vytvořit takové školní prostředí, ve kterém by měly všechny děti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Základním požadavkem je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení. Úspěšnost integrace úzce souvisí s akceptací, zájmem a důvěrou neboli bezpodmínečným pozitivním přijetím integrovaného žáka pedagogem a spolužáky. Integrace by neměla souviset s výkony žáka nebo s jeho školními známkami. Rozhodnutí o tom, zda je integrace vhodná, předchází psychologické a speciálněpedagogické vyšetření. Pro integrované vzdělávání je potřeba vytvořit určité podmínky:

- příprava a uspořádání třídy a školy
- odborná připravenost pedagogů
- přijetí žáka spolužáky, kolektivem třídy
- příprava kolektivu na integrovaného žáka
- významná je systematická spolupráce s rodinou
- materiální vybavení
- nižší počet žáků ve třídě

Podle Valenty (2003) lze jen těžko klasifikovat faktory úspěšné integrace podle jejich významu. Do uvedené klasifikace není záměrně zařazeno dítě s postižením, neboť je hlavním aktérem integračního procesu a není tedy jedním z faktorů. Složitým problémem integrace je postavení dítěte ve skupině vrstevníků. Valenta uvádí následující faktory, které ovlivňují úspěšnost školské integrace:

- rodina, škola, učitelé
- poradenství a diagnostika
- prostředky speciálněpedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte do školy, rehabilitační a kompenzační pomůcky, učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek
- další faktory (architektonické bariéry, sociálněpsychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených)

Za jednu z podmínek úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považuje Vítková (2007) zajištění kvalitně připraveného personálu. Je to především konkrétní činnost učitele ve třídě.

3.1.1 Individuální vzdělávací plán

Černá (2008) uvádí, že žáci a studenti se speciálními potřebami mají právo vzdělávání podle individuálního plánu (IVP). „*Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka*“ (Zelinková, 2001, s. 172). Podle Zelinkové (2001) je vytvořen na základě spolupráce učitele, vedení školy, žáka a jeho rodičů (zákonných zástupců), pracovníka pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra. Všeobecně neexistuje optimální návrh IVP, ale je více variant. V rámci jeho základní struktury lze reagovat na změny, přijímat náměty a informace dalších odborníků. IVP musí zahrnovat dvě roviny. První rovinu tvoří obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Součástí druhé roviny jsou specifické obtíže, kdy je třeba omezit jejich příznaky, vyloučit problémy, zaměřit se a vyzdvihovat pozitivní oblasti vývoje dítěte. Podle Černé (2008) vychází individuální vzdělávací plán z posouzení úrovně vědomostí a dovedností, které dosáhl žák v dané oblasti, stanoví určité cíle, kterých má být dosaženo v určitém čase, upřesňuje výchovně vzdělávací opatření a služby, které souvisí se vzdělávacím procesem a také způsob hodnocení plánu. Základem pro tvorbu

individuálního vzdělávacího plánu je komplexní psychologická, speciálněpedagogická a pedagogická diagnostika.

Podle Michalové (2001) by měl být individuální vzdělávací plán stručný a výstižný a měl by být schválen podpisem ředitele školy, třídního učitele a ostatních pedagogů, kteří žáka vyučují v předmětu, kde se porucha dítěte promítá. Dále by měl být podepsán speciálním pedagogem a rodiči nebo zákonnými zástupci dítěte. Má charakter smlouvy mezi vedením školy, rodiči žáka a pedagogy. Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat:

- základní údaje o žákovi (jméno, příjmení, datum narození, školu a ročník)
- závěr z vyšetření specializovaného pracoviště – pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra (diagnóza, projevy poruchy, typ reedukace, kdo bude provádět reedukaci, datum další kontroly)
- pohled učitele, jak se dítě na základě své poruchy projevuje ve školním prostředí
- stanovení platnosti individuálního plánu
- určení období, na které je individuální plán vytvořen
- určení základních vzdělávacích cílů (jedná se o stanovení čeho chceme u žáka během daného období dosáhnout v rámci výuky v klasické hodině českého jazyka, matematiky, a dalších předmětů, do kterých se promítá porucha)
- určení základních reedukačních cílů
- určení metod hodnocení žáka, klasifikace a tolerance
- doporučení speciálních pomůcek, které by mělo dítě využívat ve výuce
- spolupráce rodičů žáka na realizaci práce podle individuálního plánu
- způsob podílení se žáka na realizaci individuálního plánu

Individuální vzdělávací plán stanovuje cíle pro příští výukové období a jeho součástí je i hodnocení a kontrola výsledků. Obecně je doporučeno sestavení individuálního plánu na jeden školní rok a jednou za rok by se měli všichni, kteří se na sestavení plánu podíleli sejít a zhodnotit efekt nápravy a určit cíle na příští rok. Z praxe však vyplývá, že období 10 měsíců je dlouhá doba a nelze tedy reálně odhadnout vývoj problému.

Podle Zelinkové (2001) spočívá význam individuálního vzdělávacího plánu v následujících oblastech:

- Žák má možnost pracovat podle svých schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy. Není stresován porovnáváním se spolužáky. Individuální plán je pomůckou k lepšímu využití předpokladů dítěte a ovlivňuje motivaci. Dává dítěti šanci zažít pocit být lepší. Cílem nejsou úlevy pro žáka, ale nalezení optimálního řešení, jak může integrovaný žák pracovat.
- Učiteli je umožněno pracovat na úrovni, kterou žák dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov ve výuce. Individuální plán je významný pro individuální vyučování a hodnocení. Údaje, které učitel získá ve vyučování, jsou zpětnou vazbou a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků.
- Rodiče se zapojují do přípravy dítěte a jsou za ně spoluodpovědnými
- Mění se role žáka, kdy přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.

Individuální vzdělávací plán je výsledkem cílevědomé a plánovité aktivity, která je východiskem práce učitele. Využívá se k individualizovanému vyučování, hodnocení, zpracování nových údajů jako zpětné vazby a na základě dosažených výsledků ho lze upravovat.

3.1.2 Asistent pedagoga

Podle Bartoňové (2009) lze dle legislativy v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využít funkci asistenta pedagoga. Tato funkce je podpůrnou službou, která zajišťuje kvalitní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga je podle § 2 zákona 563/2004 Sb. pedagogický pracovník. „*Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začeněn žák (nebo žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Uzlová, 2010, s. 43).

Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,

- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (MŠMT [online]).

Valenta (2003) uvádí, že asistent pedagoga je v mnoha základních školách vnímán jako důležitý prostředek speciálněpedagogické podpory. Především u žáků s tělesným nebo mentálním postižením. Povolení funkce asistenta pedagoga je v kompetenci ředitele školy. Je třeba stanovit pravidla, při jakých činnostech ve vyučování a jakou formou bude podpora žákovi poskytována. Učitel, rodiče žáka i pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálněpedagogické centrum by se měli shodnout, co od podpory asistenta pedagoga očekávají, čeho se má dosáhnout a jednotlivé kroky definovat. Předpokladem úspěšné práce asistenta pedagoga jsou jasně stanovené hranice jeho působení, kompetence k žákovi s postižením a také k ostatním žákům ve třídě. Velký význam má konkrétní stanovení obsahu i rozsahu individuální podpory, která bude žákovi poskytnuta a také možnosti jeho zapojení v rámci celého kolektivu třídy. V průběhu integrovaného vzdělávání žáka by se měla úloha asistenta pedagoga měnit podle potřeby žáků školy.

Podporou integrace žáka do třídy běžného typu je zřízení funkce asistenta pedagoga nebo osobního asistenta. Tento přístup znamená předstupeň inkluze a odklon od segregovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Stubbs, 2008 [online]).

Uzlová (2010) uvádí, že asistent pedagoga by měl být motivovaný člověk, komunikativní, kreativní, tvořivý, flexibilní, spolehlivý, trpělivý, vstřícný, důsledný, laskavý a schopný týmové spolupráce. Měl by umět najít správnou míru ve vztahu k integrovanému dítěti a jeho spolužákům, k učiteli a rodičům.

Náplň práce asistenta pedagoga

Podle Uzlové (2010) se pracovní náplň asistenta pedagoga stanovuje podle potřeb začleněného žáka a situací ve třídě, ve které je žák integrován. Její vytvoření je v kompetenci ředitele školy, který ji po dohodě s třídním učitelem a na základě doporučení školského poradenského zařízení sestaví tak, aby odpovídala potřebám žáka. S náplní práce by měl být asistent pedagoga seznámen již při nástupu do zaměstnání a měla by být přílohou pracovní

smlouvy. S náplní práce asistenta by měl být z důvodu spolupráce a rozdělení kompetencí ve třídě seznámen i učitel. Pracovní náplň asistenta pedagoga:

- ve třídě je přítomen po celou dobu vyučování, případně dle potřeby, kterou stanovuje IVP
- pomáhá začleněnému žákovi s orientací po budově školy a při přesunech mimo budovu
- žákovi pomáhá s přípravou pomůcek na vyučování
- na základě domluvy s učitelem pracuje se začleněným žákem podle IVP
- řídí se pokyny učitele a pod jeho dohledem pracuje podle potřeby s ostatními žáky ve třídě
- po domluvě s učitelem zajišťuje začleněnému žákovi relaxaci, odreagování, změnu činnosti

Základními pravidly pro práci asistenta pedagoga je vědět důvod vzdělávání žáka ve třídě běžného typu, aktivní spolupráce s učitelem a příprava do hodiny. Další podmínkou je znalost IVP, účast při jeho sestavování a pracovat s ním. Asistent by měl žákovi pomáhat, ale nedělat úkoly za něj, tím ho podporovat ho v samostatnosti. Pro ostatní by měl být vzorem v chování k začleněnému žákovi.

3.2 Osobnost pedagoga

Němec, Vojtová (2009) uvádí, že předpokladem dobrého učitele jsou vědomosti, dovednosti, schopnosti, zájmy a některé specifické rysy jeho osobnosti. Práce učitele je založena především na komunikaci s žáky, jejich rodiči a ostatními kolegy. Podle Hájkové, Strnadové (2010) jsou pro učitele v rámci integrace důležité jeho předpoklady pro práci s heterogenní skupinou žáků. Tyto kompetence se formují v průběhu praxe učitele a odvíjí se z předchozího i současného vzdělávání, z praktických zkušeností s integrací žáků, z adaptace na změny školského systému a legislativy, ze sebehodnocení a na základě hodnocení ze strany žáků a pedagogů.

Kompetence učitelů by měly být takové, které dokáží poskytovat nejlepší podmínky pro uspokojení individuálních potřeb žáků a podporovat jejich rozvoj. Učitelé by měli pochopit a přijmout, že je jejich povinností a zodpovědností učit všechny děti, neboť každé dítě má právo na vzdělání. Vzdělávání by mělo u každého žáka rozvinout jeho schopnosti, dovednosti a připravit ho na život. Ve většině případů děti potřebují jasné a přístupné vzdělávání, zahrnující použití různých metod, které reagují na potřeby dítěte s ohledem na jejich vývoj. Pro každého učitele je odměnou sebemenší úspěch začleněného dítěte (Miles, 2002 [online]).

Učitelé by měli aktivně zapojit všechny žáky do vzdělávání, aby někteří žáci nebyli přítomni jen fyzicky. Právě tato izolovanost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v rámci integrace nejvíce kritizována (Miles, 2000 [online]).

Bartoňová (2009) uvádí v přístupu učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami následující kompetence:

- používání reedukačních metod a postupů, kompenzačních pomůcek
- vytvářet pozitivní klima třídy
- umět rozpoznat skutečné vědomosti, znalosti a dovednosti žáka (znalost speciálně pedagogické diagnostiky)
- vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a motivovat ho k práci ve výuce
- vysvětlit žákovi, v čem spočívají jeho potíže
- zamezit stresujícímu prostředí, citlivě vnímat reakce žáka
- dodržovat platné zákony a vyhlášky
- zaměřit se na systematickou spolupráci s rodinou
- zajistit základní podmínky a speciálně pedagogický přístup v rámci integrace žáka
- spolupráce s výchovnými poradci a poradenským pracovištěm

Podle Hájkové, Strnadové (2010) je v rámci integrace žáka úspěšnější pedagog, který rozumí efektivním postupům ve vzdělávání, dobře zvládá předmětovou metodiku, dokáže využívat metodické postupy na základě individuálních potřeb žáka, komunikuje a spolupracuje se svými kolegy ve škole. Úspěšnost pedagoga spočívá také v jeho schopnosti řešit problémy v integrované třídě. Problémem není konkrétní integrovaný žák, ale problémy třídy jako celku, problémy ve vztahu k rodičům a ostatním pedagogickým pracovníkům.

3.3 Rodina integrovaného žáka

Rodina dítěte se zdravotním postižením

Podle Vítkové (2006) je v současné době problém rodičů dětí se zdravotním postižením diskutovaným tématem a je různě pojímán. Někteří odborníci se zabývají prací s rodiči, jiní se zaměřují na dítě i jeho rodinu a další skupina odborníků sleduje rodinu s postiženým dítětem pouze ze společenského a teoretického pohledu. Pro rodinu s dítětem s postižením není život

v dnešní společnosti jednoduchý. Existují různé bariéry, které jsou nelehkými překážkami v každodenním životě. Každá taková rodina má právo na podporu a pomoc, materiální a také poradenskou. Rodinný život je spojen s právními, sociálními a etickými normami, které se neustále nově formují na základě politické situace a kulturních proudů.

Valenta (2003) uvádí vzorový model reakcí rodičů na postižení svého dítěte, který vytvořili psychologové:

- šok - je nutnou obrannou reakcí organismu na negativní zprávu
- zavržení - je další obranou organismu, kdy rodiče popírají diagnózu
- bolest - přichází v opakujících se intervalech a je dlouhodobá
- pochopení - není smířením, ale spíše poznáním postižení, rodiče realisticky přemýšlí, co mají dělat a jak mají postupovat
- přijetí – rodiče hledají dostupné informace ohledně postižení, uvědomují si, že musí problém nějak řešit, tímto překonávají krizi

V rámci školské integrace je důležité, kterou fází rodiče právě prochází. Jiná situace je u žáka, který má postižení od narození, jiná situace je u žáka, který onemocněl nevyléčitelnou nemocí nebo měl úraz s trvalým postižením. Pokud se rodina dítěte se zdravotním postižením rozhodne pro integrované vzdělávání, musí najít především školu, která bude schopná a ochotná přijmout dítě s postižením. Rodiče se musí v rámci integrace více osobně angažovat než při umístění dítěte do speciální školy, především zabezpečit celou řadu obslužných činností a hlavně dopravu dítěte. U některých pedagogů přetrvávají v rámci integrace určité obavy ze zasahování rodičů do vzdělávání. Je důležité najít společný postup při vzdělávání dítěte ze strany pedagogů a rodičů a systematicky spolupracovat. Integrace dítěte s postižením do třídy běžného typu vyžaduje skupinovou práci, dělení hodin na menší úseky, zavádí se do výuky netradiční metody. Mezi učiteli dětí s postižením na základních školách lze najít mnoho zkušených, tvořivých a schopných pedagogů, kteří by si zasloužili náležité ocenění, osobní i finanční.

Podle Černé (2008) mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán povoluje ředitel školy se souhlasem školského poradenského zařízení. V rámci dobré spolupráce školy s rodiči integrovaného žáka je povinností rodičů informovat školu o změně zdravotní způsobilosti

dítěte, jeho zdravotních obtíží a jiných závažných skutečnostech, které by mohly ovlivnit průběh vzdělávání. Tato povinnost rodičů vyplývá ze školského zákona.

Rodina dítěte se specifickou poruchou učení

Podle Brožové (2010) u dítěte se specifickou poruchou učení v předškolním věku rodiče téměř nepozorují odlišnosti od jeho vrstevníků. Potíže se postupně objevují po nástupu dítěte do základní školy, kdy dítě nezvládá výuku a často jsou tyto problémy spojeny s poruchou chování. Významnou roli ve vzdělávání dítěte se specifickou poruchou učení názor rodičů na školu a vzdělání. V rodině dítě přebírá hodnoty a hodnotu školního prospěchu a jeho toleranci určují rodiče. Tato tolerance souvisí i s chováním žáka ve škole nebo mimo školu. Je důležité, jestli rodiče přijmou informaci o problémech svého dítěte a budou ochotni spolupracovat. Spoluúčast rodičů a dobrá spolupráce se vytváří především v takové škole, která vytváří podnětné prostředí pro dítě s touto poruchou a poskytuje rodičům mnoho podnětů k aktivní účasti. Stává se, že rodiče spolupracovat nechtějí. Nechtějí slyšet kritiku svého dítěte a považují tato sdělení učitele jako kritiku celé rodiny. Někteří rodiče zastávají názor, že vzdělávání je záležitostí školy a vzhledem k pracovnímu vytížení se při vzniku potíží zapojit nechtějí. Pokorná (2001) uvádí, že zklamání rodičů z neúspěchu dítěte je často tak silné, že u nich vyvolává stres a napětí. Učitelé se následně setkávají na schůzkách s rodiči dobrých žáků a rodiče problémových žáků raději nepřijdou, neboť se obávají další kritiky a problémů. V tomto případě mnoho závisí na osobnosti učitele, jeho vstřícném postoji a snaze najít vhodnou nápravu. Svým konstruktivním přístupem tak může u rodičů zmenšit jejich zklamání a zbavit je bezmoci. Matějček, Pokorná (1998) uvádí několik doporučení, která mohou pomoci rodičům dítěte s poruchou učení vyrovnat se situací:

- nepřetěžovat dítě při domácí přípravě do školy
- nervový systém těchto dětí vyžaduje častější odpočinek, nejlépe ve formě pohybu a zábavných aktivit
- při vypracování úkolu je lepší s dítětem pracovat a nevyžadovat samostatnost
- dbát na to, aby se dítě něco nenaučilo špatně, neboť přeučování je velmi obtížné
- není dobré dítěti cokoli vnucovat, budí to v něm odpor
- každá odměna dítě povzbudí, může to být pochvala, ocenění
- je třeba budovat u dítěte zdravé sebevědomí

- dbát na zásady duševní hygieny
- zařazení dítěte do skupiny vrstevníků má větší cenu než dobré známky na vysvědčení

Rodina dítěte se specifickou poruchou chování

Podle Drtílkové (2007) by mělo být dítě s diagnózou hyperkinetické poruchy a jejími příznaky citlivě seznámeno. Dá se tak u dítěte předejít k pocitům méněcennosti, které mohou vzniknout při srovnávání svých nedostatků s úspěšnějšími spolužáky. Uvedená diagnóza však neznamena pro dítě omluvu problémů a vyhýbání se povinnostem. Úkolem rodičů je zvednout dítěti sebedůvěru, protože sebemenší neúspěch může pro dítě znamenat rezignaci, nezájem o učení a strach ze školy. Časem mohou tyto pocity způsobit u dítěte úzkost, deprese, vzdor nebo odmítavost. Základním pravidlem ve výchově dětí s hyperkinetickou poruchou chování je pochvala nejen za dobrý výkon dítěte, ale i za jeho snahu. Každé dítě by mělo zažívat pocit úspěchu, stejně jako jeho vrstevníci, mělo by mít u rodičů porozumění, zázemí a bezpečí. Rodiče by měli předvídat, které úkoly je dítě schopné dobře zvládnout a následně by měli dítě pochválit. Trestání za nesplněný úkol nebo vynucené sliby nepomohou, protože náprava není věcí dobré vůle dítěte. Tolerantnost rodičů však neznamena, že si bude dítě dělat co, chce. Je třeba rozeznávat projevy, které jsou spojeny s hyperkinetickou poruchou chování a projevy související s běžnou dětskou umíněností, vzdorovitostí a zlomyslností. K tomu je třeba informovanost rodičů o poruše a naučit se využívat vhodnou taktiku, jak k dítěti přistupovat, to však vyžaduje vcítění se do psychiky dítěte.

„Rodiče by si měli uvědomit, že hyperkinetická porucha není nemoc, ale vzorec problémů chování. Proto je důležité akceptovat problém a snažit se ho postupně překonávat. Dítě je jen nositelem problému, není problémovým dítětem“ (Pokorná, 2001, s. 143).

Pokorná (2001) uvádí několik pravidel v přístupu rodičů k dítěti se specifickou poruchou chování:

- Netrestat dítě za to, co nedokáže nebo udělalo nevědomě špatně. Děti s hyperkinetickou poruchou chování jsou méně empatické, mohou také vnímat některé situace jinak než dospělí, nedokáží pohotově rozlišovat mezi podněty, a proto mohou mít zkreslený obraz věcí a činností. Je proto potřeba, aby se rodiče dítěte při jeho nezdaru zeptali na to, co si myslelo a jak tu situaci vidělo. Dítě se tak naučí sledovat své pocity, přání a prožívání. Pokud bude dítě rozumět samo sobě, je schopno své chování ovlivnit a zároveň porozumět jiným lidem.
- Rodiče by si měli uvědomit, že hyperkinetická porucha je poruchou vývojovou a dítě se začne zklidňovat vlivem hormonů především až v pubertě. Hodně záleží na vstřícném

přístupu rodičů. V případě, že je dítě hodně trestáno a není rodiči pozitivně přijímáno, může se situace ještě zhoršovat. Vzдор a negativismus dítěte se ještě více prohlubuje. Porucha vyvolává negativní postoje lidí kolem dítěte a ty mohou být příčinou jeho asociálních postojů.

- Dítě s hyperkinetickou poruchou vyžaduje důslednou výchovu. Není však nutné, aby se všichni vychovatelé dohodli na společném postupu, ale musí se vzájemně respektovat. Každý z vychovatelů hraje ve výchově dítěte svoji specifickou roli, například matka nebude jednat jako učitel nebo jako babička dítěte. Dítě si tak uvědomuje, že si přes rozdílné názory a postoje projevují vzájemnou úctu a toleranci.
- Není dobré dítěti neustále připomínat jeho chyby, neboť tak posilujeme jeho problematické chování. Vhodnější způsob je dodávat mu návody a odvalu k lepšímu řešení situace, která může do budoucna nastat. Není proto nutné připomínat minulé chyby. Nejedná se však o přehlížení chyb, ale dát dítěti najevo, že s jeho řešením nesouhlasíme. Dítěti je třeba ze strany rodičů nabídnout vhodnou pomoc a způsob nápravy situace. Je jen na dítěti, aby projevilo svoji aktivitu a začalo znovu.
- Rodiče dětí s hyperkinetickou poruchou mají často pocit bezradnosti a bezmoci, neumí se na problém dívat s odstupem a změnit své postoje. Často opakují své instrukce a doporučení, které málokdy vedou k cíli. To ještě více znásobuje bezradnost v řešení problému. Řešením je nalezení cesty k dítěti, zjištění po čem dítě touží, co je pro něj důležité, z čeho má obavy, jaké jsou jeho problémy. Je třeba s dítětem o všem v klidu a s porozuměním mluvit. Pokud je již komunikace natolik narušena, lze se obrátit na různé instituce, kde může odborník zprostředkovat nový pohled na vzájemné vztahy mezi rodiči a dítětem.
- Významné jsou i vztahy mezi sourozenci. Chování dítěte narušuje běžný chod rodiny a narušuje tak i vztahy mezi jejími členy. Sourozenci mají pocit, že na ně mají rodiče málo času nebo mají naopak větší rodičovskou přízeň z důvodu, že nevyžadují tolik pozornosti a péče. Pokud rodiče chtějí mít urovnané vztahy mezi dětmi, nesmí je porovnávat nebo si na ně v jejich přítomnosti stěžovat. Dětem je třeba projevovat přízeň rovným dílem.
- Výchova dítěte se specifickou poruchou chování je velmi náročná a vyčerpávající. Pro rodiče to znamená obrnit se dávkou trpělivosti, sebeovládání a naučit se radovat z každého sebemenšího úspěchu svého dítěte. Dítě potřebuje mít od rodičů pocit, že při něm stojí i v těch špatných a neúspěšných dnech. Právě v těchto dnech rodiče nejvíce potřebuje.

