



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Skupinová integrace – nevyužitá příležitost českého školství?

Vypracovala: Mgr. Pavlína Adamcová
Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Toušek

České Budějovice 2015

Abstrakt

Cílem bakalářské práce s názvem *Skupinová integrace – nevyužitá příležitost českého školství?* je zjistit, jaká pozitiva přináší skupinová integrace subjektům zainteresovaným ve vzdělávacím procesu na základních školách, případně v čem spočívají její nevýhody. Práce shrnuje současný stav vzdělávacího systému v České republice a varianty vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením. Blíže se pak věnuje školské integraci jako jedné z možností vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně skupinové integraci.

Pro realizaci výzkumného šetření bylo vymezeno několik základních funkcí, které má škola hlavního vzdělávacího proudu a které by měly být zajištěny také v rámci skupinové integrace. V návaznosti na tyto funkce byly zkoumány výhody a nevýhody, jež vzdělávání ve skupinové integraci přináší.

Do výzkumného šetření byly zapojeny tři základní školy v Jihočeském kraji, které zřizují speciální třídu. Použit byl kvalitativní přístup, konkrétně design případové studie. Základní metodou sběru dat bylo pozorování. Informace o organizačních záležitostech byly získány pomocí polostrukturovaných rozhovorů, směřovaných k pedagogům a k ředitelům jednotlivých škol. Doplnující metodou sběru dat byla analýza již existujících dokumentů, které představují vnitřní normy školy, ŠVP, IVP a další relevantní zdroje, které byly školou poskytnuty pro výzkumné účely nebo jsou veřejně dostupné.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že se modely skupinové integrace aplikované na jednotlivých základních školách velmi liší. Zatímco případová studie č. 1 se týká školy, která skupinovou integraci zajišťuje prvním rokem a doposud nestihla zcela sladit fungování speciální třídy se zbytkem školy, v případové studii č. 2 se jedná o školu, která třídu zřizuje již patnáctým rokem, a tak je se školou zcela sjednocena. Případová studie č. 3 představuje další zcela odlišný model skupinové integrace, který se v průběhu let vyvíjel. Na této škole je speciální třída zřizována již přes deset let a postupně dospěla spíše k nezávislosti.

U všech těchto modelů je patrná tendence chápat speciální třídy jako odlišné a samostatné jednotky školy. U případové studie č. 3 se ukázalo, že žáci speciální třídy dochází do školní jídelny v jiný čas, než je stanoven pro ostatní třídy, aby se předcházelo posměškům mezi žáky. Postupně se začala rušit také společná výuka a žáci se zdravotním postižením se zdržují po celý den převážně ve své třídě. U případové studie č. 1 byl zaznamenán podobný trend s tím rozdílem, že speciální třídy mají zcela jiný program dne bez jakéhokoliv úmyslu. Pouze pokračují v modelu, který byl praktikován ve speciální škole. Ta byla stejně jako u případové studie č. 3 zrušena a její žáci byli zařazeni do nově zřízené speciální třídy na základní škole. Speciální třída zde navíc sídlí mimo hlavní budovu. Důležité je však zmínit, že ředitel má o fungování speciální třídy jasné představy a rád by ji do své školy začlenil a jejím žákům nabídl stejné možnosti jako žákům intaktním. Případová studie č. 2 ukázala, že speciální třída je mezi ostatními považována za zcela rovnocennou. Společná výuka probíhá pouze při tělesné výchově, ale přestávky žáci speciální třídy tráví společně s ostatními a vztahují se na ně stejná pravidla jako v paralelních ročnících.

Skupinová integrace přináší výhodu hlavně v nízkém počtu žáků ve třídě. Nabízí škole možnost připravit prostředí pro vzájemné setkávání osob se zdravotním postižením a osob intaktních. Modely skupinové integrace, které školy uplatňují, však nesou také nevýhody, které jsou dle mého názoru odstranitelné na úrovni škol. Ty si však tato negativa spíše neuvědomují. Hlavní nevýhodou uvedených modelů je právě izolace některých žáků od zbytku školy.

Domnívám se, že skupinová integrace je nevyužitou příležitostí českého školství. Škol, které zřizují speciální třídu, je velmi málo a ze zkoumaných modelů je patrné, že přínosy skupinové integrace zcela nevyužívají. Účelem bakalářské práce je snaha upozornit na tento model integrace, který může přinést řadu výhod a příležitostí ve vzdělávání některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které individuální integrace není zcela vhodná. Větší podpora ze strany krajů a zřizovatelů škol by mohla vzbudit mnohem širší zájem o tuto formu vzdělávání a přinést tak školám, žákům a jejich rodičům vhodné řešení.