4 PORADENSTVÍ JAKO SOUČÁST INTEGRACE ŽÁKŮ

Podle Vítkové (2004) je pedagogicko-psychologické poradenství podpůrným systémem v rámci školské soustavy a má přispívat k optimalizaci vzdělávacího a výchovného procesu ve škole i v rodině. Poradenské služby jsou poskytovány dětem a mládeži, dětem a mládeži se zdravotním postižením, ve věku od 3 – 19 let, jejich rodičům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení. V České republice tvoří systém pedagogicko-psychologického poradenství několik složek:

- výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, metodik prevence
- pedagogicko-psychologické poradny
- speciálně pedagogická centra
- střediska výchovné péče
- institut pedagogicko-psychologického poradenství

4.1 Školní poradenství – výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, speciální pedagog

Vojtová (2008) uvádí, že v rámci integrace jsou požadavky na charakter poradenství ve školách založeny na několika principech:

- aktualizace aktivity
- perspektivní dimenze poradenského procesu
- rovnovážný stav s rodiči

Při aktualizaci aktivity vychází pedagog z možností dítěte ve spojení s jeho aktuální životní situací. Porada má být dítěti impulzem ke svépomoci a má v něm podporovat sebejistotu. Pedagog hledá cesty jak zabránit problému, který brání rozvoji výkonového a rozvojového potenciálu dítěte. Dále se snaží o navázání na stávající kompetence dítěte a jejich využití pro další vývoj. Vztah s rodiči lze považovat za rovnoprávný vztah, protože jsou důležitou součástí poradenského a intervenčního procesu. Z tohoto vztahu pro pedagoga vyplývá, že akceptuje názory rodičů k doplnění svých závěrů, neboť rodiče znají své dítě nejlépe.

4.1.1 Výchovný poradce

Podle Bartoňové, Vítkové (2007) je výchovný poradce vybrán z řad pedagogů ve škole, kde pracuje a do funkce je ustaven ředitelem. Jedná se o učitele, který kromě svého úvazku učitele, plní i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy a vzdělávání, volby studia nebo povolání. Pro výkon této funkce je předpokladem studium výchovného poradenství. K jeho úkolům patří:

- vyhledává žáky, jejichž výchova, vzdělávání, psychický a sociální vývoj vyžadují zvláštní pozornost
- předkládá řediteli školy a rodičům návrh na další péči o tyto žáky nebo jejich předání do péče PPP, SPC, SVP, sleduje další vývoj těchto žáků
- zpracovává návrhy na koordinaci péče školy a PPP, SPC, SVP, informuje žáky a jejich rodiče o činnosti těchto poradenských zařízení a možnostech jejich využití
- poskytuje žákům a jejich rodičům výchovné poradenství, zaměřuje se na otázky prevence a řešení problémů ve výuce, otázky uplatnění a utváření jejich profesní kariéry
- je koordinátorem řešení problémů v rámci vztahů mezi žáky, vztahy mezi rodinou a školou u žáků, jejichž výchova, vzdělávání, psychický, sociální vývoj vyžadují zvláštní pozornost
- třídním učitelům a ostatním pedagogům metodicky pomáhá při řešení problémů vývoje a vzdělávání žáků, při rozhodování žáků o jejich profesní kariéře
- vede si písemné záznamy o své poradenské činnosti, navržených a realizovaných opatřeních

4.1.2 Školní metodik prevence

Podle Bartoňové, Vítkové (2007) to je pedagog, který se zabývá oblastí prevence sociálně patologických jevů u žáků ve škole. Zaměřuje se na vytvoření strategie v oblasti prevence užívání návykových látek, minimálním preventivním programu školy. Podílí se na zavádění tohoto programu a jeho realizaci.

4.1.3 Školní psycholog, speciální pedagog

Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících definuje funkci psychologa a speciálního pedagoga následovně:

„Psycholog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie“ (MŠMT [online]).

„Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku“ (MŠMT [online]).

Vojtová (2008) uvádí, že funkce školního psychologa nebo speciálního pedagoga není zřízena na všech školách. O zřízení této funkce rozhoduje ředitel školy. Pro většinu škol s integrovaným vzděláváním je působení těchto odborníků důležitá. Jejich činnost se na různých školách odlišuje. Podle Bartoňové, Vítkové (2007) se jedná o tyto činnosti:

- zaměřují se na tvorbu nových programů v rámci podpory rozvoje osobnosti žáků, na prevenci negativních jevů v jejich vývoji, odborné vedené pedagogů při zavádění a realizaci těchto programů
- sledují psychologické aspekty vzdělávacího procesu, sociální podmínky rozvoje osobnosti žáků a pedagogů při zkvalitňování podmínek vzdělávací práce učitelů
- poskytují metodickou pomoc pedagogům v rámci psychologie a speciální pedagogiky
- poskytují metodickou pomoc při depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a koordinují péči školy s PPP, SPC

4.2 Školská poradenská zařízení

Podle Bartoňové, Vítkové (2007) poskytují školská poradenská zařízení následující služby:

- informační, diagnostickou, poradenskou, metodickou činnost
- pedagogicko-psychologické a speciálněpedagogické služby, preventivně výchovnou péči
- poskytují poradenství při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků, studentů a přípravě na budoucí povolání
- spolupracují se zdravotnickými zařízeními, orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, s dalšími odborníky a institucemi

4.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Podle Bartoňové, Vítkové (2007) se tato zařízení zaměřují na komplexní psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem je analyzovat připravenost dětí na školu, zjišťovat příčiny specifických poruch učení, příčiny poruch chování, problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání a individuální předpoklady spojené s profesní orientací žáků. Další činností pedagogicko-psychologických poraden (PPP) je oblast poradenská a terapeutická, která se zaměřuje na rozvoj osobnosti žáků, sebepoznání a rozvoj prosociálních forem chování. Významnou aktivitou je i prevence školní neúspěšnosti, poruchy učení a chování. Tým odborníků v PPP je složen z psychologa, speciálního pedagoga a sociální pracovníce. Zpracovávají odborné podklady pro orgány státní správy pro zařazování a přeřazování žáků do škol a školských zařízení, navrhuje odklad školní docházky dítěte a předkládají doporučení k integraci. V rámci své činnosti poskytují odborné konzultace a informace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení při výchově a vzdělávání žáků, jejichž psychický a sociální vývoj, výchova a vzdělávání vyžadují specifický přístup. Významné jsou aktivity v oblasti prevence sociálněpatologických jevů a drogových závislostí.

4.2.2 Speciálně pedagogická centra

Bartoňová, Vítková (2007) uvádí, že se tato zařízení zaměřují na poradenství pro děti a mládež s jedním typem postižení nebo pro děti s více vadami, kde dominuje typ postižení, pro které bylo speciálněpedagogické centrum (SPC) zřízeno. Poradenství je poskytováno dětem v raném věku, žákům do doby ukončení povinné školní docházky a studentům středních škol po dobu studia. Poradenské služby mají komplexní charakter a vyznačují se systematickou speciálněpedagogickou, psychologickou, psychoterapeutickou činností. Tým odborníků je složen z psychologa, speciálního pedagoga, a sociální pracovníce. SPC pomáhají rodičům a učitelům v řešení náročných situací, které souvisí s výchovou postiženého dítěte. Činnost SPC je významná pro děti, které se nemohou z různých důvodů vzdělávat ve speciálních školách a také pro děti integrované.

4.2.3 Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče (SVP) jsou podle Bartoňové, Vítkové (2007) zařízení, která spolupracují se školami, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálněpedagogickými centry a dalšími odbornými institucemi. Dětem a mládeži mohou nabídnout okamžitou

pomoc, radu, péči při prvních příznacích výchovných problémů, lze tak zabránit vážnějším výchovným poruchám a odstraňovat nebo zmírňovat již vzniklé poruchy chování. Svou činnost zaměřují SVP i na prevenci zneužívání návykových látek ve školách a školských zařízeních. Zaměřují se na činnost diagnostickou, poradenskou, psychoterapeutickou a výchovně vzdělávací, formou ambulantní nebo internátní péče. Pobyt internátní trvá dva měsíce a je dobrovolný. Řeší krizové situace dětí při selhání rodičovské péče.

4.2.4 Institut pedagogicko-psychologického poradenství

Institut pedagogicko-psychologického poradenství je podle Vítkové (2004) organizace s celorepublikovou působností, která vznikla v roce 1994. Zabývá se aktuálními koncepčními otázkami pedagogicko-psychologického poradenství, koordinuje poradenský systém a zaměřuje se na další vzdělávání poradenských pracovníků.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5 METODOLOGIE

Cíl výzkumného projektu

V rigorózní práci jsem navázala na zkušenosti z výzkumné činnosti při zpracování bakalářské a diplomové práce. V bakalářské práci jsem se zaměřila na integraci žáků se zdravotním postižením do třídy běžného typu na základní škole, konkrétně děti s dětskou mozkovou obrnou. V diplomové práci jsem výzkum orientovala na integraci žáků zdravotně znevýhodněných, jednalo se o děti se specifickou poruchou chování. V rigorózní práci se budu zabývat problematikou integrace z pohledu pedagogů, zajímají mě jejich názory, profesní předpoklady a konkrétní praktické zkušenosti s integrováním žáků. V rámci výzkumného šetření jsem využila smíšený výzkum, kvalitativní a kvantitativní.

Zásadní důraz kladu na výzkum kvalitativní, neboť díky zvoleným metodám jde do hloubky zkoumané problematiky. Výzkum kvantitativní v tomto případě považuji jako doplňující.

Gavora (2000) se zabývá otázkou, zda lze oba dva způsoby výzkumu (kvantitativní i kvalitativní výzkum), využít v rámci jednoho výzkumu. Podle některých radikálnějších výzkumníků je způsob práce a filozofie obou výzkumných orientací natolik odlišná, že je nelze realizovat společně. „*Na druhé straně umírnění výzkumníci říkají, že je nejen možné, ale i výhodné použít obě dvě výzkumné orientace, a tak vyvážit jejich silné a slabé stránky*“ (Gavora, 2000, s. 34).

5.1 Charakteristika kvalitativního výzkumu

Gavora (2000) uvádí, že kvalitativní výzkum vychází z filozofického směru fenomenologie, který zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí. Snahou je porozumět myšlení a chování jedince. Kvalitativní výzkum uvádí výsledky zjištění ve slovní podobě. Někteří výzkumníci tvrdí, že za čísla v rámci kvantitativního výzkumu se ztrácí osobnost člověka. Je tedy potřeba sblížení se zkoumanými osobami, neboť jen tak jim lze porozumět a popsat je. „*Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání. Podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk anebo skupina lidí jedinečná*“ (Gavora, 2000, s. 32).

Podle Gavory (2000) je kvalitativní výzkum charakterizován dlouhodobostí, intenzivností a podrobným zápisem. Pozorovatel si zaznamenává všechno, co se ve zkoumaném prostředí odehrává. Při pozorování nebo bezprostředně po něm si vše zapisuje, dělá si poznámky, ze kterých následně vytváří celkový obraz zkoumaného prostředí. Všechny jevy by měly být

vysvětleny očima zkoumaných osob, neměly by být zkresleny na základě vlastního názoru nebo očekávání. Jednou z metod kvalitativního výzkumu je případová studie (kazuistika).

5.2 Charakteristika kvantitativního výzkumu

Chráska (2007) uvádí, že kvantitativně orientované pedagogické výzkumy vycházejí z pozitivistické filozofie. „*Pokud uvažujeme o vědeckém výzkumu v pedagogice, lze jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chráska, 2007, s. 12).

Podle Chrásky (2007) se ve výzkumu řeší jeden nebo více problémů, které spolu zpravidla souvisí. Vědecký problém představuje řadu vzájemně propojených a na sobě závislých činností. Výzkumy se mohou od sebe navzájem lišit posloupností realizovaných činností, ale přesto bývá základní schéma postupu následující: stanovení problému, formulace hypotézy, testování hypotézy, vyvození závěrů a jejich prezentace.

Gavora (2000) uvádí, že kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, které lze matematicky zpracovat. Je možné je sčítat, počítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo se mohou využít metody matematické statistiky, například vyjádření směrodatné odchylky, korelačního koeficientu a další metody. V rámci kvantitativně orientovaného výzkumu je možné jednoznačně vyjádřit výzkumné údaje v podobě čísel. V kvantitativním výzkumu zachovává výzkumník odstup od zkoumaných jevů a tím zabezpečuje nestrannost pohledu. Pokud používá jako výzkumnou metodu dotazník nebo hodnotící škály, nemusí zkoumané osoby vůbec vidět. Jeho cílem je třídění údajů a vysvětlení příčin existence a změn jevů. Získané údaje tak může využít ke zevšeobecnování a vyjadřování předpovědí o jevech. Při dobrém výběru zkoumaných osob, je možné výsledky šetření zevšeobecnovat na celou populaci. Rozdílný přístup lze spatřit u kvalitativního výzkumníka, který svůj zájem soustřeďuje na konkrétní případ, konkrétního žáka nebo skupinu žáků, skupinu učitelů. „*Kvantitativní výzkum je verifikační, zatímco kvalitativní je konstrukční*“ (Gavora, 2000, s. 32).

Podle Gavory (2000) kvantitativní výzkum prověřuje většinou již existující teoretické poznatky, které jsou o pedagogickém jevu známy. „*Ve výzkumu tyto teorie potvrzuje nebo vyvrací. Nejlepší způsob, jak to udělat, je vyvozovat z teorie hypotézy a ty potom ve výzkumu testovat (potvrzovat nebo vyvracet)*“ (Gavora, 2000, s. 32). Hypotézy jsou vyvozeny z vědecké teorie a jsou konkrétnější než výzkumný problém.

6 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

6.1 Specifikace výzkumného postupu v rámci kvalitativního výzkumu

V rámci výzkumného šetření uvádím kazuistiky dvou žáků se specifickou poruchou chování, kteří byli integrováni do třídy běžného typu na základní škole. Byla jsem přítomna konkrétní výuce a popisuji průběh vyučovací hodiny. Na základě rozhovoru s třídní učitelkou uvádím možnosti konkrétní práce s těmito dětmi a ukázku konkrétních edukačních produktů z vyučování. Oba chlapci jsou zařazeni do třídy běžného typu na 1. stupni základní školy. Na základě kazuistik těchto dětí se snažím ukázat problematiku této poruchy a možnosti integrace mezi zdravé spolužáky. Především chci poukázat na práci pedagogů s těmito dětmi, jejich zkušenosti a názory na integraci. Integrace žáků se specifickou poruchou chování je velmi náročná a vyžaduje především individuální přístup učitele, spolupráci rodičů, ale i tolerantní přístup spolužáků a celého okolí.

Realizace výzkumného šetření probíhala v průběhu školního roku 2010-2011 a 1. pololetí 2011-2012. Byla jsem přítomna konkrétní výuce a uvádím záznam z náslehu z vyučovací hodiny v 1. ročníku. Dále jsem se zúčastnila výuky žáků v odpoledním počítačovém kroužku. Na základě rozhovoru s třídní učitelkou Janou z 1. ročníku uvádím možnosti konkrétní práce s těmito integrovanými žáky a ukázku konkrétních materiálů o jejich činnosti, jejich písemné a výtvarné práce z vyučování a počítačového kroužku. Zároveň předkládám rozhovor s paní učitelkou Janou.

Chlapci byli po ukončení 1. ročníku rozděleni a 2. ročník absolvují samostatně, každý v jiné třídě. S tímto řešením rodiče souhlasili. Vzhledem k tomu, že Pavel má větší problémy s přizpůsobením se cizímu prostředí, zůstal ve své původní třídě. Petr je více adaptabilnější, proto byl přearažen do jiného kolektivu a vyučuje ho paní učitelka Lenka.

Případová studie je nahlédnutím do osobního života zkoumaných dětí v rámci edukace. Při vlastním výzkumu je třeba dodržovat určitá pravidla, především být citlivý, vnímavý a hlavně diskretní.

Cíl výzkumné činnosti v rámci kvalitativního výzkumu

Cílem výzkumné činnosti v rámci kvalitativního výzkumu v rigorózní práci bylo zjistit, jaké konkrétní zkušenosti má třídní učitelka s vyučováním chlapců se specifickou poruchou chování, jaký zvolila způsob práce s těmito žáky, jaký je vývoj poruchy u těchto žáků v rámci integrace a co považuje na základě své praxe za základ úspěšné integrace.

Výzkumné problémy

- Analýza vývoje specifické poruchy chování v průběhu integrace dvou sledovaných žáků na základní škole
- Analýza způsobu práce třídní učitelky s integrovanými žáky se specifickou poruchou chování ve vyučování
- Hledání pozitivních faktorů, které přispívají k úspěšnosti integrace žáků, na základě zkušeností a praxe třídní učitelky

Výzkumný vzorek

Pro kvalitativní výzkum jsem zvolila práci učitelky na 1. stupni základní školy, která má 13 let praxe a vyučuje ve třídě dva integrované žáky se specifickou poruchou chování. Oba žáci jsou zařazeni do kolektivu žáků 1. třídy běžného typu na 1. stupni základní školy. Zpracovala jsem kazuistiky obou chlapců s tím, že jsem se zaměřila na konkrétní práci učitelky při vyučování, její metody práce, její výsledky, obtíže, či úspěchy. Její činnost jsem sledovala v 1. ročníku v období školního roku 2010-2011 a ve 2. ročníku 1. pololetí školního roku 2011–2012.

S ohledem na ochranu osobnostních práv šetřených fyzických osob, byla změněna jména třídní učitelky a zkoumaných žáků a nejsou uvedena konkrétní školská zařízení.

Výzkumné metody

Při zpracování kazuistik jsem použila tyto metody:

1. Přímé pozorování práce učitelky s integrovanými žáky
2. Studium a analýza dokumentace o dětech
3. Analýza konkrétních edukačních produktů sledovaných dětí
4. Strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou
5. Studium a analýza odborné literatury
6. Metoda kazuistická

Klasifikace použitých metod

Přímé pozorování

Podle Gavory (2000) pozorování znamená sledování činností lidí, zaznamenání této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. V případě, že pozorovatel sleduje průběh činností osobně, jedná se o přímé pozorování. Při přímém pozorování by měl být pozorovatel umístěn

tak, aby nerušil pozorované osoby. „*Pedagogické pozorování se liší od nahodilého (běžného) či formálně administrativního pozorování v tom, že splňuje kritéria funkční zaměřenosti (intencionality), organizace, systematickosti, registrace a způsobu zpracování zjištěných údajů. Není to pozorování samoučelné*“ (Musilová, 2003, s. 13). Podle Pedagogického slovníku je pozorování definováno jako: „*Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj. Předmětem pozorování může být pozorovatel sám (→ introspekce), jiní lidé, objekty, jevy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 174).

Rozhovor

Rozhovor je podle Musilové (2003) technika systematického poznávání. Z hlediska medicínské, kriminalistické a soudní praxe je považován za velmi důležitý nástroj poznání šetřeného subjektu. *Jde o poznání jeho minulého vývoje ve zkoumaném ohledu (anamnestický rozhovor, rozhovor zaměřený na etiologii) a také stanovení jeho současného stavu (rozhovor diagnostický), případně budoucího vývoje (rozhovor prognostický, zaměřený na zjištění podmínek po pedagogicko psychologické intervenci nebo po ukončení léčby*“ (Musilová, 2003, s. 16). Nejprůnosnější podobou rozhovoru jako nástroje poznání je strukturální standardizovaný rozhovor. Jedná se o rozhovor, kde jsou otázky předem přesně formulované a sestavené do pořadí vzhledem k záměru a cíli šetření.

Analýza konkrétních edukačních produktů žáka

„*Uvedenou metodou učitel sleduje kvalitativní úroveň výsledků činností žáka. Jedná se o činnosti, které jsou dokladem jeho edukačního vývoje a pokroku*“ (Musilová, 2003, s. 21). Výsledky činnosti žáka lze rozčlenit do dvou skupin. V první skupině jde o písemný a výtvarný projev (písemné práce, diktáty, slohové práce, výkresy) nebo jsou to výrobky (produkty pracovního vyučování, modely). Druhá skupina je charakterizována motorickými dovednostmi, například v tělesné výchově, ve výtvarné výchově, v pracovním vyučování, dále v postupech při odborných pracích nebo v informatice.

Případová studie - kazuistika

„*Případová studie je výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout*“ (Průcha, walterová, Mareš, 2003, s. 188).

„Kazuistika je systematické zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování a rozhovoru, umožňující detailní poznávání chování, vývoje a rozvoje jeho osobnosti. Získané poznatky nelze zobecnit (generalizovat)“ (Musilová, 2003, s. 10). Podle Musilové (2003) je v pedagogice a psychologii kazuistika využívána za účelem získávání informací o dosavadním vývoji jedince, při sledování nestandardních jedinců, jedná se například o nadané děti, děti znevýhodněné mentálním, smyslovým nebo tělesným postižením a rovněž při sledování jednotlivých osobnostních projevů se záměrem vysvětlit chování jedince.

„Podrobná pedagogická kazuistika zpravidla obsahuje osobní a rodinnou anamnézu, přesný popis současného stavu sledovaného jevu (diagnóza), určení pravděpodobných faktorů, které stav ovlivnily, a prognózu, obsahující příslušná doporučení a opatření“ (Musilová, 2003, s. 10).

Všechny výše analyzované metody jsem použila k sestavení případových studií, které se považují za longitudinální studie.

Interpretace výsledků

Výsledky výzkumného šetření jsou zpracovány ve formě kazuistik a zahrnují diagnózu, analýzu a prognózu. Součástí kazuistik je zhodnocení integrace zkoumaných žáků a činnosti jejich učitelky.

6.2 Kazuistiky žáků se specifickou poruchou chování

6.2.1 Kazuistika 1. Petr (narozen 2003)

(jméno chlapce je fiktivní)

8letý chlapec, žák běžné třídy ZŠ, nyní ve 2. ročníku

Diagnóza:

V PPP byla na základě vyšetření ke konci 1. třídy diagnostikována lehká mozková dysfunkce. Později dětský psychiatr na základě svého vyšetření vyslovuje podezření na ADHD smíšeného typu s projevy poruchy pozornosti, hyperaktivity i impulzivity. Poukazuje rovněž na Petrovu zkříženou laterality – pravá ruka x levé oko, která je u dětí s ADHD častá.

Charakteristika zevnějšku

Chlapec je štíhlý, vysoké postavy, krátké černé vlasy, bledý s tmavými kruhy pod očima

Rodinná anamnéza

Potomek starších rodičů, kteří se delší dobu pokoušeli mít děti. Několik potratů a úmrtí novorozeněte stálo zejména matku do stresové situace. Umělé oplodnění a následné narození dvojčat, splnilo rodičům životní sen. O děti se stará hlavně maminka, otec se vrací po týdenním pracovním turnusu domů vždy na víkend.