Klíčová slova: integrace, žák se zdravotním postižením, funkce školy, skupinová integrace, speciální třída.

Abstract

The bachelor thesis titled *Group Integration - Underutilized Opportunity of Czech Education?* aim was to find out what the group integration advantages to bodies involved in the elementary schools educational process are; or what its possible disadvantages are. The thesis summarizes the current status of the Czech Republic educational system and the options for disabled pupils. It focuses closely on the school integration considering it to be one of the educational possibility for disabled pupils, namely on the group integration.

There were determined a few basic roles for the research investigation execution that a mainstream school has and that should be ensured also within the group integration context. The advantages and disadvantages connected with the group integration education were also examined.

Three elementary schools from South Bohemia region establishing a special class were involved into the research examination. The qualitative approach was used; specifically the case study design. Observation was chosen to be the data collection basic method. The information on organizational matters that cannot be detected by observing were obtained by using a semi-structured interview aimed at teachers and principals of particular schools. The additional data collection method was the existing documents analysis that represent the internal school regulations, the school educational programme, the individual educational plan and other relevant documents that were provided by the school for the research purposes or are publically available.

The research showed that the group integration patterns applied within each elementary school differ a lot. While Case Study No. 1 is about the school that has been using the group integration for a year and has not completely succeeded in the organization of its special class with the rest of the school yet, Case Study No. 2 is about a school that has been running such a class for 15 years and it is completely united with the school. Case Study No. 3 represents another totally different group integration pattern that has been developing during the years.

The special class has been established here for more than 10 years and it gradually reached some kind of independence.

There is a notable trend to find special classes to be different and separated school units within all these patterns. Case Study No. 3 showed that special class pupils visit a school canteen during a different period than is scheduled for other classes to prevent jeers among pupils. Gradually the common education started to be cancelled and disabled pupils reside mostly in their classroom throughout the day. Case Study No. 1 showed a similar trend just with the difference that the special classes have a completely different day programme without any intention. They just keep following the pattern that was used in a special school. Such a school was cancelled like in Case Study No. 3 and its pupils were incorporated into a newly established special class within an elementary school. Furthermore, the special class resides outside the main building. However, it is important to mention that the principal has clear ideas about the special class functioning and he would like to incorporate it into the school and offer its pupils the same possibilities as the intact pupils have. Case Study No. 2 proved that a special class is among other classes considered to be fully equivalent. The common classes take place only during P.E. lessons, however, the special class pupils and other pupils spend school breaks together and they have to follow the same rules as pupils in other parallel grades.

Group integration can be beneficial mainly if the number of pupils in the class is small. It offers the school a possibility to create the environment where disabled and intact people can mutually meet. However, the group integration patterns that are applied by schools have also their disadvantages which I believe can be eliminated on the school level. Nevertheless, schools probably do not realize them. The main disadvantage of the above mentioned patterns is the isolation of some pupils from the rest of the school.

In my opinion the group integration is an underutilized opportunity of Czech education. There are just few schools with an established special class and the examined patterns show that the group integration benefits are not completely utilized.

This bachelor thesis aim is to draw the attention to this integrational pattern that can bring a lot of advantages and opportunities into the education of some pupils with special educational needs who would not benefit from the individual integration. Regional and school founders' greater support could arouse a much wider interest in this form of education and bring to schools, pupils and their parents a suitable solution.

Key words: integration, disabled pupil, school function, group integration, special class.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 14. 8. 2015

.....

Pavλίna Adamcová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala panu Mgr. Zdeňku Touškovi za trpělivost, vstřícnost a odborné vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat také ředitelům a pedagogům škol, na nichž bylo realizováno výzkumné šetření.

Obsah

1 Vymezení základních pojmů	14
2 Vzdělávací systém	15
2.1 Současný vzdělávací systém	15
2.2 Vzdělávání žáků se zdravotním postižením.....	16
2.3 Škola a její poslání	18
3 Integrace	20
3.1 Efekty integrace	20
3.2 Faktory ovlivňující integraci	22
4 Skupinová integrace	24
4.1 Organizační zajištění skupinové integrace.....	25
4.2 Funkce školy ve skupinové integraci	27
5 Metodika.....	35
6 Výzkumné šetření	37
6.1 Případová studie č. 1	37
6.1.1 Zajištění skupinové integrace	37
6.1.2 Vyhodnocení případové studie č. 1.....	44
6.2 Případová studie č. 2	46
6.2.1 Zajištění skupinové integrace	46
6.2.2 Vyhodnocení případové studie č. 2	51
6.3 Případová studie č. 3	52
6.3.1 Zajištění skupinové integrace	52
6.3.2 Vyhodnocení případové studie č. 3.....	57
6.4 Vyhodnocení výzkumného šetření.....	58
7 Závěr	61
8 Seznam použitých zdrojů	63
9 Přílohy.....	70