Osobní anamnéza

Petr je první dvojče. Dle rodičů má ve srovnání s bratrem větší výdrž, lépe respektuje jejich pokyny. S bratrem se dostává do častých střetů, Petr ale vždy ustoupí, aby měl klid. Paradoxně se v kolektivu orientuje pouze na bratra, nehledá společnost jiných dětí. Petr trpí často infekcí horních cest dýchacích.

Školní anamnéza

Do mateřské školy nastoupil v 5 letech společně s bratrem. Kvůli jejich častým vzájemným konfliktům a vystupňování emocí obou bratrů při nich, bylo zvoleno oddělené umístění bratrů - každý tedy v jiné třídě. Petr potřeboval zvýšený dohled i péči, měl potíže s oblékáním, s jídlem i s vyměšováním. Rodičům byl od učitelek v MŠ doporučen odklad

školní docházky pro oba chlapce, který potvrdila i dětská obvodní lékařka. Do 1. Třídy ZŠ nastoupil tedy v 7 a půl letech

Vývoj problému – 1. ročník ZŠ

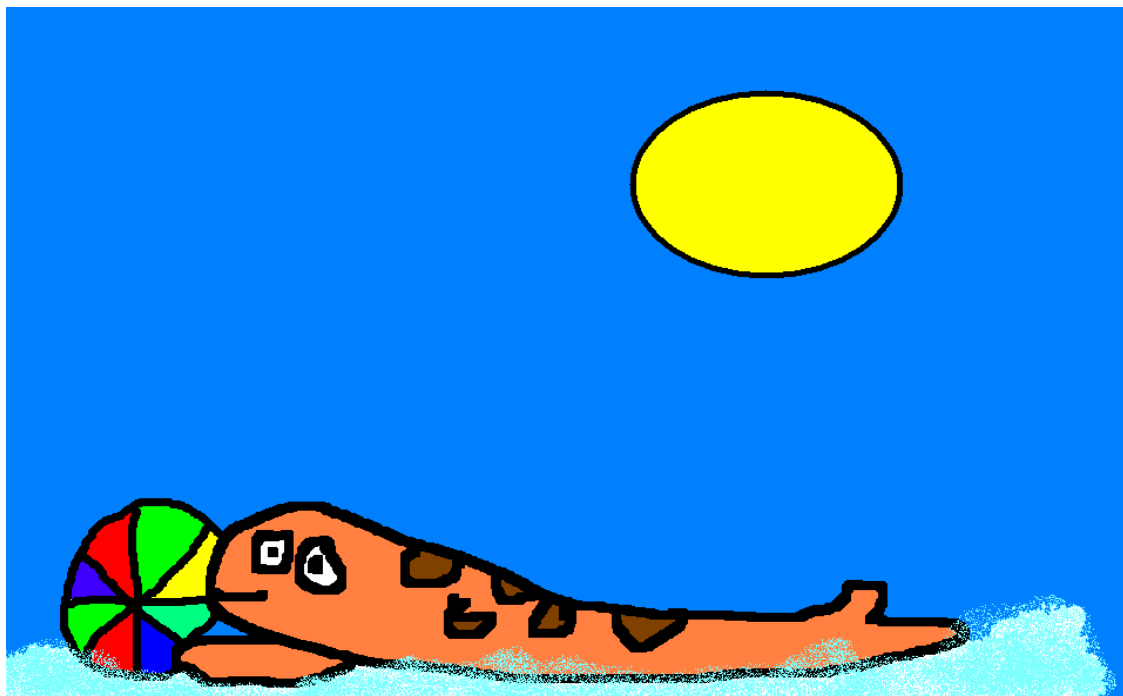
Rodiče neupozornili třídní učitelku v 1. třídě na problémy ve školce. Petr byl tedy umístěn do třídy společně s bratrem, jak tomu běžně u dvojčat bývá. Chlapci byli na sebe fixovaní, ale také se velmi často mezi sebou hádali a prali. Vzájemné škrcení, kopání, fackování například ve frontě na oběd, či v šatně bylo u nich častým jevem. Pak následoval pláč a obviňování jeden druhého. Výukové obtíže Petr neměl. Pracoval sice pomalejším tempem, ale úkolu porozuměl a byl schopen i samostatné práce. Časem se zvyšovala jeho unavitelnost znásobená častým onemocněním horních cest dýchacích. Absence byla dosti vysoká, Petr dokonce strávil doma tři týdny při léčbě infekční nemoci. Maminka úzce spolupracovala s třídní učitelkou. Pokud Petrovi dovolil jeho zdravotní stav, byl doučován doma. Výhodou byla zpětná vazba skrz bratra, tím pádem byl Petr i rodiče v obraze školních aktivit. Petrův návrat do školních lavic byl pro něho jistě stresujícím, jelikož si musel zase znovu zvykat na určitý řád. Střety s bratrem se stupňují, Petr reaguje podrážděně na pokyny učitelky, je vznětlivý nebo naopak přehnaně citlivý, nechce uposlechnout jednoduché povely. Například, na oznámení „Už budeme končit, sklídíme si věci,“ reaguje výkřiky, že ještě nechce jít ze třídy, že si chce ještě malovat případně počítat.

Řešení problému

Po pololetních prázdninách se situace nezlepšuje, třídní učitelka je každý týden s maminkou několikrát v kontaktu a snaží se společně nalézt řešení problému. Matka působí velmi unaveným dojmem, odevzdaně vyslechne oznámení o problémech svých dětí a přiznává, že už si neví rady. Domácí denní program s oběma dětmi je pro ni samotnou přes týden nesmírně vyčerpávající, navíc její pracovní doba je už od 6.30 do 16.00 hod. Petr byl tedy i s bratrem od 6.00 do 16.30 hod. v budově školy, kde pobýval po skončení výuky ve školní družině. Maminka jej zapsala do různých kroužků věříc, že se tam Petr vybije a pak bude doma soustředěnější. Petr byl však díky únavě velmi podrážděný, doma stěžl stíhal psát úkoly a kolem 19. hodiny uléhal zcela vyčerpaný k spánku. Víkendy pak trávil spánkem, sledováním televize a hraním počítačových her. Mamince bylo doporučeno podstoupit v co nejkratší době vyšetření syna v PPP. Dále byla monitorována situace v rodině, tatínek je s chlapci jen o víkendech díky svému pracovnímu vytížení. Pomoc nabídla babička a začala vnuky vyzvedávat po obědě ze školy. Petr tedy přestal chodit denně do družiny, navštěvoval

pouze kroužky dva dny v týdnu. Zbývající odpoledne trávil s bratrem u babičky, kde si malovali a hráli každý v jiném pokoji. Při společném sledování televize usínali. Necelé dva měsíce před koncem školního roku matka odsouhlasila rozdělení dětí v následujícím 2. ročníku do různých tříd a začala s dětmi na základě doporučení PPP navštěvovat Kurz efektivního rodičovství. Vyšetření u dětského psychiatra proběhlo až na konci 1. ročníku.

Obrázek 1 - Petr: Ukázka úkolu z počítačového kroužku



Vyjádření třídní učitelky Jany – zhodnocení 1. ročníku

Práce s Petrem byla náročná, osobně jsem se ve své praxi ještě s takovým žákem (v tomto případě žáky) přímo nesetkala, i když děti s podobnou diagnózou naši školu navštěvují. Kolegyně mi byly nápomocné svými radami, jak pracovat s dětmi trpícími hyperkinetickou poruchou a hlavně, kde hledat pomoc, na která odborná pracoviště se obrátit. Nemalou práci zde odvedl i školní preventista. Bylo mi hrozně líto rodičů, zejména maminky, která působila velmi unaveným dojmem. Nechtěla jsem jí zpočátku přidělovat starosti stížnostmi na chování jejich dětí ať ze strany pedagogů či dokonce rodičů spolužáků. Situace však gradovala a bylo nutné ji řešit. Společně při několika konzultacích jsme došli k řešení problému – odborná vyšetření, úprava denního režimu, separace bratrů do jiných kmenových tříd.

U Petra jsem hodnotila zejména snahu pracovat. Velmi jej bavilo čtení, dokázal číst intonačně správně, čtení prostě prožíval. Velmi si dával záležet na psaní, pracoval sice pomalu, ale pečlivě a téměř bez chyb. Všimla jsem si, že má ještě rád tělocvik, zejména si užíval honičky. I přes své výkyvy v chování a poruchu pozornosti byl Petr ohodnocen samými jedničkami a pochvalou za práci ve výtvarné výchově.

Pozorování Petra a Pavla v hodině českého jazyka

Ročník: první

Počet žáků: 22

Vyučovací předmět: český jazyk

Náslech v hodině českého jazyka probíhal na konci května 2011 v 2. vyučovací hodině. Žáci sedí po zvonění připraveni ve svých lavicích. Petr podle doporučení své sousedky loví v aktovce čítanku, Pavel rozražením dveří vbíhá nemotorně do třídy a usedá vedle kamarádky do první lavice před stůl učitelky. Paní učitelka začíná hodinu zopakováním básničky se školní tematikou, žáci se k ní přidávají, Petr se zapojí hned, Pavel se chytá u druhé sloky. Poté se začíná číst z čítanky článek, který měly děti za domácí úkol. Po společném přečtení paní učitelka děti zkouší. Petr čte plynule, odpovídá na otázky vztahující se k textu. Pavlík čte také plynule se správnou intonací. Ve významu textu se však ztrácí, nechápe dost dobře obsah. Paní učitelka mu ho trpělivě vysvětluje. Pak zadává úkol – složit určitou větu z článku pomocí písmen skládací abecedy. Petr i Pavel mají písmena vysypaná z desek, oba reagují podrážděně, mají už dopředu strach z nezvládnutí úkolu. Paní učitelka je ubezpečí, že se nestalo nic tak hrozného, aby měli chlapci důvod vyvádět. Vyzve sousedky k pomoci chlapcům, sama je také nápomocná. Petr i Pavel větu složili správně, Pavel se však otáčí na ostatní děti a vrtí se tak v lavici, až se mu podaří nějaká písmena shodit na podlahu. Po upozornění vyučující se cítí dotčený. Děti si sklízí písmenka, každé do určité přihrádky, oba chlapci písmena pouze shrnou do desek a ty hází ledabyly do aktovky. Pavel si dovolí odejít na WC tak, že vstane a začne si hlasitě vynucovat odchod – bez přihlášení, bez zeptání. Paní učitelka reaguje ihned, už zná jeho návyky, urychleně s ním posílá spolužáka jako doprovod, jelikož Pavel měl někdy strach jít na záchod sám.

Na tabuli jsou napsány slabiky dě, tě, ně a na lavici před tabulí jsou magnetické obrázky. Jedná se o opakování učiva o těchto slabikách. Paní učitelka nejprve vyzývá děti k uvádění slov s určitou slabikou. Petr ani Pavel se vůbec nehlásí. Když je Petr vyvolaný podaří se mu slovo správně vyslovit, Pavel při vyvolání vůbec neví, co se děje. Pobrukuje si melodii

a přitom si čmárá černou pastelkou do bloku pirátskou vlajku s lebkami. Na výzvu vyučující přestane kreslit, po vysvětlení zadání Pavel odpovídá správně. Poté pokračuje ve čmáraní. Jednotliví žáci přichází k magnetické tabuli a připevňují obrázky ke slabikám do sloupečků. Další úkol je napsat křídou název obrázku. Petr píše úhledně a správně, Pavlíkův rukopis je horší, slovo však napíše bezchybně. Dokáže správně pojmenovat všechny obrázky a dokonce bez výzvy učitelky se rozpovídá o obrázku lodi, která mu připomíná jeho oblíbený film o pirátech. Paní učitelka ho pochválí a následně pochválí všechny žáky. Pavel povzbuzen pochvalou poskakuje šťastně ke své lavici. Zakopne však o svou aktovku, upadne a začne strašlivě naříkat. Děti i s učitelkou jej utěšují, paní učitelka navíc připomene správné chování – pomalá chůze a úklid tašky k lavici, aby si Pavel dal příště větší pozor. Pro zklidnění zaměstná Pavla doplněním věty vhodným slovem. Pavel popotahuje, ale jeho oči sledují text na tabuli. Bere do ruky zelenou křídu a úkol splní dobře. Pavel je uklidněný, po návratu do lavice však již nesleduje práci dalších dětí, opět pokračuje ve čmáraní.

Žáci si pak mají cvičení z tabule přepsat do sešitu. Petrovi pomáhá připravit sešit paní učitelka, ukazuje mu, kam má psát a znovu připomíná, co má psát. Pavel na její pokyny nereaguje, stále si kreslí. Učitelka k němu přichází, blok dává na stranu lavice a chce mu pomoci připravit sešit. Pavel je však podrážděný, začne křičet, že si chce kreslit. Učitelka jej ubezpečuje, že takový úkol Pavel hravě zvládne, že je šikovný, a že by byla velká škoda, kdyby přišel o jedničku. Pavel se nechává přemluvit a začíná pracovat. Pracuje pomalu, několikrát se domáhá ujištění, že pracuje dobře. Jeho písmo je větší než bratrovo, ale je čitelné. Někteří žáci jsou již hotovi, přináší práci k učitelce. Petr a Pavel odevzdávají sešity jako poslední. Oba bratři úkol zvládli na výbornou, Pak se třída přesunuje do zadní části třídy, děti usedají na polštářky a hrají slovní kopanou. Pavel ulehá na podlahu vedle bratra, kterého několikrát bouchne a hry se nezúčastňuje. Petr mu vrátí jeden úder, na další šťouchanec reaguje tak, že si od bratra odsedne, do hry se ale také nezapojuje. Hra končí se zvoněním, paní učitelka děti pochválí za pěknou práci. Pavel leží na podlaze, Petr vyrazí jako střela na toaletu.

Vývoj problému – 1. pololetí 2. ročníku

Petr přešel po předchozí domluvě s rodiči a na základě doporučení dětského psychiatra do jiné třídy ve stejném ročníku. Zpočátku je samotářský, vyhledává společnost pouze nové třídní učitelky. Ta mu pomáhá začlenit se do kolektivu. Chlapec navazuje kontakt při hrách na koberci hlavně s chlapci, a to spíše při nějaké strkanici. Děvčatům se vyhýbá. Nicméně

projevy pláče, vzteku, nechuti pracovat, rychlé střídání nálad jsou velmi vzácné. Petr je léčen psychofarmaky.

Řešení problému

Na zlepšení situace měla zcela jistě velký vliv léčba u dětského psychiatra, který naordinoval koncem prázdnin Petrovi denní medikaci. U chlapce tak došlo ke zlepšení emoční stability. Úpravou denního režimu, kdy chlapec odchází po obědě již samostatně do svého blízkého bydliště, kde mohou odpočívat a relaxovat pod dohledem babičky, došlo ke snížení projevů únavy. Navíc tatínek změnil zaměstnání a zapojuje se aktivněji do výchovy. Petr si pochvaloval společné návštěvy různých sportovních utkání. Dva dny v týdnu Petr dochází do kroužku informatiky, kde pan učitel rovněž pozoruje zlepšení. Petr pracuje podle pokynů, je pozornější a trpělivější.

Obrázek 2 - Petr: Ukázka úkolu z matematiky

6. Na volné místo doplň číslo tak, aby výsledek souhlasil:

$$\begin{array}{rcl} 5 + 8 & = & 13 \\ 8 + 9 & = & 17 \end{array} \qquad \begin{array}{rcl} 20 - 11 & = & 9 \\ 15 - 4 & = & 6 \end{array}$$

7. Porovnej:

$$\begin{array}{rcl} 3 + 8 & = & 7 + 4 \\ 9 + 6 & < & 13 + 5 \\ 17 - 4 & > & 6 + 6 \end{array}$$

8. Nakresli křivou čáru



9. Vyřeš rozklady :

$\begin{array}{c} 12 \\ 4 \quad 8 \end{array}$

$\begin{array}{c} 14 \\ 8 \quad 6 \end{array}$

$\begin{array}{c} 20 \\ 15 \quad 5 \end{array}$

$\begin{array}{c} 13 \\ 9 \quad 4 \end{array}$

$\begin{array}{c} 15 \\ 7 \quad 8 \end{array}$

10. Vyřeš slovní úlohu. Proveď zápis, výpočet a odpověď!

Pavel vystřelil na pouti 8 papírových růží. Jirka přinesl růží 6. Kolik růží vystřelili kluci celkem?

Z: Pavel vystřelil 8.
Jirka vystřelil 6.
celkem

V: $8 + 6 = 14$

O: Oba kluci vystřelili 14 růží.

11. Nakresli 2 modré trojúhelníky
 3 červené čtverce
 5 zelených kruhů
 1 hnědý obdélník



Vyjádření třídní učitelky Lenky – zhodnocení 1. pololetí 2. ročníku

Petr přišel do mé třídy na začátku 2. ročníku. Samozřejmě jsem ho znala z minulého roku, všímala jsem si jeho projevů, snažila jsem se být nápomocná mé kolegyni i jemu. Nebudu zastírat, že jsem měla z jeho zařazení do mé třídy určité obavy, ale chápala jsem, že rozhodnutí rozdělit bratry je správné. Petr přicházel do školy vždy s bratrem, doprovodil ho do jeho třídy a pokračoval do té své. Usadil se na svém místě a odevzdaně čekal na začátek výuky. Nezapojoval se do debat ostatních dětí, věci si nepřipravoval. Reagoval vždy až na zvonění, na můj oficiální příchod a na přímé pokyny. Výukově je Petr dobrým žákem, čte plynule a s intonací. Písmo má úhledné, opisy a přepisy jsou u něj bezchybné, v diktátech občas chybuje. Potřebuje více času na práci. V prvouce se aktivně zajímá o probíranou látku, často se hlásí a vypráví své zážitky nebo se podělí o informace, které si vyhledal na internetu. V matematice v numeraci počítá téměř bezchybně. U slovních úloh potřebuje úkol individuálně vysvětlit, více jej rozebrat, nakreslit schéma, a potom je schopen pod dohledem učitele slovní příklad správně vyřešit se zápisem i odpovědí. Petr byl proto hodnocen samými jedničkami. Za práci ve výtvarné výchově získal pochvalu. Co se týče navazování sociálních kontaktů, tam má Petr zatím rezervy. Přímou kamarádu ve třídě ještě nemá, stále je fixovaný na svého bratra a čas o přestávkách, na obědě nebo ve školní družině tráví s ním. Někdy chlapi přichází do sporu, dochází k bitce přezůvkami nebo i škrcení. Nemohu ale říci, že by byl Petr ve třídě izolovaný. Někdy se přidá do chlapecké hry, využije nabídku na půjčení hračky, někdy je ale iniciátorem pošťuchování. S děvčaty se moc nebaví, umí ale pochválit holkám zdařilý výkres nebo pěkně zarecitovanou báseň. Myslím si, že přeřazení do jiné třídy je úspěšná a že se zde Petr cítí dobře. Určitě zvládne zdárně dokončit 2. ročník.

Závěrečné zhodnocení integrace a prognóza

Práce s oběma chlapci ve výuce je velmi složitá. Oba potřebují specifický přístup učitelky. Jejich neustálé bitky a pošťuchování jak ve vyučování, tak i o přestávce, velmi narušují výuku. Přesto se mají oba bratři rádi a jsou na sebe velmi fixovaní. Rodiče bohužel neupozornili na tento problém školu před jejich nástupem do 1. ročníku a to zkomplikovalo působení chlapců ve třídě a celou výuku. Rozdělení obou chlapců do různých tříd 2. ročníku má na oba dva pozitivní vliv. Velký význam má i konstruktivní spolupráce učitelek a rodičů, dále spolupráce s dětským psychologem, psychiatrem a doporučená medikace pro oba chlapce.

Petr pracoval v 1. ročníku pomalejším tempem, úkolům však rozuměl a občas zpracoval úkol i samostatně. Byl však často nemocen a každý jeho návrat do vyučování byl pro něj

stresující, neboť si nedokázal opět zvyknout na zavedený řád. Někdy byl velmi vznětlivý nebo naopak přehnaně přecitlivělý. Hádky a bitky s bratrem se stupňovaly a Petr se nedokázal soustředit na činnosti ve vyučování. Pro Petra je přeřazení do jiné třídy velmi přínosné. Lze u něj vidět větší schopnost soustředění a zájem o práci ve vyučování. Na práci potřebuje více času, některé úkoly mu musí učitelka individuálně vysvětlit. Zajímá ho prvouka a často vyhledává na internetu informace k probírané látce. Oblíbil si český jazyk a velmi rád kreslí. Kontakt se spolužáky navazuje pomalu, občas se zapojí do chlapeckých her. Podle paní učitelky se prognóza dalšího vývoje nedá přesně odhadnout. Ale přesto lze konstatovat, že se Petr ve vyučování velmi snaží a každý sebemenší úspěch ho posouvá dopředu. Rozdělením obou bratrů se z Petra stává samostatnější a úspěšnější žák. Celkově se dá říct, že je Petr ve vyučování více aktivnější a učivo zvládá lépe než Pavel. Vzhledem k individuálnímu a klidnému přístupu učitelky k Petrovi a spolupráci s rodiči lze předpokládat, že by mohl být vývoj u Petra pozitivní a jeho začlenění do běžné třídy úspěšné.

6.2.2 Kazuistika 2. Pavel (narozen 2003)

(jméno chlapce je fiktivní)

8 letý chlapec, žák běžné třídy ZŠ, nyní ve 2. ročníku

Diagnóza:

V PPP byly koncem jara u chlapce diagnostikovány výrazné symptomy ADHD, emoční labilita, sklon k úzkostným projevům, v zátěži agresivní reakce. Dále jeho rozumové schopnosti jsou v pásmu průměru, potíže ve zrakové diferenciaci, sluchové analýze a syntéze. Pavel má oslabenou krátkodobou sluchovou paměť, pozornost, sociální a numerický úsudek. Při vyšetření se bál neúspěchu, dokonce plakal, byl velmi neklidný.

U Pavla byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby, byl zařazen mezi žáky se zdravotním znevýhodněním. Dále byla doporučena integrace s vytvořením individuálního vzdělávacího plánu pro Pavla a vyšetření u pedopsychiatra. Dětský psychiatr potvrzuje diagnózu ADHD – smíšená forma s projevy poruchy pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Je přítomna výrazně emoční labilita a úzkostnost. Pavel kreslí levou rukou, vedoucí oko je pravé. Zajímavý je styl kresby – vše působí velmi ponuře, smutně, volí tmavé odstíny barev. Jeho bratr stejný úkol vytvořil veselými, jasnými odstíny. Lékař navrhuje kontrolu koncem prázdnin s možností zavedení medikace pro nový školní rok.

Charakteristika zevnějšku

Chlapec je štíhlý, vysoké postavy, krátké černé vlasy, bledý s tmavými kruhy pod očima. Bratři jsou na sebe tak podobní, že je někdy velmi obtížné je rozeznat. Naštěstí chodí oblečení barevně odlišně a Pavel nosí vždy svůj oblíbený náramek. Je levák.

Rodinná anamnéza

Stejná jako u Petra - potomek starších rodičů, kteří se delší dobu pokoušeli mít děti. Několik potratů a úmrtí novorozeněte stálo zejména matku do stresové situace. Umělé oplodnění a následné narození dvojčat vyplnilo rodičům životní sen. O děti se stará hlavně maminka, otec se vrací po týdenním pracovním turnusu domů vždy na víkend.

Osobní anamnéza

Pavel je druhé dvojče s nižší porodní vahou. Dle rodičů je chlapec brzy unavitelný, dochází u něho k výrazným výkyvům aktivity a výkonu. Unavený bývá již ráno, obtížně se

aktivizuje – toto již signalizuje horší průběh dne. Pavel je oproti bratrovi více hyperaktivní, dráždivý, emočně labilní, má sklony si věci vynucovat řevem či pláčem. Bývá často nemocný, trpí na infekce horních cest dýchacích.

Školní anamnéza

Přibližně stejná jako u Petra - do mateřské školy nastoupil v 5 letech. Bratři se dostávali každodenně do střetů kvůli maličkostem. Iniciátorem byl většinou Pavel, který také reagoval agresivněji. Často plakal, jeho pláč se měnil v řev, svým chováním i zvukovým projevem připomínal spíše zvíře. Chlapci byli umístěni každý do jiné třídy. Pavel si na jiné děti téměř nedovoloval, jeho nepřiměřené reakce se ale objevovaly i nadále. Například, když nějaké dítě do něj při oblékání nechtě strčilo, byl hned agresivní a pak následně plakal a hodně hlasitě si stěžoval. Pavel potřeboval velkou pomoc učitelek při oblékání, při stravování a také měl potíže s chozením na toaletu. Velmi často se počural, někdy i pokakal. Rodičům byl od učitelek v MŠ doporučen odklad školní docházky pro oba chlapce, který potvrdila i dětská obvodní lékařka. Do 1. Třídy ZŠ nastoupil tedy v 7 a půl letech.

Vývoj problému – 1. ročník ZŠ

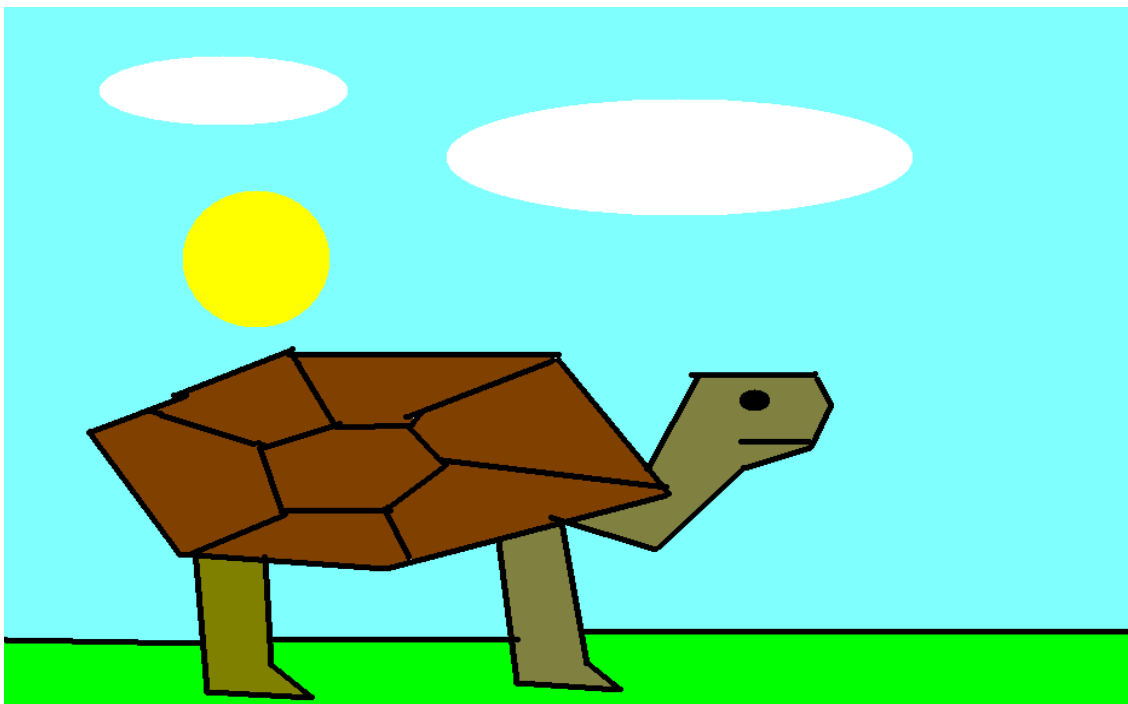
Rodiče třídní učitelku v 1. třídě neupozornili na problémy ve školce. Pavel byl tedy umístěn do třídy společně s bratrem. Mezi nimi docházelo velmi často ke střetům, jejichž iniciátor byl většinou Pavel. Strhával bratra k zemi, válel se po něm, škrtil jej, kopal, tloukl přezůvkami. Rvačku bylo těžké ukončit i pro učitelku, protože oba chlapci byli hodně velcí a v zápalu boje neviděli, neslyšeli. Vždy následovaly výčitky jednoho k druhému, Pavel byl vytrvalejší, když Petr ustoupil, Pavel si stále stěžoval v slzách na bratra a nakonec začal tak hlasitě naříkat, že připomínal vytí psa. S děvčaty problém nikdy neměl, je ale pravda, že se mu raději vyhýbala. Někdy se dostal do střetu s dalším chlapcem, který se mu posmíval. Pavel reagoval vždy agresivně, buď chlapci vulgárně nadával – spíše na něho řval vulgarismy nebo přímo útočil fyzicky. Po takovém incidentu trvalo nějakou dobu než se uklidnil. Pavel měl také potíže s chozením na WC. Někdy se počural přímo ve třídě, jindy se s WC vrátil se mokkými skvrnami na oděvu. Byl tak zabraný do činnosti, že zapomínal na základní potřeby. Ve výuce pracoval pomalejším tempem, potřeboval více času a svůj klid. Byl stresován psaním diktátu, bál se, že to nestihne, přitom měl práci vždy v pořádku. Působil velmi unaveně, po druhé vyučovací hodině byl nepoužitelný, na vše reagoval podrážděně. Často situace gradovala ve školní jídelně, kdy už nedokázal udržet pozornost, válel se v řadě na oběd po zemi, napadal bratra, plazil se pod stoly v jídelně, snažil se šplhat po trubkách

topení, házel jídlem. Ve školní družině usínal nebo se dostával do sporů s ostatními dětmi, zejména chlapci. Maminka si děti vzhledem ke své pracovní době vyzvedávala těsně před koncem provozu. Chlapci byli ospalí a vítali maminku jednoslovnými pokřiky – hlad, hlad nebo spát, spát.

Řešení problému

Neustálé konzultace s maminkou, výzvy a rady vedly k úpravě jejich denního programu. Chlapce vyzvedávala babička hned po vyučování, mohli si tak odpočinout. V družině navštěvovali kroužky jen dvakrát v týdnu. Zúčastňovali se ještě společných odpoledních akcí, například výlety, soutěžní odpoledne s programem. Chlapci podstoupili vyšetření v PPP, následně u dětského psychiatra. Rodičům rovněž doporučeno navštěvovat Kurz efektivního rodičovství. Pro 2. ročník byla zvolena varianta rozdělit sourozence do paralelních tříd. Pavel zůstává ve své třídě, je na třídní učitelku zvyklý a nechce odejít.

Obrázek 3 - Pavel: Ukázka úkolu z počítačového kroužku



Vyjádření třídní učitelky – zhodnocení 1. ročníku

Pavel už od počátku působil citově nevyrovnaně. Vše velmi prožíval, jeho reakce byly bouřlivé. Dávala jsem mu zpočátku čas na aklimatizaci. Po několika měsících, kdy se situace nezlepšovala, ba naopak gradovala, jsem hledala řešení. Časté hovory s maminkou o domluvě synovi nepřinášely kýžené ovoce. Navrhla jsem tedy pomoc odborníků, bohužel maminka zpočátku nebyla této možnosti nakloněna. Vzhledem ke stupňování potíží a k problémům chlapců i ve školní družině maminka přistoupila na naše navržené řešení – odborná vyšetření dětí, úprava denního režimu se zapojením dalších členů rodiny.

Výukově byl Pavel dobrý, po vysvětlení úkoly plnil, zvládal opisy, přepisy, diktáty bez chyb. Četl plynule, pěkně recitoval. Ve 3. A 4. vyučovací hodině už byl velmi unavený. Často mě neposlechl hned, čmáral si něco na papír, někdy místo práce bloumal po třídě a škádlil bratra. Z předmětů měl nejraději určitě výtvarnou výchovu. Tady se projevovala jeho citlivost, když měl dobrou náladu, používal veselé barvy, tmavá barva signalizovala smutek v jeho duši. Neuměl jej vyslovit, ale výkres hovořil za něj. Matematiku a prvouku moc v oblibě neměl, ale jeho výsledky byly téměř bezchybné. Ke konci školního roku se situace zlepšila, Pavel nebyl již tak unavený, jelikož měl více času a prostoru na odpočinek, zlepšila se i jeho sebeobsluha – příprava školních pomůcek na vyučovací hodinu a hlavně zmizeli potíže spojené s návštěvou WC. Pavla jsem ohodnotila samými výbornými a udělila mu pochvalu za práci ve výtvarné výchově.

Vývoj problému – 1. pololetí 2. ročníku

Pavel po rozhodnutí separovat oba bratry zůstává ve své kmenové třídě i na základě svého přání, že si na svou paní učitelku už zvykl. Nemá rád jakékoliv změny, vyhovuje mu styl vyučování a ví, jaká činnost bude následovat a může se na ni lépe připravit. V kolektivu dětí si zpočátku nehledá nové kamarády, spíše se dětem straní. Každou přestávku ale tráví se svým bratrem, kdy mu vypráví, co ve vyučovací hodině dělali a jak se mu dařilo. Děvčatům se vyhýbá zcela, je pravdou, že ani ta ho nevyhledávají. Postupem času se spontánně – bez výzvy dětí zapojuje do přestávkových her spolužáků. Zde je ale velmi často strůjcem strkanice, když schválně někomu vezme hračku a odmítá ji vrátit nebo hruběji vrací neúmyslné pošťouchnutí. Pavel je od konce prázdnin léčen medikamenty na základě doporučení dětského psychiatra.

Řešení problému

Pavel, který je léčen psychofarmaky, se velmi ve škole i školní družině zklidnil. K projevům emoční lability – v jeho případě to byly záchvaty pláče, vzteku, křik, válení se po zemi, potíže s hygienou, neuposlechnutí pokynů, agresivní útoky na spolužáky, na bratra se objevují zřídka. Tyto symptomy jsou u něj častější na základě únavy, například před prázdninami (podzimní, vánoční, pololetní) nebo v důsledku oslabení jeho organismu nemocí. Otec se zapojuje aktivněji do výchovy synů, někdy chlapce do školy doprovází, zúčastnil se i ukázkové hodiny.

Obrázek 4 - Pavel: Ukázka úkolu z matematiky

PA

6. Na volné místo doplň číslo tak, aby výsledek souhlasil:

$$\begin{array}{l} 5 + 8 = 13 \\ 9 + 9 = 17 \end{array} \qquad \begin{array}{l} 20 - 11 = 9 \\ 15 - 9 = 6 \end{array}$$

7. Porovnej:

$$\begin{array}{ll} 3 + 8 & 11 \\ 9 + 6 & 15 \\ 17 - 4 & 12 \end{array} \qquad \begin{array}{ll} 7 + 4 & 11 \\ 13 + 5 & 18 \\ 6 + 6 & 12 \end{array}$$

8. Nakresli křivou čáru



9. Vyřeš rozklady :

$$\begin{array}{ccccc} 12 & 14 & 20 & 13 & 15 \\ \swarrow & \swarrow & \swarrow & \swarrow & \swarrow \\ 4 & 8 & 15 & 9 & 7 \\ \searrow & \searrow & \searrow & \searrow & \searrow \\ 8 & 6 & 5 & 4 & 8 \end{array}$$

10. Vyřeš slovní úlohu. Proveď zápis, výpočet a odpověď!

Pavel vystřelil na pouti 8 papírových růží. Jirka přinesl růží 6. Kolik růží vystřelili kluci celkem?

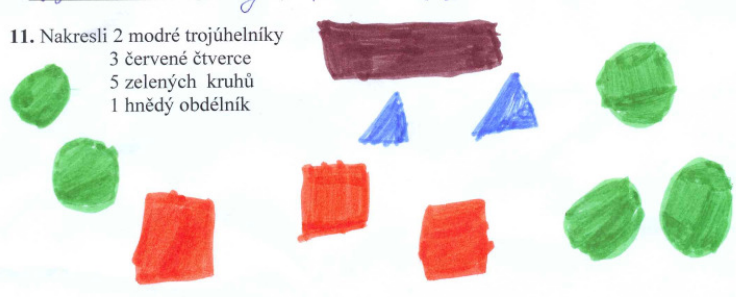
Z: Pavel 8
Jirka 6

$$8 + 6 = 14$$

V: _____

O: Kluci vystřelili 14 růží

11. Nakresli 2 modré trojúhelníky
3 červené čtverce
5 zelených kruhů
1 hnědý obdélník



Vyjádření třídní učitelky Jany – zhodnocení 1. pololetí 2. ročníku

U Pavla pozoruji velké zlepšení v emoční sféře. Připisuji to vhodně zvolené léčbě. Ve výuce českého jazyka má Pavel v oblibě psaní. Sešity má nalinkovány, aby lépe zvládl stejnou velikost písma, píše levou rukou pomalu a úhledně. Dokáže výborně přepsat text, ve psaní diktátu udělá někdy chyby. Čte pomaleji, delší slova po slabikách, ale přečte je správně. Matematika není jeho oblíbený předmět. Sám pocituje, že zde má rezervy a dává najevo nevoli k tomuto předmětu. Jednoduché numerace zvládá s dostatkem času a zkrácením úkolů. Při slovní úloze rezignuje. Nemá do práce žádnou chuť, někdy práci zcela odmítá, už předem tvrdí, že tento úkol dělat nebude, protože jej nezvládne. Po mé přímé pomoci, kdy spolu úlohu rozebereme a dostane vlastně jakýsi návod na řešení, stejně nepracuje podle pokynů. Baví jej ale tělesná výchova, kde se může vyřádit, Pavel totiž hrozně rád běhá a křičí.

Pavlík má jisté potíže s navazováním sociálních kontaktů. Je velmi fixovaný na bratra, tráví s ním většinu přestávek, čas na obědě i ve školní družině. Teď po nějakém čase pozoruji, že se ve třídě zapojí do her chlapců, kteří si třeba posílají autíčka po podlaze nebo si staví svá města z dílů stavebnice. Někdy ale dojde ke sporu, který většinou vyvolá Pavlík. Zde je nutné rychle zasáhnout, Pavel se někdy neovládne a je agresivní. Svou vysokou postavou je také v převaze. Pavlík si neuvědomuje, že by mohl někomu ublížit, že jeho konání někoho bolí. Zná jen svou bolest, cizí jej nezajímá. Ve srovnání s 1. třídou je ale situace o hodně lepší a vyvíjí se nadále příznivě.

Pavel byl klasifikován i přes dosti značnou absenci (prodělal závažnější infekční onemocnění horních cest dýchacích s následnou rekonvalescencí) dvojkou z matematiky a jinak samými výbornými

Závěrečné zhodnocení integrace a prognóza

Pavel byl v 1. třídě velmi nesoustředěný a neklidný. Často neposlouchal pokyny učitelky, něco si čmáral na papír nebo bloumal po třídě. Jeho hlavním zájmem byly hádky a bitky s bratrem, které neustále vyvolával. Na rozdíl od bratra neměl rád prvouku a hlavně matematiku. Přesto učivo zvládl. Velmi ho baví výtvarná výchova. Jeho způsob vyjadřování barev odpovídá jeho momentální náladě, většinou používá tmavé a ponuré barvy. Velmi rád recituje. Pavel po rozdělení zůstal ve své původní třídě, neboť se hůře adaptuje na nové prostředí. Rozdělení má na Pavla také pozitivní vliv. Dokáže se lépe soustředit na výuku a již tak nevyrušuje. Stále však vyžaduje individuální přístup a pomoc učitelky. Emočně se zklidnil díky medikaci. Jeho emoční labilita se projevovala křikem, vztekem a agresivitou nejen vůči bratrovi, ale i spolužákům. Svého bratra pošťuchuje alespoň o přestávkách. Zlepšila se u něj

i sebeobsluha, přestal se pomočovat a zvládá docházet na toaletu. Zpočátku si Pavel na odloučení od bratra nemohl zvyknout, ale podle paní učitelky se koncem pololetí více adaptoval. Občas se zapojí do chlapeckých her, ale i zde je často iniciátorem sporů. Někdy je potřeba zásahu učitelky. Podle třídní učitelky je pro Pavla rozdělení přínosem. Pavel je velmi složitá osobnost a jeho fixace na bratra vše ještě více komplikuje. Proto je i Pro Pavla lepší, když může pracovat ve vyučování sám bez bratra, bez rozptylování a v klidu. Prognózu dalšího vývoje Pavla nelze přesně určit, ale po 1. pololetí lze podle paní učitelky konstatovat zlepšení. Pavel zvládá výuku hůře než jeho bratr Petr, ale při některých činnostech se velmi snaží. U Pavla se dá říct, že integrace probíhá zatím úspěšně a to díky mnoha faktorům, které jsou v jeho případě individuální přístup učitelky a spolupráce rodičů se školou a odborníky.

6.2.3 Rozhovor s třídní učitelkou

Třídní učitelka Jana vyučovala chlapce společně v 1. ročníku a Pavla vyučuje ve 2. ročníku. Rozhovor s třídní učitelkou měl za úkol získat reflexi od vyučující a hodnocení práce její práce se zkoumanými chlapci.

1. Jaké máte vzdělání a délku praxe na základní škole?

Vystudovala jsem pedagogickou fakultu zakončenou magisterským titulem, na základní škole učím 13 let.

2. Využíváte získané poznatky z absolvovaných školení a seminářů v konkrétní výuce integrovaných žáků?

Ano, velmi ráda se zúčastňuji seminářů a přednášek zaměřených na práci s integrovanými žáky. Poznatky zde získané určitě využívám ve výuce, ať už se jedná o metody práce s těmito žáky, o návody a doporučení na řešení problému, o didaktické hry, které slouží k rozvoji schopností těchto žáků.

3. V čem se odlišuje práce s integrovanými žáky od práce s žáky neintegrovanými.

Chtěla bych se zeptat, jestli jsou to jen negativní zkušenosti nebo Vám práce s integrovanými žáky přináší obohacení a v čem?

Práce s integrovanými dětmi je určitě náročná, zcela jistě psychicky, občas – záleží na druhu postižení dítěte je práce náročná pro učitele i fyzicky. V mé praxi jsem se setkala s dětmi

s kombinovaným postižením, myslím si tedy, že fyzická zdatnost učitele nebo asistenta je zde velmi důležitá. Samozřejmě je také velmi důležitá chuť pomáhat. Příprava na vyučovací hodinu je vlastně dvojí. Zkráceně řečeno – pro neintegrované žáky příprava zahrnuje více faktů, zápisy jsou delší, úkoly se mohou využívat z pracovních listů, sešitů apod. Žáci jsou ale schopni úkoly plnit samostatně. Integrované děti potřebují pomoc učitele nebo asistenta. Ať přímou, po celou dobu výuky, nebo jen potřebují úkol znovu objasnit, potřebují častější kontrolu a hlavně zpětnou vazbu s následnou pochvalou a povzbuzením i za sebemenší úspěch. Pro žáky integrované jsem připravovala zápisy speciálně – děti dostaly text s vynechanými důležitými informacemi, (většinou slovem) které potom pouze do textu vpisovaly na základě prezentace učiva v hodině. Úkoly měly zkrácené nebo jednodušší a byl jim poskytnut dostatek času. Jako učitelku mě zcela jistě těší výsledky a úspěchy všech mých žáků a snažím se věnovat všem dětem.

4. Které metody se Vám nejvíce osvědčily při práci s integrovanými dětmi?

Ve výuce vždy respektuji doporučení odborných pracovišť, psychologů i psychiatrů. Jsem v kontaktu se školním preventivou a výchovnou poradkyní, často spolu konzultujeme konkrétní problémy žáků. Jak už jsem předeslala dříve, snažím se dětem pomáhat v jejich problémových oblastech. Intenzivně se jim ve výuce věnuji, jsem s nimi v přímém pracovním kontaktu, zejména na začátku jejich práce. Využívám také hodně pracovních pomůcek – různé hračky, předměty, stavebnice, skládky, lota, puzzle, počítačové výukové programy, pracovní listy. Do výuky také zařazuji didaktické hry, které rozvíjí celou osobnost žáka. Tyto hry mají zcela jistě pozitivní přínos i pro běžné žáky.

5. Co je podle Vás, na základě Vaší praxe a zkušeností s výukou integrovaných žáků, zásadním činitelem úspěšné integrace?

Velmi důležité je vytvoření podmínek pro integraci žáka nebo žáků. Především je to samotný přístup učitele k integrovanému žákovi. Přínosem jsou málo početné třídy, bohužel z finančního hlediska je to pro školy problém. Dále při těžším postižení je nutná pomoc asistenta – osobního i pedagogického. To se ale opět váže na finance. Pomůcky a materiální vybavení školy je další nezbytnost pro úspěšnou integraci školy. Všechno se tedy točí kolem financí.

6. Jaké máte zkušenosti se spoluprací s PPP, dětským psychiatrem, školním metodikem prevence, výchovným poradcem, dětským lékařem a dalšími odborníky. Vidíte někde rezervy?

Moje zkušenosti s odbornými lékařskými pracovišti a s kolegy ve škole jsou velmi dobré. V poslední době se však změnila postoje PPP. Všímám si, že žákům je méně doporučována integrace s následným vytvořením individuálního vzdělávacího plánu. Hodně dětí je klasifikováno se zdravotním znevýhodněním a je jim doporučováno pouze zohledňování jejich poruchy. Nemusí tedy navštěvovat školní dyslektickou poradnu a nejsou jim poskytnuty finanční prostředky na kompenzační pomůcky. Tady vidím velké rezervy. Nicméně PPP poskytují vždy konkrétní rady a doporučení, jak žákům s poruchami pomoci.

7. Jak se Vám daří spolupracovat s rodiči integrovaných dětí a co si obecně myslíte o spolupráci rodičů integrovaných dětí a školy?

Při spolupráci s rodiči je důležité být s nimi v úzkém kontaktu a vzniklé problémové situace řešit okamžitě. Je dobré dát rodičům najevo, že máme společný cíl, a tím je spokojenost jejich dítěte. Obecně platí, že pokud se rodič svému dítěti věnuje, škola vyjde vstříc vždy.

6.3 Shrnutí kvalitativního výzkumného šetření

Cílem výzkumné činnosti v rámci kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jaké konkrétní zkušenosti má třídní učitelka s vyučováním dvou integrovaných žáků se specifickou poruchou chování a jaký zvolila způsob práce s těmito žáky. Jaký je vývoj poruchy u těchto žáků v rámci integrace a co považuje třídní učitelka na základě své praxe za základ úspěšné integrace.