Seznam použitých zkratek

ČŠIČR	Česká školní inspekce České republiky
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMP	Lehké mentální postižení
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NNO	Nestátní nezisková organizace
NPV	Národní program vzdělávání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání
SKAV	Stálá konference asociací ve vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠD	Školní družina
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ZŠ	Základní škola

Úvod

Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu je v současnosti aktuálním tématem. Je zřetelná tendence opouštět segregované vzdělávání žáků se zdravotním postižením a vytvářet ve školách inkluzivní prostředí. V českém školství je jednoznačně preferovaná individuální integrace. Praxe ukazuje, že není vhodná pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Není totiž možné nabídnout jim stejné možnosti, jež jsou běžně nabízeny žákům intaktním. Přitom legislativa kromě individuální integrace upravuje také integraci skupinovou, která je však praktikována jen ojediněle. Tato skutečnost je zarážející, pokud si uvědomíme, že skupinová integrace nese řadu výhod a řešení nedostatků individuální integrace. Mohla by tak některým žákům se zdravotním postižením nabídnout vhodnou formu vzdělávání a ulehčit tak situaci rodinám, které jsou mnohdy nuceny své děti dopravovat do vzdálených speciální škol. Cílem této práce je proto zjistit, jaká pozitiva přináší skupinová integrace subjektům zainteresovaným ve vzdělávacím procesu na základních školách, případně v čem spočívají její nevýhody.

K dosažení uvedeného cíle budou nejprve vymezeny základní pojmy, které jsou v dané problematice stěžejní – integrace a žák se zdravotním postižením. Dále bude pozornost věnována současnému vzdělávacímu systému v České republice, a to se zaměřením na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive žáků se zdravotním postižením.

Stěžejní částí této kapitoly bude vymezení cílů a funkcí základního vzdělávání. Míra možnosti jejich realizace by měla být směrodatná při hledání pozitiv či negativ jakékoli organizační formy vzdělávání.

Těžištěm teoretického zpracování tématu bude 4. kapitola věnovaná skupinové integraci, konkrétně jejímu organizačnímu zajištění a možnostem naplnění funkcí základního vzdělávání. Získané informace budou tvořit východisko pro následné výzkumné šetření. Vzhledem k tomu, že současná odborná literatura téma skupinové integrace téměř opomíjí, bude nezbytné aplikovat obecné poznatky na oblast vzdělávání

žáků se zdravotním postižením s využitím literatury zaměřené na obecnou pedagogiku, filozofii a sociologii výchovy, sociální psychologii a pedagogickou psychologii.

Na základě studia odborné literatury a analýzy a syntézy získaných informací bude připraveno a realizováno výzkumné šetření. S ohledem na charakter zkoumané problematiky bude vedeno kvalitativně pomocí případových studií. Lze předpokládat, že realizace skupinové integrace se bude v jednotlivých školách značně lišit, přičemž zvolená výzkumná strategie umožňuje při využití více metod sběru dat komplexní zkoumání jedinečného případu ve všech jeho souvislostech. Vzhledem k tomu, že skupinová integrace je realizována na velmi malém množství základní škol, bude sběr dat proveden na třech z nich v Jihočeském kraji. Tento počet by měl být dostačující i s přihlédnutím k cíli a charakteru této práce. Zjištěné výsledky budou prezentovány a interpretovány.

Závěry práce by mohly nalézt uplatnění v diskuzi o realizaci integrace žáků se zdravotním postižením v České republice, která je v současné době polarizována zejména zastánci plošné individuální integrace a obhájci speciálních škol. Za této situace stojí téma skupinové integrace na okraji zájmu. Tato práce by měla poskytnout informace o tom, zda se tak děje právem, či zda se může opomíjení možnosti skupinové integrace v budoucnu jevit skutečně jako nevyužitá příležitost českého školství.