Na základě získaných poznatků při sledování obou integrovaných žáků se specifickou poruchou chování do běžné základní školy mohu objektivně komentovat pouze vývoj těchto zkoumaných žáků. Vývoj každého chlapce se ubírá jinou cestou a nelze oba chlapce srovnávat. Každé dítě je osobnost a je natolik specifické, že lze srovnávat vývoj dítěte pouze samo se sebou. Získané poznatky tedy nelze generalizovat.

Pro oba zkoumané integrované žáky se specifickou poruchou chování je velkým problémem soustředit se na jednu činnost, zpravidla dělají více aktivit najednou, proto jim musí učitelka přizpůsobovat výuku. Je pro ně velmi důležité v rámci vyučování dodržovat stálý režim, který jim usnadní zvládnání úkolů. Petr a Pavel mají častější přestávky spojené s pohybem a činnosti se u nich musí střídát, jinak začnou vyrušovat. Bylo také třeba vytvořit vhodné prostředí bez rušivých podnětů, které může odpoutávat jejich pozornost při školní práci. Stejně klidné prostředí k vypracování úkolů a stálý režim ve všech činnostech bylo doporučeno rodičům zachovávat i doma. Při zvládnání denních činností je pro oba chlapce, ale i pro jejich matku, významná pomoc babičky. Velký význam má zapojení Petra a Pavla do různých kroužků, například sportovního, výtvarného a počítačového. Zde mají možnost vyniknout a uplatnit svůj talent.

Podle paní učitelky Jany je potřeba děti se specifickou poruchou chování neustále chválit, třeba jen za sebemenší úspěch. To je potom více motivuje k práci. Dle jejích slov se občas stává, že reagují i spolužáci Petra a Pavla na jejich úspěch ve výuce a začnou tleskat. Tím jim dávají najevo svoji podporu a chlapci se tak cítí úspěšní a šťastní. Právě začlenění do kolektivu spolužáků a jejich přijetí, dává integrovanému žákovi velkou šanci se realizovat, získat pocit důležitosti a zdravého sebevědomí. Pokud se cítí začleněný žák ve třídě dobře a jeho spolužáci ho vnímají stejně pozitivně, je to krok k úspěšné integraci. Začlenění chlapců do kolektivu a přijetí ostatními dětmi je významným faktorem integrace.

Integrace žáků se specifickou poruchou chování sebou přináší ve výuce mnoho problémů. V konkrétním případě u obou zkoumaných chlapců je třeba ocenit přístup a práci třídní učitelky a její pozitivní vliv na průběh integrace. Je to především její profesionalita, lidský

přístup, praktické zkušenosti se vzděláváním integrovaných žáků, sebevzdělávání a využívání nových metod a přístupů ve výuce. Velmi ráda se zúčastňuje různých seminářů a přednášek, které jsou zaměřeny na výuku integrovaných žáků. Všechny tyto získané poznatky se snaží v rámci možností uplatňovat ve vyučování. Jedná se o nové metody práce s těmito žáky, didaktické hry pro rozvoj schopností žáků, návody a doporučení jak postupovat při řešení určitých problémů. Respektuje doporučení odborných pracovišť, psychologů a psychiatrů. Spolupracuje se školním metodikem prevence a výchovnou poradkyní, se kterými konzultuje konkrétní problémy žáků. Při výuce se integrovaným žákům individuálně věnuje a využívá různé pracovní pomůcky – hračky, hry, stavebnice, skládky, puzzle, lota, počítačové a výukové programy. Tyto hry a výukové programy mají pozitivní přínos i pro ostatní žáky. Pomůcky a materiální vybavení školy je další nezbytnost pro úspěšnou integraci školy.

Dle názoru paní učitelky, je důležitým faktorem integrace menší počet žáků ve třídě, ale z finančního hlediska je to pro školy problém. Při těžším postižení žáka je také nutná pomoc asistenta – osobního i pedagogického. To se však opět váže na finance, které jsou dnes velmi omezené.

Velký význam má i schopnost úspěšné komunikace s rodiči. V případě integrovaných žáků Petra a Pavla je spolupráce s rodiči velmi dobrá. Rodiče mají velkou snahu o zapojení svých chlapců do výuky. Tato snaha je zřejmá při plnění domácích úkolů a přípravě chlapců na vyučování. Právě spolupráce s rodiči je podle paní učitelky Jany jedním s pozitivních faktorů integrace. V některých případech je spolupráce s rodiči složitá. Rodiče často přenechávají zodpovědnost za vzdělávání svých dětí jen na škole a nemají snahu se na vzdělávacím procesu podílet. Jsou často dítětem zklamáni a situaci psychicky nezvládají. Měli by mít sami zájem získávat průběžné informace o prospěchu a chování svého dítěte ve škole a tím mít šanci problémy řešit. Podle názoru paní učitelky Jany je spolupráce s rodiči při integraci jejich dětí do běžné školy nezbytná a zásadně ovlivňuje úspěch integrace. Společný postup třídního učitele a rodičů je rovněž dobrým příkladem pro dítě, které si tak uvědomuje větší zájem rodičů o něj.

7 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

7.1 Cíl, úkoly a hypotézy výzkumného projektu

Hlavním cílem výzkumné činnosti v rámci kvantitativního výzkumu bylo zjistit, zda je pro učitele edukace žáků se specifickou poruchou učení stejně náročná jako edukace žáků se specifickou poruchou chování.

Dalšími cíly bylo zjistit, jaká je odborná způsobilost vybraných učitelů základních škol při práci s dětmi s postižením a znevýhodněním, se kterým typem postižení dítěte se setkávají v rámci integrace nejčastěji.

Pro splnění cílů výzkumné činnosti jsem stanovila výzkumné otázky a hypotézy.

Výzkumné otázky

1. Jsou učitelé základních škol odborně způsobilí pro práci s integrovanými žáky?
2. Mají učitelé praktické zkušenosti s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole?
3. Se kterým druhem postižení se při integraci žáka setkávají učitelé v praxi nejčastěji?
4. Který druh postižení integrovaného žáka je dle názoru učitelů v rámci edukace nejvíce náročný?
5. Co je pro práci učitele ve výuce integrovaných žáků nejvíce přínosné?
6. Využívají učitelé při své práci s integrovanými žáky asistenta pedagoga?
7. Jaké mají učitelé zkušenosti se spoluprací s rodiči integrovaných žáků?
8. Jaký je podle učitelů přístup ostatních žáků k integrovanému spolužákovi?

Stanovené hypotézy

H₀ Edukace žáků se specifickou poruchou chování je při integrované výuce pro učitele stejně náročná jako edukace žáků s poruchou učení.

H_A Edukace žáků se specifickou poruchou chování je při integrované výuce pro učitele náročnější než edukace žáků s poruchou učení.

7.2 Specifikace výzkumného postupu

Výzkumné metody

Dotazník

Studium a analýza odborné literatury

Klasifikace výzkumných metod

Metoda dotazníku

Podle Gavory (2000) je dotazník způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je určen k hromadnému získávání údajů. Tím je myšleno získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto je dotazník považován za ekonomický výzkumný nástroj. To znamená, že můžeme získávat velké množství informací při malé investici času. Dotazník umožňuje zjistit poznatky o jevech, které nejsou vnějšímu pozorovateli přístupné. Tato metoda je založena na kladení otázek a jeho nevýhodou je, že chybí osobní kontakt.

„Dotazník je výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazovaných osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 49).

7.3 Popis výzkumného vzorku a realizace výzkumu

Charakteristika výzkumného vzorku

Místem výzkumného šetření bylo 8 základních škol ve Zlínském kraji. Jednalo se o 6 základních škol městských a 2 základní školy na venkově. Ředitel každé školy byl požádán písemně o souhlas s uskutečněním dotazníkového šetření na jeho škole. Z důvodu ochrany integrity, zachovávám anonymitu každé školy a nebudu uvádět konkrétní město nebo vesnici, kde se škola nachází. Seznam 8 škol, kde bylo provedeno výzkumné šetření, bude předložen při obhajobě rigorózní práce.

Dotazník byl vyplňován pedagogy 1. a 2. stupně základních škol. Jednalo se o smíšený vzorek pedagogů z 8 základních škol ve Zlínském kraji. V rámci výzkumu jsem chtěla odpovědět na problém v zadání práce, jak probíhá integrace na základních školách a nezajímal mě tedy vzorek venkovských a městských škol. Dotazník nebyl cíleně směřován jen na učitele, kteří mají zkušenosti z integrací, ale na všechny pedagogy. Celkem jsem do 8 škol odevzdala 170 dotazníků a zpět jsem obdržela 136 vyplněných dotazníků,

což představuje 80% návratnost. Pro závěrečné statistické zpracování jsem tedy použila 136 správně vyplněných dotazníků. Dotazníky byly v prosinci 2011 osobně předány 6 ředitelům základních škol a ve 2 případech po předchozí domluvě zaslány poštou.

Charakteristika kraje

Zlínský kraj patří mezi 14 vyšších územních samosprávných celků v České republice. V kraji je 305 obcí, z toho je 13 obcí s rozšířenou působností a 30 obcí má statut města. Sídlním městem kraje je statutární město Zlín. Většina území kraje je kopcovitá nebo hornatá a nejvyšší hřebeny se nachází na východě na hranicích se Slovenskou republikou. Zlínský kraj zahrnuje dvě chráněné krajinné oblasti Beskydy a Bílé Karpaty, množství přírodních rezervací a přírodních památek. V kraji je významný gumárenský průmysl. Zlínský kraj se skládá ze tří etnografických a geografických oblastí – Haná, Slovácko a Valašsko, proto je pro něj příznačná přírodní a kulturní rozmanitost. Což souvisí s udržováním lidových zvyků a tradic. ([online]).

Klimeš (2004) uvádí, že město Zlín proslavil především obuvnický průmysl, který zde začal budovat od roku 1894 Tomáš Baťa. Baťův koncern produkoval nejen boty, ale rozvíjely se tu i strojírny, chemický průmysl, gumárny, stavebnictví a další obory. S rozvojem závodů se rozrůstalo i město. Budovaly se zde obytné čtvrti, obchodní domy, školy a nemocnice.

Podle Kašpárkové (2011) se Tomáš Baťa rovněž zasloužil o rozvoj školství na Zlínsku, vytvoření tzv. jednotné vnitřně diferencované školy, která vycházela z rozdílných individuálních schopností, zájmů a potřeb žáků. Reformní škola měla vliv na vznik nového obsahu vyučování a to po stránce kvalitativní i kvantitativní. *„Nově pojatá školní výchova a vzdělávání akcentovala sociální hledisko rovného přístupu ke vzdělávání všem dětem na stejné škole“* (Kašpárková, 2011, s. 14). Podle Kašpárkové (2011) vedla vnější a vnitřní diferenciaci na pokusné diferencované měšťánské škole ke vzniku čtyř vzdělávacích větví. Jednalo se o větev humanitní (středoškolskou), průmyslovou, živnostensko-obchodní a zkrácenou (dvouletou) větev. Vnitřní diferenciaci byla spojena s individuálními schopnostmi každého žáka a respektování jeho zájmů a potřeb. Význam reformy byl především ve změně práce školy, která vedla žáky k aktivnímu a samostatnému učení a tímto je připravovala na život.

Klimeš (2004) uvádí, že v roce 2000 byl podepsán zákon o zřízení Univerzity Tomáše Bati (UTB) ve Zlíně, která pozitivně působí na vzdělanost a společenský život lidí v celém kraji. Jejím cílem je stát se mezinárodně respektovanou vzdělávací a vědecko-výzkumnou institucí.

Časový harmonogram výzkumného šetření

Příprava kvantitativního výzkumu: 9/2011 – 11/2011

Výzkum: 12/2011 – 1/2012

Zpracování výsledků šetření: 2/2012 - 3/2012

Charakteristika dotazníku

Dotazník jsem sestavila sama a to tak, aby odpovědi respondentů byly v souladu s cílem výzkumné práce. Dotazník (viz příloha) obsahuje 16 položek. V dotazníku bylo použito 12 otázek uzavřených, kde se dotazují na pohlaví, věk, vzdělání, délku praxe, osobní zkušenost s integrací, druh postižení, se kterým se setkává pedagog nejčastěji, nejvíce problematický druh postižení ve výuce, zkušenost se spoluprací asistenta ve výuce, jeho důležitost ve výuce, individuální vzdělávací program, finanční ohodnocení a jaká je spolupráce s rodiči. Další 3 otázky jsou polootevřené, kde jsem se dotazovala pedagogů na dosažené vzdělání, možnosti dalšího vzdělávání a přístup spolužáků k integrovanému žákovi. Jedna otázka je otevřená, kde měli respondenti uvést příklad, co by bylo pro jejich práci ve výuce integrovaných žáků nejvíce přínosné. Jedná se o polynomický typ dotazníku.

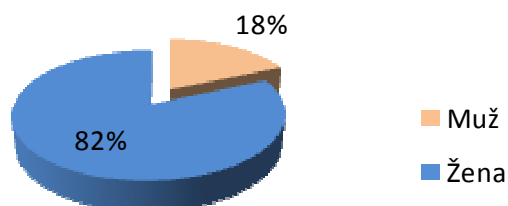
7.4 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření

Otázka č. 1 : Pohlaví

Tabulka 1 - Pohlaví respondentů

Kategorie	Počet odpovědí	Vyjádření v %
Muž	25	18,4
Žena	111	81,6
Celkem odpovědí	136	100

Graf 1 - Pohlaví respondentů



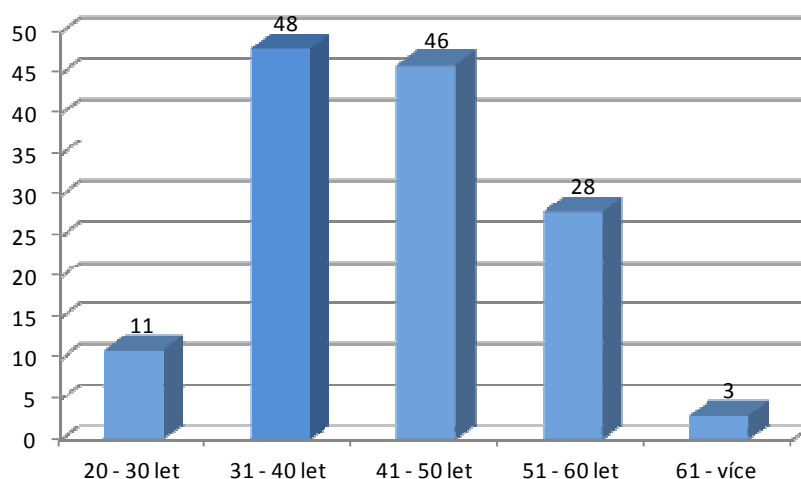
Výsledek otázky zaměřené na pohlaví dotazovaných respondentů ukazuje větší zastoupení žen (81,6 %) než mužů (18,4 %). Z toho vyplývá, že se dotazníkového šetření zúčastnilo celkem 25 mužů a 111 žen. Výsledek většinového zastoupení žen se dal předpokládat, neboť právě školství je jedním z oborů v České republice, kde pracují především ženy.

Otázka č. 2: Věk

Tabulka 2 - Věk respondentů

Kategorie	Počet odpovědí	Vyjádření v %
20 - 30 let	11	8,1
31 - 40 let	48	35,3
41 - 50 let	46	33,8
51 - 60 let	28	20,6
61 - více	3	2,2
Celkem odpovědí	136	100

Graf 2 - Věk



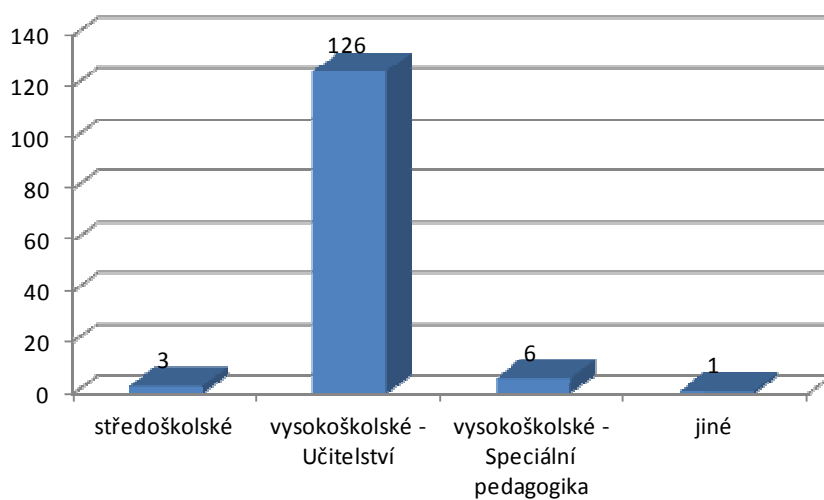
Největší skupinou z dotazovaných respondentů jsou učitelé ve věku 31 – 40 let (35,3 %) a 41 – 50 let (33,8 %). Nejméně je zastoupena skupina učitelů ve věku od 61 let (2,2 %) a více. Na začátku své praxe je 11 učitelů (8,1 %) ve věku 20 – 30 let. Z odpovědí vyplývá, že většina učitelů ve zkoumaných školách je ve středním věku v rozmezí 31 – 40 let.

Otázka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Tabulka 3 - Vzdělání respondentů

Kategorie	Počet odpovědí	Vyjádření v %
středoškolské	3	2,2
vysokoškolské - Učitelství	126	92,7
vysokoškolské - Speciální pedagogika	6	4,4
jiné	1	0,7
Celkem odpovědí	136	100

Graf 3 - Vzdělání respondentů



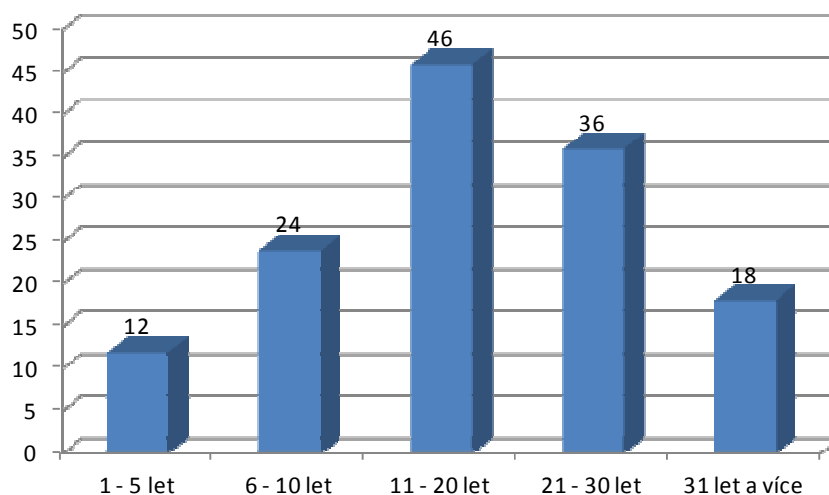
Z odpovědí vyplývá, že 126 učitelů (92,7 %) má vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství a 6 učitelů (4,4 %) v oboru Speciální pedagogika. Pouze 3 učitelé (2,2 %) uvádí, že mají středoškolské vzdělání, ale dálkově studují vysokou školu obor Speciální pedagogika. 1 učitel (0,7 %) označil variantu jiné vzdělání a uvedl, že vystudoval filozofickou a přírodovědeckou fakultu a zároveň i pedagogické minimum.

Otázka č. 4: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Tabulka 4 - Délka pedagogické praxe respondentů

Kategorie	Počet odpovědí	Vyjádření v %
1 - 5 let	12	8,8
6 - 10 let	24	17,7
11 - 20 let	46	33,8
21 - 30 let	36	26,5
31 let a více	18	13,2
Celkem odpovědí	136	100

Graf 4 - Délka pedagogické praxe respondentů



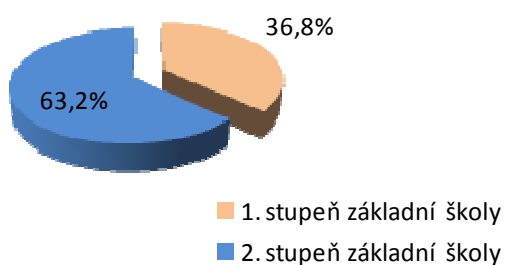
Z šetření vyplývá, že dotazovaní učitelé mají bohatou pedagogickou praxi. Nejvíce učitelů 46 (33,8 %) uvedlo, že mají praxi 11 – 20 let a 36 učitelů (26,5 %) má praxi 21 – 30 let. 24 učitelů (17,7 %) má praxi v rozmezí 6 – 10 let a 18 (13,2 %) má praxi nad 31 let. Nejkratší praxi 1 – 5 let uvedlo 12 začínajících učitelů, což je (8,8 %).

Otázka č. 5: Na kterém stupni základní školy učíte?

Tabulka 5 - Rozdělení učitelů – 1. a 2. stupeň

Kategorie	Počet odpovědí	Vyjádření v %
1. stupeň základní školy	50	36,8
2. stupeň základní školy	86	63,2
Celkem odpovědí	136	100

Graf 5 - Rozdělení učitelů – 1. a 2. stupeň



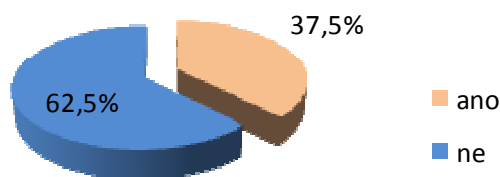
Z odpovědí respondentů je vidět, že 50 dotazovaných učitelů (36,8 %) vyučuje na 1. stupni základní školy a 86 učitelů (63,2 %) učí na 2. stupni základní školy.

Otázka č. 6: Využíváte možnosti dalšího vzdělávání pro pedagogy se zaměřením na problematiku integrace žáků?

Tabulka 6 A - Využití dalšího vzdělávání pro pedagogy se zaměřením na problematiku integrace žáků

Kategorie	Počet odpovědí	Vyjádření v %
ano	51	37,5
ne	85	62,5
Celkem odpovědí	136	100

Graf 6 A - Využití dalšího vzdělávání pro pedagogy se zaměřením na problematiku integrace žáků



Tabulka 6 B - Příklady dalšího vzdělávání se zaměřením na integraci žáků, kterého se učitelé zúčastňují

<i>PČ</i>	<i>Uvedené příklady</i>	<i>Počet odpovědí</i>
1	Školení, semináře a přednášky v rámci DVPP	29
2	Školení v rámci PPP	9
3	Samostudium odborné literatury	5
4	Doplňkové studium výchovné poradenství	3
5	Dálkové studium - Speciální pedagogika	5
	Celkem odpovědí	51

Na tuto otázku odpovědělo 51 učitelů (37,5 %) kladně a následně uvedli konkrétní možnosti vzdělávání (viz tab. 6B). 85 učitelů, tj. (62,5 %) z celkového počtu 136 respondentů se k problematice integrace nevzdělává, ale přesto by někteří učitelé velmi rádi uvítali ze strany školy možnost dalšího vzdělávání pro práci s integrovanými žáky.