1 Vymezení základních pojmů

Integrace

Jedním ze základních pojmů pro účely této práce je *integrace*. Sovák (1986) definoval integraci jako nejvyšší stupeň socializace. Tohoto stupně dosahuje z lidské přirozenosti každý jedinec, avšak v případech, kdy je proces socializace, tedy začleňování do společnosti, ztížen různými faktory, v tomto případě zdravotním postižením, je podle Sováka integrace stavem, kdy jsou překonány veškeré důsledky zdravotního postižení.

Naproti tomu Jankovský (2006, s. 87) hovoří o integraci spíše jako o procesu, tedy o „*přirozeném a nenásilném začleňování lidí se zdravotním postižením do společnosti v tom smyslu, aby tvořili integrální součást této společnosti*“. Upozorňuje na vzájemný vztah obou skupin (intaktní společnosti a lidí s postižením), který se promítá do všech oblastí jejich společného života.

Pohled Jankovského potvrzuje také Vítková (2004), když uvádí, že v prostředí výchovy a vzdělávání žáků se zdravotním postižením je integrace chápána jako „*proces vytváření společenství, jehož rovnoprávnými členy jsou členové intaktní společnosti a osoby se zdravotním postižením jako společné soustředění sil k ochraně a pomoci každému jednotlivci a vzájemné partnerské přijímání ve všech oblastech společenského života*“.

V rámci bakalářské práce je zacházeno s pojmem integrace ve smyslu školské integrace, která je považována za proces také v legislativě. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů, rozlišuje integraci individuální a skupinovou. Individuální integrací se rozumí „*vzdělávání žáka v běžné škole, nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení*.“ Skupinovou integrací se rozumí „*vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením*“.

v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení“.

Žák se zdravotním postižením

Pojem *žák* je používán pro účely vzdělávání na základních a středních školách. Žákem je každý, kdo nastoupí povinnou školní docházku dle školského zákona č. 561/2004 Sb., až do doby, kdy ji ukončí, popřípadě ukončí střední vzdělávání.

Školský zákon dále definuje dítě, žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této skupiny zařazuje osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování, tudíž je žákem se zdravotním postižením žák s některým z výše uvedených druhů zdravotního postižení (Zákon č. 561/2004 Sb.).

2 Vzdělávací systém

2.1 Současný vzdělávací systém

Vzdělávací soustavu v České republice tvoří školy a školská zařízení podle školského zákona č. 561/2004 Sb. Patří sem mateřské školy, základní školy, střední školy (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (MŠMT, 2015). Dále jsou zákonem č. 111/1998 Sb. upraveny také vysoké školy.

Do vzdělávací soustavy jsou zahrnována školská zařízení, která zákon označuje jako zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská účelová zařízení, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou

pěči. Podmínkou pro výkon činnosti škol a školských zařízení je zápis do školského rejstříku (zákon č. 561/2004 Sb.).

Vzdělávání probíhá na základě vzdělávacích programů, které jsou upravené zákonem. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zpracovává Národní program vzdělávání (NPV) a vydává také rámcové vzdělávací programy (RVP), které konkrétně stanovují cíle, formu a obsah studia. Po projednání s dalšími příslušnými ministerstvy (podle zaměření vzdělávání) je zveřejňuje. RVP stanovuje také podmínky pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), které vydávají ředitelé škol nebo školských zařízení. Obsah vzdělávání je zpravidla uspořádán do jednotlivých modulů.

V České republice je zavedena povinná školní docházka, která je od roku 1995 devítiletá (Morkeš, 2010). Ve školách a školských zařízeních působí pedagogičtí pracovníci, jejichž činnost je upravena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. Vzdělávací soustava škol a školských zařízení je také kontrolována Českou školní inspekcí (ČŠIČR), která byla zřízena v roce 2005 a zajišťuje hodnocení vzdělávací soustavy v České republice. Je přímo podřízena MŠMT (ČŠIČR, 2012). Kvalitu vysokoškolských vzdělávacích programů zajišťuje Akreditační komise, která je zřízena zákonem o vysokých školách č. 111/1998 Sb. (Mosazná, 2014).

Stěžejním dokumentem, který v současnosti udává směr rozvoje vzdělávací soustavy, je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2014).

2.2 Vzdělávání žáků se zdravotním postižením

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením je upraveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů.

Vhodný typ školy pro vzdělávání dítěte se zdravotním postižením doporučuje školské poradenské pracoviště, jehož činnost upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ŠPZ) ve znění pozdějších předpisů. Patří mezi ně pedagogicko-psychologická poradna

(PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC). Ředitel poté přijímá dítě do školy s přihlédnutím k tomuto doporučení. Prostřednictvím speciálně pedagogické diagnostiky či psychologického vyšetření doporučuje poradenské zařízení také zajištění podpůrných opatření.