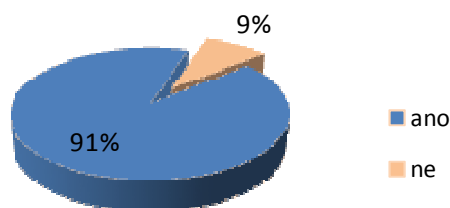
51 učitelů uvádí celkem 5 způsobů dalšího vzdělávání, kterého se zúčastňují. 29 učitelů využívá možnost školení, seminářů a přednášek v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). 9 učitelů se zúčastňuje školení, která jsou organizována pedagogicko-psychologickou poradnou. Jedná se o školení, které se zaměřuje na výuku žáků s konkrétním postižením a znevýhodněním v rámci integrace. Je to například problematika žáků s ADHD a semináře Olgy Zelinkové. Samostudiu odborné literatury se věnuje pouze 5 učitelů. 3 učitelé dálkově studují Doplnkové studium výchovného poradenství. 5 učitelů studuje dálkově vysokou školu obor Speciální pedagogika (3 učitelé na UJAK Praha, 1 učitel na UP v Olomouci a 1 učitel na MU Brno).

Otázka č. 7: Máte osobní zkušenost z vlastní pedagogické praxe s výukou integrovaných žáků?

Tabulka 7 - Osobní zkušenost učitelů z vlastní praxe s výukou integrovaných žáků

<i>Kategorie</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>Vyjádření v %</i>
ano	124	91,2
ne	12	8,8
Celkem odpovědí	136	100

Graf 7 - Osobní zkušenost učitelů z vlastní praxe s výukou integrovaných žáků



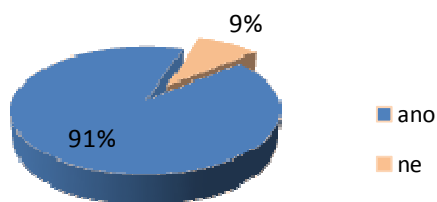
Na základě odpovědí se ukazuje, že 124 učitelů (91, 2 %) ze 136 respondentů má osobní zkušenosti s výukou integrovaných žáků. Pouze 12 učitelů, to je 8,8 % z celkového počtu dotázaných tuto zkušenost nemá. Při porovnání konkrétních odpovědí v dotazníku zjišťuji, že se jedná o 5 mladých začínajících učitelů v rozmezí 20 - 30 let mezi 1 - 5 lety praxe, 6 učitelů ve věku 31 - 40 let s praxí 11 – 20 let a 1 učitel ve věku 41 – 50 let s praxí 21 – 30 let. 91,2 % kladných odpovědí učitelů svědčí o tom, že je integrace žáků se speciálními potřebami ve školách velmi rozšířená a stává se tak součástí běžného života žáků a pedagogů.

Otázka č. 8: Se kterým druhem postižení se v rámci své pedagogické praxe setkáváte nejčastěji?

Tabulka 8 A - Počet učitelů, kteří odpověděli na otázku č. 8

<i>Kategorie</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>Vyjádření v %</i>
ano	124	91,2
ne	12	8,8
Celkem odpovědí	136	100

Graf 8 A - Počet učitelů, kteří odpověděli na otázku č. 8

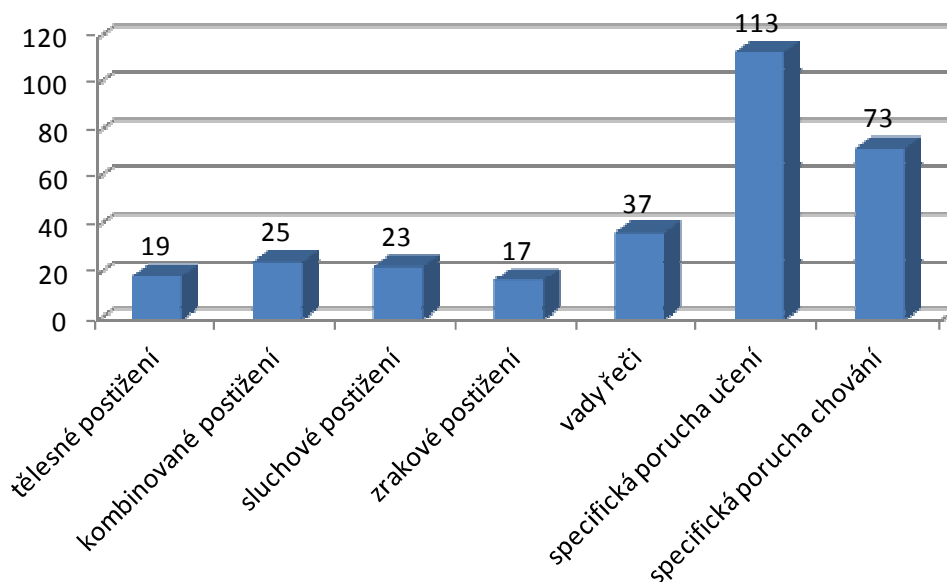


Na tuto otázku odpovědělo ze 136 dotazovaných respondentů 124 učitelů (91,2 %) a 12 učitelů (8,8 %) na dotaz neodpovědělo, neboť se s integrací žáků ve své praxi nesetkali, tak jak se uvádí v otázce č. 7 (tab.7, graf 7).

Tabulka 8 B - Postižení, se kterým se učitelé setkávají ve své praxi nejčastěji

<i>Druh postižení</i>	<i>Počet odpovědí</i>
tělesné postižení	19
kombinované postižení	25
sluchové postižení	23
zrakové postižení	17
vady řeči	37
specifická porucha učení	113
specifická porucha chování	73
Celkem odpovědí	307

Graf 8 B - Postižení, se kterým se učitelé setkávají ve své praxi nejčastěji



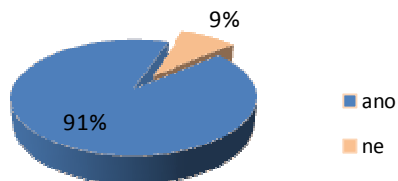
Nejčastěji se v rámci integrace setkávají učitelé se specifickou poruchou učení, kterou označuje v odpovědích 113 učitelů a se specifickou poruchou chování, kterou uvádí 73 učitelů. Velmi častým problémem jsou podle 37 učitelů vady řeči a podle 25 učitelů kombinované postižení. Sluchové postižení uvádí 23 učitelů, tělesné 19 učitelů a zrakové 17 učitelů.

Otázka č. 9: Jaký druh postižení je dle Vašich zkušeností nejvíce problematickým ve výuce?

Tabulka 9 A - Počet učitelů, kteří odpověděli na otázku č. 9, který druh postižení je podle jejich názoru nejproblematictější ve výuce

Kategorie	Počet odpovědí	Vyjádření v %
ano	124	91,2
ne	12	8,8
Celkem odpovědí	136	100

Graf 9 A - Počet učitelů, kteří odpověděli na otázku č. 9, který druh postižení je podle jejich názoru nejproblematictější ve výuce

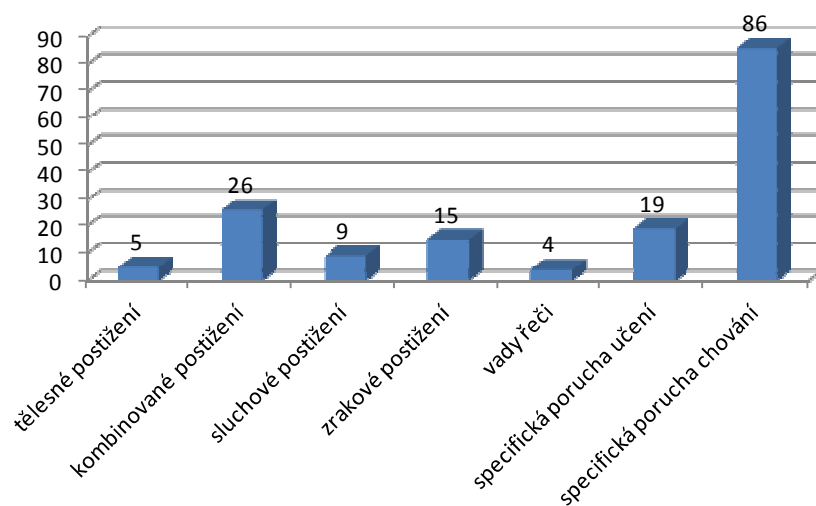


Na tuto otázku odpovědělo ze 136 dotazovaných respondentů 124 učitelů (91,2 %) a 12 učitelů (8,8 %) na dotaz neodpovědělo, neboť se s integrací žáků ve své praxi nesetkali.

Tabulka 9 B - Nejvíce problematický druh postižení ve výuce v rámci integrace dle názoru učitelů

<i>Druh postižení</i>	<i>Počet odpovědí</i>
tělesné postižení	5
kombinované postižení	26
sluchové postižení	9
zrakové postižení	15
vady řeči	4
specifická porucha učení	19
specifická porucha chování	86
Celkem odpovědí	164

Graf 9 B - Nejvíce problematický druh postižení ve výuce v rámci integrace dle názoru učitelů



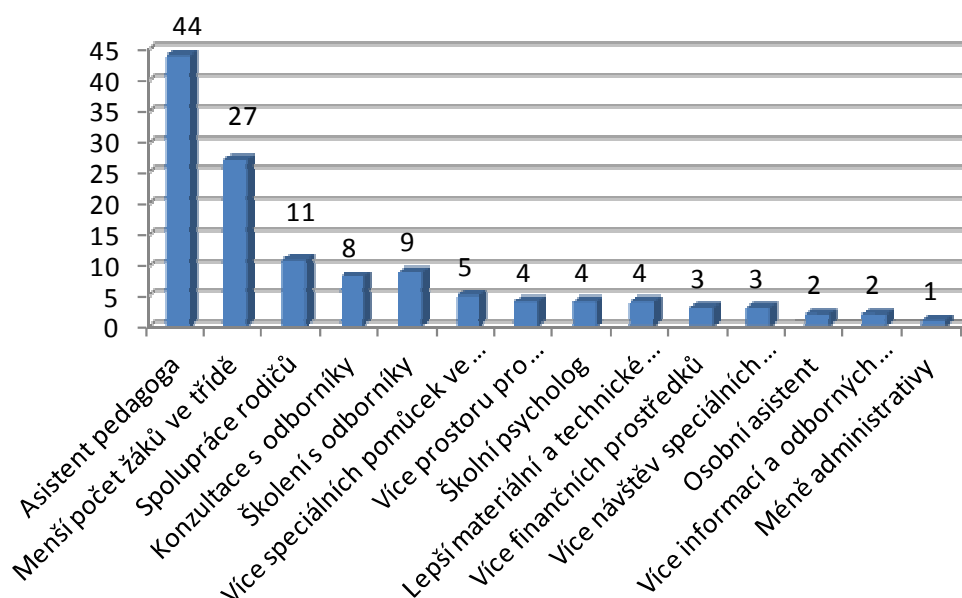
Nejvíce náročným druhem postižení integrovaného žáka ve výuce je podle dotazovaných učitelů v 86 odpovědích specifická porucha chování a ve 26 odpovědích kombinované postižení. 19 odpovědí označuje specifickou poruchu učení a 15 odpovědí zrakové postižení. Jako méně náročné označuje v rámci integrace 9 odpovědí sluchové postižení, 5 odpovědí tělesné postižení a 4 odpovědi vady řeči.

Otázka č. 10: Co by bylo pro Vaši práci ve výuce integrovaných žáků nejvíce přínosné?

Tabulka 10 - Názory učitelů, co by bylo pro ně přínosné ve výuce integrovaných žáků

<i>PČ</i>	<i>Uvedené příklady pedagogů</i>	<i>Počet odpovědí</i>
1	Asistent pedagoga	44
2	Menší počet žáků ve třídě	27
3	Spolupráce rodičů	11
4	Školení s odborníky	9
5	Konzultace s odborníky	8
6	Více speciálních pomůcek ve vyučování	5
7	Více prostoru pro individuální práci	4
8	Školní psycholog	4
9	Lepší materiální a technické vybavení	4
10	Více finančních prostředků	3
11	Více návštěv speciálních pedagogů ve výuce	3
12	Osobní asistent	2
13	Více informací a odborných materiálů k integraci	2
14	Méně administrativy	1
	Celkem odpovědí	127

Graf 10 - Názory učitelů, co by bylo pro ně přínosné ve výuce integrovaných žáků



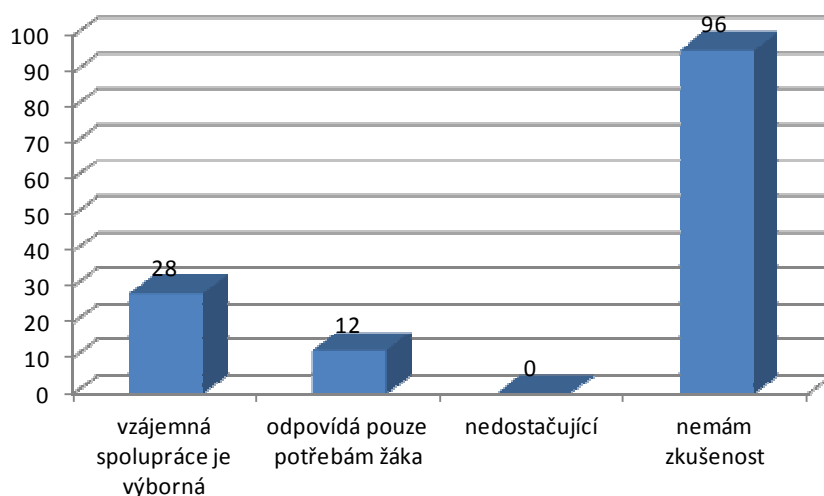
Na základě této otázky zjišťuji, co by bylo přínosem pro učitele ve výuce integrovaných žáků. Dotazovaní učitelé uvedli možnosti, které by jim usnadnily jejich práci, ale zároveň i zkvalitnily výuku integrovaného žáka. Někteří učitelé uvedli příkladů několik, jiní neodpověděli. Uvedené příklady uvádím v tabulce č. 10 a seřazuji je od nejvyššího počtu odpovědí. Jako nejvíce přínosné ve výuce integrovaných žáků uvedlo 44 učitelů pomoc asistenta, 27 učitelů menší počet žáků ve třídě a 11 učitelů lepší spolupráci rodičů se školou. Přínosem pro jejich práci by byla také častější konzultace a školení s odborníky, více návštěv speciálních pedagogů ve výuce, pomoc školního psychologa, osobního asistenta a více prostoru pro individuální práci s žákem ve vyučování. Rovněž by uvítali více finančních prostředků pro zlepšení výuky, lepší materiální a technické vybavení učebny, více speciálních pomůcek, větší informovanost a více odborné literatury. V neposlední řadě i méně administrativy.

Otázka č. 11: Jaká je Vaše zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga při výuce integrovaného žáka?

Tabulka 11 - Zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga při výuce integrovaného žáka

<i>Kategorie</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>Vyjádření v %</i>
vzájemná spolupráce je výborná	28	20,6
odpovídá pouze potřebám žáka	12	8,8
nedostačující	0	0
nemám zkušenost	96	70,6
Celkem odpovědí	136	100

Graf 11 - Zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga při výuce integrovaného žáka



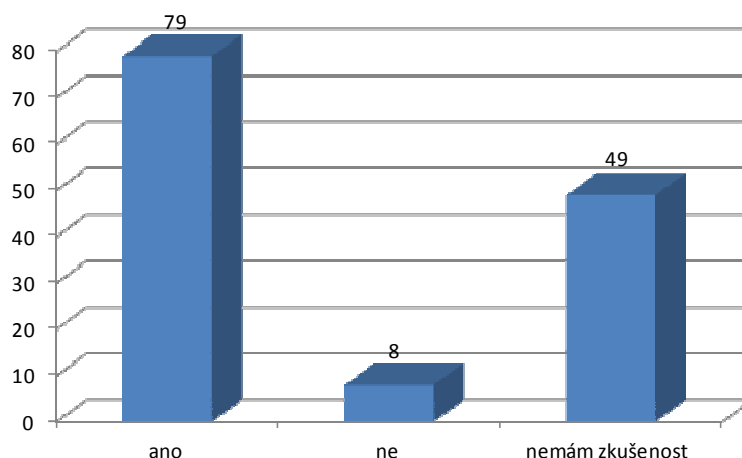
Při vzdělávání žáků se speciálními potřebami je často významná pomoc asistenta pedagoga. Na dotaz, jakou mají učitelé zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga ve výuce, odpovědělo 96 respondentů (70,6 %) z celkového počtu 136 dotazovaných, že nemají zkušenost žádnou. Jako výbornou spolupráci označilo 28 učitelů (20,6 %). Spolupráci, která odpovídá pouze potřebám žáka, označilo 12 učitelů (8,8 %). Jako nedostačující spolupráci neoznačil ani jeden učitel. Lze tedy konstatovat, že pokud se učitelé s asistentem pedagoga setkali při výuce, byla tato spolupráce z 20,6 % výborná a z 8,8 % odpovídala pouze potřebám žáka.

Otázka č. 12: Je podle Vás důležitá přítomnost asistenta pedagoga při výuce integrovaných žáků?

Tabulka 12 - Vyjádření učitelů, zda je pro ně důležitá přítomnost asistenta pedagoga při výuce integrovaných žáků

<i>Kategorie</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>Vyjádření v %</i>
ano	79	58,1
ne	8	5,9
nemám zkušenost	49	36
Celkem odpovědí	136	100

Graf 12 - Vyjádření učitelů, zda je pro ně důležitá přítomnost asistenta pedagoga při výuce integrovaných žáků



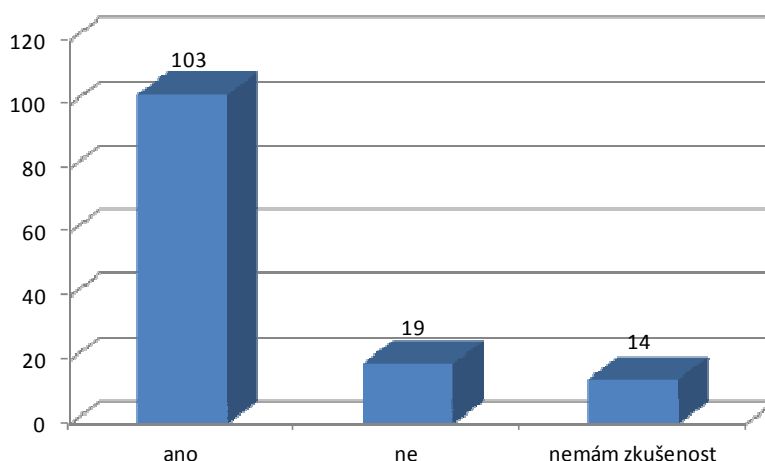
Podle kladných odpovědí 79 učitelů (58,1 %) je přítomnost asistenta pedagoga ve výuce integrovaných žáků důležitá. Podle 8 učitelů (5,9 %) není důležitá a 49 učitelů (36 %) uvedlo, že s přítomností asistenta pedagoga ve výuce nemají zkušenost. Na základě poznámek mimo položené otázky v dotaznících, je podle dotazovaných učitelů přítomnost asistenta pedagoga spojena s financemi, které má každá škola k dispozici a ty jsou velmi omezené.

Otázka č. 13: Domníváte se, že je individuální program pro integrovaného žáka v rámci výuky nezbytný?

Tabulka 13 - Nezbytnost individuálního vzdělávacího programu ve výuce dle názoru učitelů

<i>Kategorie</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>Vyjádření v %</i>
ano	103	75,7
ne	19	14
nemám zkušenost	14	10,3
Celkem odpovědí	136	100

Graf 13 - Nezbytnost individuálního vzdělávacího programu ve výuce dle názoru učitelů



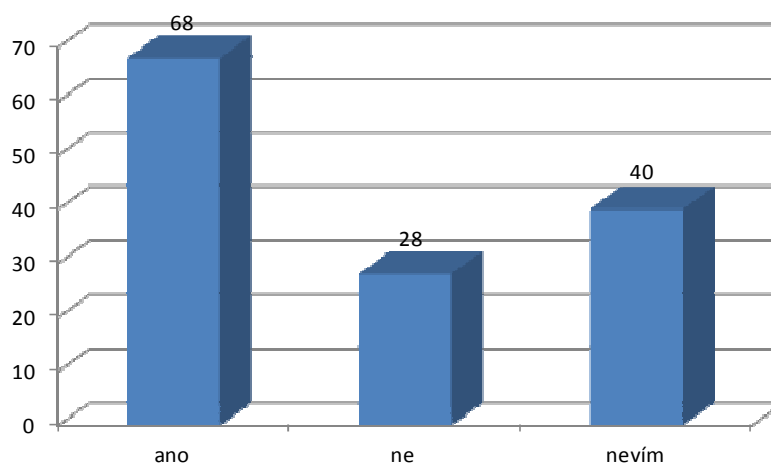
Na základě odpovědí na tuto otázku lze vidět, že individuální vzdělávací program je pro integrovaného žáka ve výuce důležitý. 103 učitelů (75,7 %) se vyjádřilo kladně a uvedlo individuální vzdělávací program jako nezbytný. 19 učitelů (14 %) odpovědělo záporně a nepovažují ho ve výuce za nezbytný, 14 učitelů (10,3 %) nemá s individuálním vzdělávacím programem ve výuce zkušenost.

Otázka č. 14: Může ovlivnit lepší finanční ohodnocení pedagoga v integrované třídě jeho přístup k integrovaným žákům?

Tabulka 14 - Vyjádření učitelů, zda může lepší finanční ohodnocení ovlivnit jejich přístup k integrovanému žákovi

Kategorie	Počet odpovědí	Vyjádření v %
ano	68	50
ne	28	20,6
nevím	40	29,4
Celkem odpovědí	136	100

Graf 14 - Vyjádření učitelů, zda může lepší finanční ohodnocení ovlivnit jejich přístup



Finanční ohodnocení je pro každého pracovníka velmi podstatnou a citlivou záležitostí. Právě profese pedagoga je již mnoho let finančně nedoceněná oproti jiným oborům. Vyučovat integrované žáky vyžaduje maximální nasazení učitele, přípravu k individuální výuce žáka, doučování, ale hlavně trpělivost. Často je třeba žáka s postižením přemístit a k tomu je potřeba i dobrá fyzická kondice učitele. Již v rámci výzkumného šetření v bakalářské a diplomové práci jsem se setkala s mnoha pedagogy, kteří vyučují v integrovaných třídách. Seznámila jsem se s problémy, které musí řešit ve výuce a často si povzdechli i nad finančním ohodnocením. V některých případech se integrovanému žákovi věnují i nad rámec běžné výuky a při doučování. Otázkou je, zda by mohlo být lepší finanční ohodnocení více

motivující při jejich práci s integrovanými žáky. Položila jsem proto záměrně tuto otázku, neboť mě zajímaly názory učitelů na tento problém i na jiných školách.