Mezi podpůrná opatření řadí zákon speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice, didaktické materiály, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění asistenta pedagoga a snížení počtu žáků ve třídě (NÚV, 2015).

Žákům se zdravotním postižením je umožněno vzdělávat se v několika formách pomocí metod, které odpovídají jejich možnostem a potřebám. První z nich je v současnosti upřednostňovaná *individuální integrace* do běžné školy, kdy je žák se zdravotním postižením zařazen do běžné třídy nebo do školy, která je zřízena pro žáky s jiným druhem postižení. V některých případech může být pro žáka vypracován individuální vzdělávací plán (IVP).

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a je vypracován na základě doporučení školského poradenského zařízení či jiného odborníka (pediatr, odborný lékař ad.) vyučujícím nejpozději jeden měsíc po nástupu žáka do školy. Se souhlasem zákonného zástupce či zletilého žáka jej schválí ředitel školy. IVP je závazným dokumentem, který je vždy dvakrát ročně vyhodnocován školským poradenským zařízením. IVP bere v úvahu specifika žáka, navrhuje konkrétní metody a cíle vzdělávání a vhodná opatření pro efektivní způsob vzdělávání (Zíková, 2010).

Další formou je *integrace skupinová*, kdy se žák vzdělává ve třídě, oddělení či studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení (vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Žáci se zdravotním postižením se mohou vzdělávat také ve *škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením*. V takovém případě nabízí česká vzdělávací soustava školy pro zrakově postižené, hluchoslepe, tělesně postižené, postižené vadami řeči, mentálně postižené, postižené poruchami učení nebo chování a dále školy při

zdravotnických zařízeních (viz Příloha č. 1). Jako jedna z forem speciálního vzdělávání se uvádí také kombinace výše uvedených možností (vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Zřizovatel základní školy speciální může zřídit také třídy přípravného stupně základní školy speciální, které poskytují přípravu na vzdělávání v základní škole speciální dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem (zákon č. 561/2004 Sb.).

Školský zákon umožňuje podle § 40 plnit povinnou školní docházku také způsobem *individuálního vzdělávání*, které lze zajistit pouze u žáků prvního stupně na žádost rodičů a s povolením ředitele školy, kam je dítě přijato k plnění povinné školní docházky. Ředitel se pro tuto formu může rozhodnout pouze v případě, že jsou shledány závažné důvody pro tento styl výuky, jsou zajištěny dostatečné podmínky pro vzdělávání a bezpečnost žáka, je zajištěn kvalifikovaný doučovatel a vhodné učebnice a učební texty k výuce. Žák je poté v každém pololetí přezkušován školským zařízením, popřípadě je stanoven jiný termín v souladu se zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.).

U dětí s hlubokým mentálním postižením stanovuje příslušný krajský úřad na základě doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení a se souhlasem zákonných zástupců způsob vzdělávání, který odpovídá schopnostem dítěte z hlediska duševního a fyzického vývoje (zákon č. 561/2004 Sb.).

2.3 Škola a její poslání

Vzhledem k tomu, že se tematika skupinové integrace v literatuře téměř neobjevuje, podkladem pro její zpracování bude následující podkapitola, která se věnuje škole a jejímu poslání. Tyto informace budou v dalších kapitolách aplikovány na model vzdělávání ve skupinové integraci s přihlédnutím k tomu, zda je tento model schopen poslání školy plnit.

Podle Průchy (2013) má škola základní úkol a tím je zajištění řízené a systematické edukace, která položí základ celoživotnímu učení. Především by však měla přispívat k celkovému rozvoji jedince tak, že mu poskytne přístup k informacím, které v běžných životních situacích nemůže získat, a naučí ho s nimi pracovat. Podle

Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV, 2015) by vzdělávací proces měl jedinci umožnit co nejlépe rozvinout vlastní potenciál tak, aby se uplatnil ve společnosti a takové uplatnění pro něj bylo adekvátní. Vágnerová (2000) však uvádí, že škola především nabízí prostředí pro socializaci a odráží strukturu a požadavky majoritní společnosti, které nemusí být vždy v souladu s přesvědčením rodiny. Jedinec se tak učí respektovat společenská pravidla, budovat vztahy a respektovat jiné osoby.