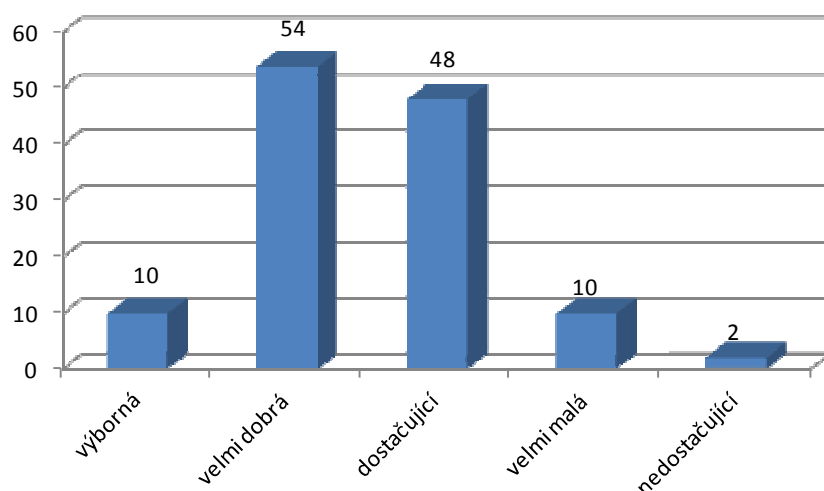
Z odpovědí vyplývá, že polovina (50 %), to je 68 učitelů ze 136 respondentů označila kladnou odpověď. Myslí si, že lepší finanční ohodnocení učitele může ovlivnit jeho přístup k integrovanému žákovi. Podle 28 učitelů (20,6 %) nemůže finanční ohodnocení přístup pedagoga ovlivnit. 40 učitelů (29,4 %) odpovědělo, že neví, nemají tedy vyhraněný názor. Zde bych ráda citovala názor paní učitelky z jednoho dotazníku: „*Peníze nezmění vztah k žákům, učitel to musí mít dané (vrozené). Každý pedagog by měl mít co nejlepší přístup k integrovaným žákům, nehledě na finance.*“ Mohu tedy konstatovat, že názory pedagogů se různí, záleží především na osobnosti člověka.

Otázka č. 15: Pokud jste se v rámci praxe setkali s integrovanými žáky, jaká byla Vaše spolupráce s rodiči těchto žáků?

Tabulka 15 - Názory učitelů na spolupráci s rodiči integrovaných žáků

<i>Kategorie</i>	<i>Počet odpovědí</i>	<i>Vyjádření v %</i>
výborná	10	8,1
velmi dobrá	54	43,5
dostačující	48	38,7
velmi malá	10	8,1
nedostačující	2	1,6
Celkem odpovědí	124	100

Graf 15 - Názory učitelů na spolupráci s rodiči integrovaných žáků



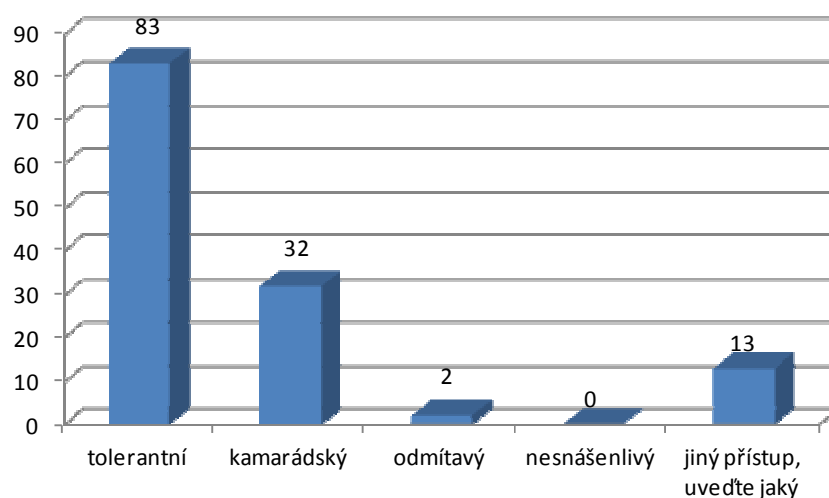
V této otázce se zaměřuji na názory učitelů na spolupráci s rodiči, která je jednou z hlavních podmínek úspěšné integrace dítěte. Na uvedenou otázku odpovědělo 124 respondentů z celkového počtu 136 dotazovaných učitelů. Z porovnaných odpovědí vyplývá, že neodpovědělo 12 učitelů, kteří se zatím s integrací ve své praxi nesetkali. 54 učitelů (43,5 %) hodnotilo spolupráci s rodiči integrovaných žáků jako velmi dobrou a jako dostačující ji označilo 48 učitelů (38,7 %). Pro 10 učitelů (8,1 %) byla spolupráce s rodiči výborná. Za velmi malou ji označilo rovněž 10 učitelů (8,1 %) a jako nedostačující 2 učitelé (1,6 %).

Otázka č. 16: Jaký je podle Vás přístup ostatních žáků k integrovanému spolužákovi?

Tabulka 16 A - Přístup spolužáků k integrovanému spolužákovi

Kategorie	Počet odpovědí
tolerantní	83
kamarádský	32
odmítavý	2
nesnášenlivý	0
jiný přístup, uveďte jaký	13
Celkem odpovědí	130

Graf 16 A - Přístup spolužáků k integrovanému spolužákovi



Tabulka 16 B - Přístupy spolužáků k integrovanému spolužákovi z pohledu učitelů

Uvedené příklady	
1	U empatických žáků je přístup tolerantní, u ostatních nevšímavý nebo nesnášenlivý
2	Záleží na typu postižení žáka
3	Záleží na povaze integrovaného žáka, nezáleží na postižení
4	Záleží na tom, jak se cítí omezení ostatní žáci přítomností integrovaného žáka
5	Záleží na druhu a stupni postižení
6	Vztah spolužáků je přezíravý
7	Záleží na konkrétním žákovi, někdy jsou děti tolerantní a jindy odmítavé
8	Záleží i na učiteli, musí přístup ostatních žáků stále formovat
9	Záleží na integrovaném dítěti, na jeho přístupu a sebepřijetí
10	Záleží na přístupu integrovaného žáka ke spolužákům
11	Přístup spolužáků projde postupně všemi stádii, vždy záleží na integrovaném žákovi
12	Přístup bývá různý, často tomu mladší děti nerozumí
13	Záleží na druhu integrace, pokud jde o poruchu chování, jsou děti často odmítavé
14	Záleží na důvodu integrace
15	Mladší děti nechápou, často cítí křivdu z hlediska hodnocení
16	Je to individuální

Problematika vztahů ve třídě, kde jsou vyučováni žáci se speciálními potřebami, je velmi diskutovaným tématem. Za úspěšnou lze integraci považovat právě tehdy, pokud se žák začlení i do kolektivu třídy a je svými spolužáky přijímán. Každé dítě touží po uznání a respektu, chce někam patřit a právě proto je pro něj důležité začlenit se nejen do výuky, ale i mezi své vrstevníky. Na tuto otázku odpovědělo 130 respondentů ze 136 dotazovaných. Podle 83 učitelů je přístup ostatních žáků k integrovanému spolužákovi tolerantní. 32 učitelů uvádí kamarádský přístup a jako odmítavý jej označili pouze 2 učitelé. Jako jiný přístup zvolilo 13 učitelů a jejich názory jsem zaznamenala v tabulce 16B. 3 učitelé uvedli dvě varianty přístupů současně.

7.4.1 Výsledky k výzkumným otázkám

1. Jsou učitelé základních škol odborně způsobilí pro práci s integrovanými žáky?

Na otázku č. 1, která se zabývá odbornou způsobilostí učitelů, uvádím odpovědi vybraného vzorku učitelů z dotazníkového šetření. Jedná se o odpovědi na otázku č. 3 (tab. 3, graf 3), otázku č. 4 (tab. 4, graf 4), otázku č. 6 (tab. 6A, graf 6A, tab. 6B).

Z odpovědí učitelů na otázku č. 3 (tab. 3, graf 3) jaké mají vzdělání vyplývá, že 126 učitelů (92,7 %) má vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství a 6 učitelů (4,4 %) v oboru Speciální pedagogika. Pouze 3 učitelé (2,2 %) uvádí, že mají středoškolské vzdělání, ale dálkově studují vysokou školu obor Speciální pedagogika. 1 učitel (0,7 %) označil variantu jiné vzdělání a uvedl, že vystudoval filozofickou a přírodovědeckou fakultu a zároveň pedagogické minimum.

Dotazovaní učitelé mají bohatou pedagogickou praxi (otázka č. 4, tab. 4, graf 4). Nejvíce učitelů 46 (33,8 %) uvedlo, že mají praxi 11 – 20 let a 36 učitelů (26,5 %) má praxi 21 – 30 let. 24 učitelů (17,7 %) má praxi v rozmezí 6 – 10 let a 18 (13,2 %) má praxi nad 31 let. Nejkratší praxi 1 – 5 let uvedlo 12 začínajících učitelů, což je (8,8 %).

Na otázku ohledně dalšího vzdělávání (otázka č. 6, tab. 6A, graf 6A) odpovědělo 51 učitelů (37,5 %) kladně a následně uvedli konkrétní možnosti vzdělávání (viz tab. 6B). 85 učitelů, tj. (62,5 %) z celkového počtu 136 respondentů se k problematice integrace nevzdělává, ale přesto by někteří učitelé velmi rádi uvítali ze strany školy možnost dalšího vzdělávání pro práci s integrovanými žáky. 51 učitelů uvádí celkem 5 způsobů dalšího vzdělávání, kterého se zúčastňují (otázka č. 6, tab. 6B). 29 učitelů využívá možnost školení, seminářů a přednášek v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). 9

učitelů se zúčastňuje školení, která jsou organizována pedagogicko-psychologickou poradnou. Jedná se o školení, které se zaměřuje na výuku žáků s konkrétním postižením a znevýhodněním v rámci integrace. Je to například problematika žáků s ADHD a semináře Olgy Zelinkové. Samostudiu odborné literatury se věnuje pouze 5 učitelů. 3 učitelé dálkově studují Doplnkové studium výchovného poradenství. 5 učitelů studuje dálkově vysokou školu obor Speciální pedagogika (3 učitelé na UJAK Praha, 1 učitel na UP v Olomouci a 1 učitel na MU Brno).

Na základě těchto odpovědí učitelů lze konstatovat, že učitelé základních škol jsou způsobilí pro práci s integrovanými žáky. 92,7% učitelů má vysokoškolské vzdělání obor Učitelství a mají bohatou pedagogickou praxi. Snaží se využívat možnosti dalšího vzdělávání, především přednášky a semináře pořádané v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a uvítali by více seminářů zaměřených na konkrétní postižení žáků. Rezervu vidím v samostudiu každého pedagoga.

2. Mají učitelé praktické zkušenosti s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole?

Na výzkumnou otázku č. 2, která se zaměřuje na praktické zkušenosti učitelů s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, využívám odpovědi na otázku č. 7 (tab. 7, graf 7) vybraného vzorku učitelů v dotazníkovém šetření. 124 učitelů (91, 2 %) ze 136 respondentů má osobní zkušenosti s výukou integrovaných žáků. Pouze 12 učitelů, to je 8,8 % z celkového počtu dotázaných tuto zkušenost nemá. Při porovnání konkrétních odpovědí v dotazníku zjišťuji, že se jedná o 5 mladých začínajících učitelů v rozmezí 20-30 let mezi 1 - 5 lety praxe, 6 učitelů ve věku 31 - 40 let s praxí 11 – 20 let a 1 učitel ve věku 41 – 50 let s praxí 21 – 30 let.

91,2 % kladných odpovědí učitelů, kteří se osobně setkali v praxi s integrací, svědčí o tom, že je integrace žáků se speciálními potřebami ve školách velmi rozšířená a stává se tak součástí běžného života žáků a pedagogů.

3. Se kterým druhem postižení u integrovaných žáků se setkávají učitelé v praxi nejčastěji?

Na výzkumnou otázku č. 3, která se zabývá nejčastějším druhem postižení u integrovaných žáků, se kterým se setkávají učitelé ve své praxi, využívám odpovědi na otázku č. 8 (tab. 8A, graf 8A, tab. 8B, graf 8B) vybraného vzorku učitelů v dotazníkovém šetření. Na tuto otázku odpovědělo ze 136 dotazovaných respondentů 124 učitelů (91,2 %)

a 12 učitelů (8,8 %) na dotaz neodpovědělo, neboť se s integrací žáků ve své praxi nesetkali, tak jak se uvádí v otázce č. 7 (tab.7, graf 7).

Nejčastěji se v rámci integrace setkávají učitelé se specifickou poruchou učení, kterou označuje 113 učitelů a se specifickou poruchou chování, kterou uvádí 73 učitelů. Velmi častým problémem jsou podle 37 učitelů vady řeči a podle 25 učitelů kombinované postižení. Sluchové postižení uvádí 23 učitelů, tělesné postižení 19 učitelů a zrakové postižení 17 učitelů.

4. Který druh postižení integrovaného žáka je dle názoru učitelů v rámci edukace nejvíce náročný?

Na výzkumnou otázku č. 4, která se zaměřuje na názor učitelů, které postižení u integrovaného žáka je ve výuce nejvíce problematickým, využívám odpovědi na otázku č. 9 (tab. 9A, graf 9A, tab. 9B, graf 9B) vybraného vzorku učitelů v dotazníkovém šetření. Na tuto otázku odpovědělo ze 136 dotazovaných respondentů 124 učitelů (91,2 %) a 12 učitelů (8,8 %) na dotaz neodpovědělo, neboť se s integrací žáků ve své praxi nesetkali.

Nejvíce náročným druhem postižení integrovaného žáka ve výuce je podle dotazovaných učitelů v 86 odpovědích specifická porucha chování a ve 26 odpovědích kombinované postižení. 19 odpovědí označuje specifickou poruchu učení a 15 odpovědí zrakové postižení. Jako méně náročné označuje v rámci integrace 9 odpovědí sluchové postižení, 5 odpovědí tělesné postižení a 4 odpovědi vady řeči.

5. Co je pro práci učitele ve výuce integrovaných žáků nejvíce přínosné?

Na výzkumnou otázku č. 5, co je pro práci učitele ve výuce integrovaných žáků nejvíce přínosné, využívám odpovědi vybraného vzorku učitelů na otázku č. 10 (tab. 10, graf 10) z dotazníkového šetření. Dotazovaní učitelé uvedli možnosti, které by jim usnadnily jejich práci, ale zároveň zkvalitnily výuku integrovaného žáka. Někteří učitelé uvedli příkladů několik, jiní neodpověděli.

Jako nejvíce přínosné ve výuce integrovaných žáků uvedlo 44 učitelů pomoc asistenta pedagoga, 27 učitelů menší počet žáků ve třídě a 11 učitelů lepší spolupráci rodičů se školou. Přínosem pro jejich práci by byla také častější konzultace a školení s odborníky, více návštěv speciálních pedagogů ve výuce, pomoc školního psychologa, osobního asistenta a více prostoru pro individuální práci s žákem ve vyučování. Rovněž by uvítali více finančních prostředků pro zlepšení výuky, lepší materiální a technické

vybavení učebny, více speciálních pomůcek, větší informovanost, více odborné literatury, méně administrativy.

6. Využívají učitelé při své práci s integrovanými žáky asistenta pedagoga?

Pro zodpovězení výzkumné otázky č. 6, zda využívají učitelé ve výuce v integrované třídě asistenta pedagoga, využívám odpovědi vybraného vzorku učitelů na otázku č. 11 (tab. 11, graf 11) a otázku č.12 (tab. 12, graf 12) z dotazníkového šetření. Na dotaz, jakou mají učitelé zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga ve výuce, odpovědělo 96 respondentů (70, 6 %) z celkového počtu 136 dotazovaných, že nemají zkušenost žádnou. Jako výbornou tuto spolupráci označilo 28 učitelů (20,6 %). Spolupráci, která odpovídá pouze potřebám žáka označilo 12 (8,8 %) učitelů. Jako nedostačující spolupráci neoznačil ani jeden učitel.

Lze tedy konstatovat, že pokud se učitelé s asistentem pedagoga setkali při výuce, byla tato spolupráce z 20,6 % výborná a z 8,8 % odpovídala pouze potřebám žáka. Podle kladných odpovědí na otázku č. 12 (tab. 12, graf 12) je pro 79 učitelů (58,1 %) přítomnost asistenta pedagoga ve výuce integrovaných žáků důležitá. Podle 8 učitelů (5,9 %) není důležitá a 49 učitelů (36 %) uvedlo, že s přítomností asistenta pedagoga ve výuce nemají zkušenost. Na základě poznámek učitelů mimo položené otázky v dotaznících, je podle dotazovaných učitelů přítomnost asistenta pedagoga spojena s financemi, které má každá škola k dispozici a ty jsou velmi omezené.

7. Jaké mají učitelé zkušenosti se spoluprací s rodiči integrovaných žáků?

Pro zodpovězení výzkumné otázky č. 7, jaké mají učitelé zkušenosti se spoluprací s rodiči integrovaných žáků, využívám odpovědi vybraného vzorku učitelů na otázku č. 15 (tab. 15, graf 15) v dotazníkovém šetření. V této otázce se zaměřuji na názory učitelů na spolupráci s rodiči, která je jednou z hlavních podmínek úspěšné integrace dítěte. Z celkového počtu 136 dotazovaných učitelů odpovědělo 124 respondentů. Z porovnaných odpovědí vyplývá, že neodpovědělo 12 učitelů, kteří se zatím s integrací ve své praxi nesetkali.

54 učitelů (43,5 %) hodnotilo spolupráci s rodiči integrovaných žáků jako velmi dobrou a jako dostačující ji označilo 48 učitelů (38,7 %). Pro 10 učitelů (8,1 %) byla spolupráce s rodiči výborná. Za velmi malou ji označilo rovněž 10 učitelů (8,1 %) a jako nedostačující 2 učitelé (1,6 %).

8. Jaký je podle učitelů přístup ostatních žáků k integrovanému spolužákovi?

Pro zodpovězení výzkumné otázky č. 8, která se zaměřuje na přístup zdravých dětí k integrovanému spolužákovi, využívám odpovědi z dotazníku na otázku č. 16 (tab. 16A, graf 16A, tab. 16 B). Za úspěšnou lze integraci považovat právě tehdy, pokud se žák začlení i do kolektivu třídy a je svými spolužáky přijímán. Každé dítě touží po uznání a respektu, chce někam patřit a právě proto je pro něj důležité začlenit se nejen do výuky, ale i mezi své vrstevníky. Na tuto otázku odpovědělo 130 respondentů ze 136 dotazovaných. Podle 83 učitelů je přístup ostatních žáků k integrovanému spolužákovi tolerantní. 32 učitelů uvádí kamarádský přístup a jako odmítavý jej označili pouze 2 učitelé. Jako jiný přístup zvolilo 13 učitelů a jejich názory jsem zaznamenala v tabulce 16B. 3 učitelé uvedli dvě varianty přístupů současně. Jako další příklady uvádí dotazovaní učitelé následující příklady přístupů: u empatických žáků je přístup tolerantní, u ostatních nevšímavý nebo nesnášenlivý, záleží také na druhu a stupni postižení žáka, do jaké míry se zdravé děti cítí omezení přítomností integrovaného žáka, jaký přístup zvolí integrovaný žák ke svému okolí, pokud se jedná o poruchu chování jsou děti spíše odmítavé, mladší děti často nechápou rozdíl z hlediska hodnocení a cítí křivdu.

Podle 83 učitelů z dotazovaného vzorku 136 učitelů je přístup kolektivu dětí k integrovanému spolužákovi tolerantní. Dle názoru paní učitelky z dotazníku, záleží také na učiteli, který musí přístup ostatních žáků stále formovat.

7.4.2 Ověření hypotéz

Nulovou hypotézu: Edukace žáků se specifickou poruchou chování je při integrované výuce pro učitele stejně náročná jako edukace žáků s poruchou učení, jsem testovala na základě testového kritéria chí-kvadrát dobré shody

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

Specifická porucha	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$\frac{(P-O)^2}{O}$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
chování	86	62	24	576	9,3
učení	19	62	-43	1849	29,8
	Σ 105	Σ 124			Σ 39,1

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 39,1$. Vypočítaná hodnota je větší než kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 2 stupně volnosti [$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$], proto odmítám nulovou hypotézu a přijímám alternativní hypotézu.

To znamená, že je ověřena statistická významnost alternativní hypotézy, která na základě praktické zkušenosti učitelů daného vzorku konstatuje, že edukace žáků se specifickou poruchou chování je při integrované výuce náročnější než edukace žáků s poruchou učení.

7.5 Shrnutí kvantitativního výzkumného šetření

Výzkumné kvantitativní šetření realizované jako součást empirické části rigorózní práce bylo zaměřeno na problematiku integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Jeho cílem bylo zjistit, jaké jsou názory a praktické zkušenosti vybraných učitelů základních škol s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jaká je jejich odborná způsobilost při práci s dětmi s postižením a znevýhodněním, se kterým typem postižení dítěte se setkávají v rámci integrace nejčastěji a které postižení je podle nich nejvíce problematické ve výuce. Respondenty dotazníkového šetření byli učitelé 1. a 2. stupně 8 základních škol ve Zlínském kraji a jednalo se o smíšený vzorek učitelů. V rámci výzkumného šetření jsem chtěla odpovědět na problém v zadání práce, jak probíhá integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vybraných základních školách. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 136 učitelů, z toho 25 mužů a 111 žen (graf 2). Nejvíce byli zastoupeni učitelé s délkou praxe 11 – 20 let a nejméně učitelé s praxí nad 31 let (graf 4).

Z výzkumného šetření vyplynulo, že odborná způsobilost učitelů odpovídá požadavkům v rámci profese pedagoga. Ze 136 dotazovaných respondentů má 126 učitelů vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství, 6 učitelů vysokoškolské vzdělání v oboru Speciální pedagogika, středoškolské vzdělání uvedli 3 učitelé a 1 učitel vystudoval filozofickou fakultu (graf 3). S integrací se na základě vlastní praxe setkala 124 učitelů a 12 učitelů tuto zkušenost nemá (graf 7). Možnosti dalšího vzdělávání k problematice integrace využívá 51 učitelů, kteří se zúčastňují přednášek, školení a seminářů v rámci DVPP a školení, které pořádá pedagogicko-psychologická poradna. 85 učitelů další vzdělávání pedagogů nevyužívá a ani se nevzdělává formou samostudia. Samostudium odborné literatury uvedlo pouze 5 učitelů. Učitelé v 307 odpovědích uvedli, že se ve své praxi nejčastěji setkávají u integrovaných žáků se specifickou poruchou učení (113 odpovědí) a specifickou poruchou chování (73 odpovědí), s vadami řeči (37 odpovědí), s kombinovaným postižením (25 odpovědí), sluchovým postižením (23 odpovědí). Méně často se setkávají s tělesným (19 odpovědí) a zrakovým postižením (17 odpovědí). Nejvíce náročná je na základě 86 odpovědí z celkového počtu 164, výuka žáků se specifickou poruchou chování, 26 odpovědí označuje kombinované postižení a 19 odpovědí specifickou poruchu učení. Méně náročnou se jeví na základě 4 odpovědí vady řeči. Jako nejvíce přínosné pro výuku integrovaných žáků označili učitelé ve 127 odpovědích přítomnost asistenta pedagoga ve třídě (44 odpovědí), menší počet žáků ve třídě (27 odpovědí), spolupráci s rodiči (11 odpovědí) a školení s odborníky (9 odpovědí). Z odpovědí učitelů tedy vyplývá, že největším přínosem při výuce integrovaných žáků je

přítomnost asistenta pedagoga. 124 učitelů, kteří vyučovali v integrované třídě hodnotili spolupráci s rodiči v 54 odpovědích jako velmi dobrou, ve 48 odpovědích jako dostačující a jako výbornou ji hodnotilo 10 učitelů. Za velmi malou ji označilo 10 učitelů a jako nedostačující 2 učitelé. Podle učitelů je přístup ostatních žáků k integrovanému spolužákovi tolerantní. Tuto možnost označilo 83 učitelů ze 130, kteří na tuto otázku odpověděli. Jako kategorii kamarádský přístup označilo 32 učitelů. Podle 2 učitelů je přístup odmítavý, nesnášenlivý přístup neoznačil nikdo. 13 učitelů zvolilo kategorii jiný přístup a uvedené příklady jsou v tabulce 16B. Z toho lze usuzovat, že přístup spolužáků k integrovanému spolužákovi je dle názoru učitelů tolerantní. V rámci kvantitativního šetření byly vytvořeny hypotézy:

H₀ Edukace žáků se specifickou poruchou chování je při integrované výuce pro učitele stejně náročná jako edukace žáků s poruchou učení.

H_A Edukace žáků se specifickou poruchou chování je při integrované výuce pro učitele náročnější než edukace žáků s poruchou učení.

Byla odmítnuta nulová hypotéza a byla ověřena statistická významnost alternativní hypotézy, která na základě praktické zkušenosti učitelů daného vzorku konstatuje, že edukace žáků se specifickou poruchou chování je při integrované výuce náročnější než edukace žáků s poruchou učení.

7.6 Celkové shrnutí výzkumného šetření

Prostřednictvím výzkumného šetření kvalitativního a kvantitativního jsem se zabývala podmínkami integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy a zároveň jsem se zaměřila na problematiku integrace žáků z pohledu učitelů základních škol.

V rámci obou výzkumných šetření došlo ke shodnému vyjádření učitelů na některé konkrétní okruhy problémů, které souvisí s integrací. To znamená, že získané výsledky na základě dotazníkového šetření v rámci kvantitativního výzkumu potvrdily informace získané v kvalitativním výzkumu při zpracování případových studií a při rozhovoru s třídní učitelkou. Jako nejvíce přínosné uvedli učitelé v obou výzkumech, přítomnost asistenta pedagoga ve výuce, méně žáků ve třídě, konzultace a školení s odborníky spolupráci s rodiči integrovaných žáků. Jako nejvíce náročnou označili učitelé v dotazníkovém šetření výuku žáka se specifickou poruchou chování a to konkrétně v 86 odpovědích ze 164. Tento fakt se potvrdil v případových studiích při konkrétní výuce žáků se specifickou poruchou chování a dalších činnostech, které popisovala třídní učitelka.

Byla ověřena statistická významnost alternativní hypotézy, která na základě praktické zkušenosti učitelů daného vzorku konstatuje, že edukace žáků se specifickou poruchou chování je při integrované výuce náročnější než edukace žáků s poruchou učení.

Shodu v obou provedených výzkumných šetřeních spatřuji rovněž v názorech vybraného vzorku učitelů a třídní učitelky na vztah spolužáků k integrovanému žákovi. Tento vzájemný vztah učitelé označili jako tolerantní.

8 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Na základě výzkumného šetření, které bylo zaměřeno v kvantitativním dotazníkovém šetření na vzorek učitelů 8 základních škol a v kvalitativním šetření formou kazuistik na konkrétní práci učitele při výuce integrovaných žáků se specifickou poruchou chování, vyvozují několik doporučení, která by se mohla využít v pedagogické praxi.

- Škola by měla aktivněji a adekvátně podporovat integrované vzdělávání. Měla by se více zaměřit na zlepšování podmínek ve výuce nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro práci učitele.

Podmínky pro integraci jsou:

materiálně-ekonomické: úprava interiéru školy (bezbariérovost), financování kompenzačních pomůcek, přítomnost asistenta

psychosociální: překonávání předsudků, stereotypů, zvyšování tolerance k handicapovaným,

legislativní: stanoveny zákonem (právo na vzdělání a právo nebýt diskriminován).

Cílem integrace je využít plně potenciál žáka, zapojit jej do školního prostředí, do školního života, učinit jej plnohodnotným členem tohoto společenství. Proto je také příprava učitele na výuku ve třídě, kde je integrovaný žák nebo žáci náročnější. Vyučující musí mít připraveny varianty výuky pro integrované, protože zde nemůže využít model, že se všichni učí stejně, ve stejnou dobu, stejným způsobem, metodou, tempem.

- Posilovat spolupráci učitelů s odborníky formou konzultací nebo osobní účastí speciálního pedagoga při výuce integrovaného žáka s konkrétním druhem postižení. Velkým přínosem ve výuce je pro integrované žáky a práci učitele asistent pedagoga. Proto bych doporučovala jeho přítomnost ve výuce u většího počtu integrovaných žáků.
- Jako prioritu pro osobní a profesní rozvoj učitele považuji jeho další vzdělávání. Především doporučuji rozšířit možnosti vzdělávání učitelů formou školení, přednášek a seminářů ke konkrétnímu postižení. Pro práci učitele je nezbytné získávat další poznatky k integraci a osvojovat si nové metody a formy práce s integrovanými žáky.
- Ředitel školy by měl od učitelů vyžadovat vlastní iniciativu v získávání odborných poznatků a vzdělávání. Škola by měla zajistit dostupnost odborné literatury a časopisů ve škole pro učitele a podporovat je tak v samostudiu. Zde doporučuji intenzivnější zapojení výchovného poradce a školního metodika prevence formou rady nebo konzultace učitelům při řešení konkrétních problémů integrovaných žáků, poskytování informací učitelům

z absolvovaných seminářů o nových postupech a možnostech řešení problémů v rámci integrace

- Posílit informovanost žáků ze strany školy k problematice integrace a zaměřit se na zlepšení jejich vztahu k lidem s postižením. Podporovat setkávání zdravých dětí s dětmi s postižením z různých škol při různých společných kulturních a sportovních akcích
- Rozvíjet spolupráci školy a rodičů integrovaných žáků. Zlepšení vzájemné komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči a podpořit spolupráci rodičů s odborníky. Učitelé by měli zvát rodiče integrovaných žáků do vyučování. Rodič tak dostává pozitivní impulz, že jeho dítě není stále jen problémové, ale naopak vyniká v určitých předmětech (např. v matematice, kreslení nebo je sportovně nadané). Jedná se o psychologický moment, kdy si rodiče uvědomí, jak s dítětem pracovat doma při přípravě na vyučování nebo jak mohou dítě podpořit v jeho zájmových aktivitách. Při osobním kontaktu učitele s rodiči je velká šance předejít nedorozuměním, předsudkům a učitel může rodičům nabídnout možnosti řešení obtíží s dítětem. Jedná se především o pomoc školního psychologa nebo konkrétní pomoc dalších odborníků.

ZÁVĚR

Současným požadavkem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jejich integrace do škol hlavního vzdělávacího proudu. V České republice je integrované vzdělávání upraveno školským zákonem č. 561/2004 Sb. Rodiče mají možnost sami se rozhodnout, jaký způsob vzdělávání u svého dítěte zvolí. Na základě porady s odborníky z poradenských zařízení mohou zvolit pro své dítě vzdělávání ve speciální škole nebo integraci dítěte do školy hlavního vzdělávacího proudu. Obě varianty však mají své kladné i záporné stránky. Dříve více preferovaný způsob vzdělávání ve speciální škole přináší dítěti kvalifikovanější přístup speciálních pedagogů, kteří mají vzdělání pro práci s žáky se speciálními potřebami. Škola rovněž poskytuje velké množství speciálních pomůcek při výuce. Nevýhodou tohoto způsobu vzdělávání je však izolace dítěte s postižením od zdravých spolužáků a často díky pobytu v internátním zařízení jsou děti odloučeni během týdne od své rodiny a to neprospívá jejich psychickému vývoji. V dnešní době se však školství u nás i ve světě zaměřuje na integrované vzdělávání. Jedná se o začleňování žáků se speciálními potřebami do tříd běžného typu a cílem je zamezit izolaci dětí s postižením nebo znevýhodněním od jejich zdravých vrstevníků. Rodiče spolu s odborníky musí integraci dítěte do třídy běžného typu zodpovědně zvážit, protože pro každé dítě není tento způsob vzdělávání vhodný. Integrace sebou přináší mnoho problémů a předpokládá splnění určitých podmínek nejen ze strany školy, ale i ze strany rodičů a samotného dítěte.

Vzdělávání žáků klade velké nároky na školní prostředí, především na učitele. Pro většinu učitelů znamená integrovaná výuka zvýšené požadavky na jejich profesní zkušenosti a dovednosti a hlavně intenzivní přípravu na vyučování. Pro učitele je důležitým předpokladem úspěšné výuky integrovaných žáků, průběžně si doplňovat informace a znalosti z odborných zdrojů nebo formou dalšího vzdělávání, absolvování speciálních kurzů a seminářů. Výuka žáků se speciálními potřebami je pro učitele velmi náročná. Žáci potřebují ve škole především individuální přístup, trpělivost učitele a jeho schopnosti využívat nové metody práce s těmito žáky.

V rámci výzkumného projektu jsem se zabývala problematikou školské integrace z hlediska činnosti pedagogů, zajímaly mě jejich názory, profesní předpoklady a konkrétní praktické zkušenosti s integrováním žáků. K tomuto šetření jsem využila smíšený výzkum, kvalitativní a kvantitativní. Cílem výzkumné činnosti v rámci kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jaké konkrétní zkušenosti má třídní učitelka s vyučováním dvou chlapců se specifickou poruchou chování, jaký zvolila způsob práce s těmito žáky, jaký je vývoj poruchy u těchto

žáků v rámci integrace a co považuje třídní učitelka na základě své praxe za základ úspěšné integrace.

Důkladně jsem se seznámila s dokumentací obou chlapců, byla jsem přítomna ve výuce a v rámci rozhovoru s třídní učitelkou jsem získala další informace k jejich integraci. Všechny tyto získané informace jsem využila k sestavení případových studií obou chlapců se specifickou poruchou chování. Závěrem jsem zhodnotila průběh integrace a podíl učitelky na úspěšnosti žáků včetně prognózy jejich dalšího vývoje. Z tohoto zkoumání vyplynulo, že integrace obou chlapců je zatím úspěšná. Učitelka ve výuce respektuje doporučení odborných pracovišť, psychologů i psychiatrů. Je v kontaktu se školním preventistou a výchovnou poradkyní, často spolu konzultují konkrétní problémy žáků. Snaží se dětem pomáhat v jejich problémových oblastech. Intenzivně se jim ve výuce věnuje, je s nimi v přímém pracovním kontaktu, zejména na začátku jejich práce. Využívá také hodně pracovních pomůcek – různé hračky, předměty, stavebnice, skládanky, lota, puzzle, počítačové výukové programy, pracovní listy. Do výuky také zařazuje didaktické hry, které rozvíjí celou osobnost žáka. Tyto hry mají pozitivní přínos i pro běžné žáky. Velmi významná je i konstruktivní spolupráce učitelky s rodiči.

Cílem výzkumné činnosti v rámci kvantitativního výzkumu bylo zjistit, jaké jsou názory a praktické zkušenosti vybraného vzorku učitelů základních škol s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jaká je jejich odborná způsobilost při práci s dětmi s postižením a znevýhodněním, se kterým druhem postižení dítěte se setkávají v rámci integrace nejčastěji a které postižení je podle nich nejvíce obtížné ve výuce. Výsledky výzkumné činnosti přinesly pohled učitelů na problematiku školské integrace a jejich zkušenosti s integrovaným vzděláváním. V kvalitativní i kvantitativní výzkumné činnosti je významné a statisticky ověřené zjištění, že edukace žáků se specifickou poruchou chování je pro učitele náročnější než edukace žáků se specifickou poruchou učení. Na základě výsledků šetření lze vyvodit několik doporučení pro pedagogickou praxi, které jsem uvedla v závěrečné osmé kapitole.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9
- BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními potřebami III*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-189-8
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0
- BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J. *Manuál pro pedagogickou praxi. Teorie a praxe*. Brno : Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5497-4
- BROŽOVÁ, D. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno : Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5329-8
- ČERNÁ, M. *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3
- DRTÍLKOVÁ, I. *Hyperaktivní dítě. Vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha : Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-447-8
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-145-4
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I.. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha : Grada Publishing, a. s. 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- JESENSKÝ, J. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0

- KÁBELE, F. *Somatopedie*. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-533-5
- KAŠPÁRKOVÁ, S. *Výchova školní a mimoškolní na pokusných reformních měšťanských školách a možnosti výchovného zhodnocení volného času ve Zlíně*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-218-5
- KLIMEŠ, R. *Zlín. Zlínsko*. Zlín : Ateliér Regulus, 2004. ISBN 80-239-2973-9
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4
- LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4
- LECHTA, V. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin : Osveta, 2002. ISBN 80-8063-092-5
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7
- LUDÍKOVÁ, L. *Tyflopedie I*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1988.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha : Grada Publishing, a. s. 2009. ISBN 978-80-247-2310-5
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Jinočany : H&H, 1995. ISBN 80-85788-27-X.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany : H&H, 1998. ISBN 80-86022-21-8
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2
- MICHALÍK, J., *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-2410-451
- MICHÁLKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M. *Přístup k inkluzivnímu vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu – empirické šetření*. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod : Tobiaš, 2001. ISBN 80-7311-000-8
- MKN – 10. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. Desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009. Praha : BOMTON agency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3

- MUSILOVÁ, M. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 2. vyd. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-0749-3
- MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : UP, 2001. ISBN 80-244-0231-9
- NĚMEC, J., VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1
- OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Somatopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-137-9
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
- PEŠTÁLOVÁ, L., ZELENÁ, J., VOKÁČ, P. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, stav k 1. 1. 2010. Odborný výklad*. Třinec : RESK, 2010. ISBN 978-80-904324-1-3
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1049-8
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
- SLEPIČKOVÁ, L. Sociální exkluze, sociální inkluze a vzdělávání. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno : MU, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-506-7
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0
- VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5
- VÍTKOVÁ, M. Profesionální podpora v inkluzivním vzdělávání – komparace v německém a českém školství. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-189-8
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0
- VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8
- VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X
- ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiaš, 2006. ISBN 80-7311-022-9
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?* Praha : Nakladatelství D + H, 2005. ISBN 80-903579-1-1

Internetové zdroje

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. [Cit. 2011-12-19]. Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. [Cit. 2012-01-14].

Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

Open File on Inclusive Education. Inclusive education and the social model of learning difficulties. [online]. [Cit. 2011-12-28]. Dostupné na:

<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>

STUBBS, S. *Inclusive Education. Where there are few resources.* 2008. [online]. [Cit. 2011-12-28]. Dostupné na:

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>

MILES, S. *Schools for All. Including disabled children in education.* 2002. [online]. [Cit. 2012-01-14]. Dostupné na:

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools_for_all.pdf

MILES, S. *Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas.* 2000. [online]. [Cit. 2012-01-14]. Dostupné na:

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_2.php

Zlínský kraj. [Cit. 2012-02-05]. Dostupné na:

http://cs.wikipedia.org/wiki/Zl%C3%ADnsk%C3%BD_kraj

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou

apod. a podobně

atd. a tak dále

např. například

PPP Pedagogicko-psychologická poradna

s. strana

SPC Speciálněpedagogické centrum

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 - Petr: Ukázka úkolu z počítačového kroužku.....</i>	<i>72</i>
<i>Obrázek 2 - Petr: Ukázka úkolu z matematiky.....</i>	<i>75</i>
<i>Obrázek 3 - Pavel: Ukázka úkolu z počítačového kroužku.....</i>	<i>80</i>
<i>Obrázek 4 - Pavel: Ukázka úkolu z matematiky</i>	<i>82</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 - Pohlaví respondentů</i>	92
<i>Tabulka 2 - Věk respondentů</i>	93
<i>Tabulka 3 - Vzdělání respondentů.....</i>	94
<i>Tabulka 4 - Délka pedagogické praxe respondentů.....</i>	95
<i>Tabulka 5 - Rozdělení učitelů – 1. a 2. stupeň</i>	96
<i>Tabulka 6 A - Využití dalšího vzdělávání pro pedagogy se zaměřením na problematiku integrace žáků</i>	96
<i>Tabulka 6 B - Příklady dalšího vzdělávání se zaměřením na integraci žáků, kterého se učitelé zúčastňují.....</i>	97
<i>Tabulka 7 - Osobní zkušenost učitelů z vlastní praxe s výukou integrovaných žáků</i>	98
<i>Tabulka 8 A - Počet učitelů, kteří odpověděli na otázku č. 8</i>	99
<i>Tabulka 8 B - Postižení, se kterým se učitelé setkávají ve své praxi nejčastěji.....</i>	99
<i>Tabulka 9 A - Počet učitelů, kteří odpověděli na otázku č. 9, který druh postižení je podle jejich názoru nejproblematictější ve výuce</i>	100
<i>Tabulka 9 B - Nejvíce problematický druh postižení ve výuce v rámci integrace dle názoru učitelů.....</i>	101
<i>Tabulka 10 - Názory učitelů, co by bylo pro ně přínosné ve výuce integrovaných žáků... </i>	102
<i>Tabulka 11 - Zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga při výuce integrovaného žáka.....</i>	104
<i>Tabulka 12 - Vyjádření učitelů, zda je pro ně důležitá přítomnost asistenta pedagoga při výuce integrovaných žáků</i>	105
<i>Tabulka 13 - Nezbytnost individuálního vzdělávacího programu ve výuce dle názoru učitelů</i>	106
<i>Tabulka 14 - Vyjádření učitelů, zda může lepší finanční ohodnocení ovlivnit jejich přístup k integrovanému žákovi</i>	107
<i>Tabulka 15 - Názory učitelů na spolupráci s rodiči integrovaných žáků.....</i>	108
<i>Tabulka 16 A - Přístup spolužáků k integrovanému spolužákovi</i>	109
<i>Tabulka 16 B - Přístupy spolužáků k integrovanému spolužákovi z pohledu učitelů.....</i>	110

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 - Pohlaví respondentů</i>	92
<i>Graf 2 - Věk.....</i>	93
<i>Graf 3 - Vzdělání respondentů</i>	94
<i>Graf 4 - Délka pedagogické praxe respondentů</i>	95
<i>Graf 5 - Rozdělení učitelů – 1. a 2. stupeň</i>	96
<i>Graf 6 A - Využití dalšího vzdělávání pro pedagogy se zaměřením na problematiku integrace žáků</i>	97
<i>Graf 7 - Osobní zkušenost učitelů z vlastní praxe s výukou integrovaných žáků.....</i>	98
<i>Graf 8 A - Počet učitelů, kteří odpověděli na otázku č. 8.....</i>	99
<i>Graf 8 B - Postižení, se kterým se učitelé setkávají ve své praxi nejčastěji.....</i>	100
<i>Graf 9 A - Počet učitelů, kteří odpověděli na otázku č. 9, který druh postižení je podle jejich názoru nejproblematictější ve výuce</i>	101
<i>Graf 9 B - Nejvíce problematický druh postižení ve výuce v rámci integrace dle názoru učitelů.....</i>	101
<i>Graf 10 - Názory učitelů, co by bylo pro ně přínosné ve výuce integrovaných žáků</i>	103
<i>Graf 11 - Zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga při výuce integrovaného žáka</i>	104
<i>Graf 12 - Vyjádření učitelů, zda je pro ně důležitá přítomnost asistenta pedagoga při výuce integrovaných žáků</i>	105
<i>Graf 13 - Nezbytnost individuálního vzdělávacího programu ve výuce dle názoru učitelů</i>	106
<i>Graf 14 - Vyjádření učitelů, zda může lepší finanční ohodnocení ovlivnit jejich přístup .</i>	107
<i>Graf 15 - Názory učitelů na spolupráci s rodiči integrovaných žáků</i>	109
<i>Graf 16 A - Přístup spolužáků k integrovanému spolužákovi.....</i>	110

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK K VYPLNĚNÍ

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK K VYPLNĚNÍ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

žádám Vás o vyplnění dotazníku pro studijní účely. Dotazník je svým obsahem zaměřen na integraci žáků na základní škole, konkrétně na téma:

„Praktické zkušenosti a názory učitelů na integraci žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním na základní škole.“

Instrukce k vyplňování:

Dotazník obsahuje uzavřené otázky s možností volby a, b, c, U těchto otázek zakroužkuje možnosti, se kterými souhlasíte. Dotazník obsahuje 16 otázek. Pokud je v nabídce i možnost vlastního názoru, stručně odpovězte. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere pouze 15 minut Vašeho času.

Předem Vám děkuji za spolupráci

Radoslava Úředníčková

Dotazník pro učitele základních škol

1. Pohlaví

- a) Muž b) Žena

2. Věk

- a) 20 – 30 let b) 31 – 40 let c) 41 – 50 let d) 51 – 60 let e) 61 let a více

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) středoškolské
b) vysokoškolské - Učitelství
c) vysokoškolské - Speciální pedagogika
d) jiné, uveďte jaké.....

4. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) 1 – 5 let b) 6 – 10 let c) 11 – 20 let d) 21 – 30 let e) 31 let a více

5. Na kterém stupni základní školy učíte?

- a) 1. stupeň ZŠ b) 2. stupeň ZŠ

6. Využíváte možnosti dalšího vzdělávání pro pedagogy se zaměřením na problematiku integrace žáků?

- a) ano (uveďte příklad)
.....
b) ne

7. Máte osobní zkušenost z vlastní pedagogické praxe s výukou integrovaných žáků?

- a) ano b) ne

8. Se kterým druhem postižení se v rámci své pedagogické praxe setkáváte nejčastěji?

- a) žák s tělesným postižením
- b) žák s kombinovaným postižením
- c) žák se sluchovým postižením
- d) žák se zrakovým postižením
- e) žák s vadami řeči
- f) žák se specifickou poruchou učení
- g) žák se specifickou poruchou chování

9. Jaký druh postižení je dle Vašich zkušeností nejvíce problematickým ve výuce?

- a) žák s tělesným postižením
- b) žák s kombinovaným postižením
- c) žák se sluchovým postižením
- d) žák se zrakovým postižením
- e) žák s vadami řeči
- f) žák se specifickou poruchou učení
- g) žák se specifickou poruchou chování

10. Co by bylo pro Vaši práci ve výuce integrovaných žáků nejvíce přínosné?

Uveďte příklad.....
.....

11. Jaká je Vaše zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga při výuce integrovaného žáka?

- a) vzájemná spolupráce je výborná
- b) odpovídá pouze potřebám žáka
- c) nedostačující
- d) nemám zkušenost

12. Je podle Vás důležitá přítomnost asistenta pedagoga při výuce integrovaných žáků?

- a) ano b) ne c) nemám zkušenost

13. Domníváte se, že je individuální program pro integrovaného žáka v rámci výuky nezbytný?

- a) ano b) ne c) nemám zkušenost

14. Může ovlivnit lepší finanční ohodnocení pedagoga v integrované třídě jeho přístup k integrovaným žákům?

- a) ano b) ne c) nevím

15. Pokud jste se v rámci praxe setkali s integrovanými žáky, jaká byla Vaše spolupráce s rodiči těchto žáků?

- a) výborná b) velmi dobrá c) dostačující d) velmi malá e) nedostačující

16. Jaký je podle Vás přístup ostatních žáků k integrovanému spolužákovi?

- a) tolerantní b) kamarádský c) odmítavý d) nesnášenlivý
e) jiný přístup, uveďte jaký.....