Škola plní v edukačním procesu hned několik funkcí. Havlík a Kořa (2007) jmenují výchovnou funkci, vzdělávací, kvalifikační, integrační, selektivní a alokační a ochrannou či resocializační funkci. Průcha (2009) uvádí také socializační funkci, metodologicko-koordinační, diagnostickou, etickou, kulturní, ekologickou, ekonomickou a politickou funkci.

Jako nástroj sociální politiky plní škola závazek vůči společnosti, které garantuje, že připraví mladou generaci pro trh práce a zajistí tak produktivitu jejích členů (Průcha, 2013). Stát by měl zajistit svobodu a rovnost ve vzdělání tak, aby bylo kvalitní a přístupné všem (SKAV, 2015).

Žáci se ve škole setkávají s řadou povinností, úkolů a závazků. Potřeba „*učit se je přirozená a vychází z vnitřní motivace, bez které se nerozvíjí sebeúcta, odpovědnost a samostatnost*“ (SKAV, 2015). Odpovědnost za výkon a jeho hodnocení přináší v konečném důsledku odpovědnost jedince za celý svůj vzdělávací proces (SKAV, 2015).

Škola své žáky zároveň chrání tím, že nabízí bezpečné prostředí, ve kterém jsou vedeni ke společensky uznávaným hodnotám, i přesto, že je mnozí dospělí nedodržují. Mají tak možnost vyvíjet se pod vlivem ideálů a morálních zásad (Průcha, 2013). Škola by se také měla vymezit vůči manipulaci médií a dalších informací, které mohou ohrožovat bezpečnost a zdraví. Svým žákům by tak měla poskytnout možnost učit se pracovat s informacemi a správně je vyhodnocovat (Průcha, 2013).

Úsilím školy by měla být snaha vytvářet „*soudržnou a spravedlivou společnost, která je založena na svobodě a zodpovědnosti každého jedince*“ (SKAV, 2015). V této souvislosti je nutné uvést to, že ačkoliv je škola „*sociálním organismem, který žije vlastním životem*“, měla by se neustále kontaktovat s vnějším světem a vyhnout se

takzvanému syndromu „čínské zdi“ (Havlík a Kořa, 2007). Osobnosti žáků by se tak měly formovat v rámci určitých norem a pravidel dané kultury, kterou škola odráží a žáci by měli odejít ze školy připraveni pro reálný svět. Škola by zároveň měla usilovat o zachování národní identity a o ochranu kulturního dědictví a životního prostředí (Průcha, 2009).

Škola by měla pro své žáky připravit příjemné prostředí, jelikož se na řadu let stává místem, kde vyrůstají a vyvíjejí se (Průcha, 2013). Škola může být chápána také jako instituce ulevující rodičům, kteří s ohledem na ekonomickou funkci rodiny musí zajišťovat finanční prostředky a nemohou svůj čas plně věnovat výchově a vzdělávání dítěte (Možný, 2002).

Havlík a Kořa (2007) uvádí, že škola představuje prostor pro sjednocování odlišných povah, které by se za jiných okolností nesetkávaly. Přichází tak okamžik setkání s různými osobnostmi a získávání zkušeností v jednání s nimi. Právě různorodost skupiny přináší žákům možnost poznávat a respektovat potřeby druhých a hledat společná východiska v různých situacích (SKAV, 2015).

Důležitá je také autorita, se kterou se žáci setkávají. Pokud se ji naučí respektovat, naučí se respektovat i sociální řád a uvědomí si jednotlivé role ve společnosti (Průcha, 2013). „*Vzdělavatel by měl být průvodcem ve vzdělávání a vytvářet vhodné podmínky prostředí a podněty. Zároveň by měl poskytovat cílenou zpětnou vazbu, která přispěje k osobnostnímu rozvoji jedince*“ (SKAV, 2015).

3 Integrace

3.1 Efekty integrace

Vzdělávací proces přináší žákovi nejen nové vědomosti, ale je také důležitý z hlediska socializace. Helus (2007, s. 71) definuje socializaci jako „*proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá*“. Tento proces probíhá prostřednictvím začleňování člověka do mezilidských vztahů, jeho zapojováním do společných činností a integrací do

společensko-kulturních poměrů. V případě, že je žák se zdravotním postižením integrován do školy hlavního vzdělávacího proudu, nabízí se mu přirozená možnost setkat se s rozmanitostí lidské společnosti, začlenit se do ní a fungovat jako její součást.

Škola podle Vágnerové (2000) předurčuje budoucí sociální pozici, protože úspěšnost žáka ovlivňuje jeho profesní volbu a sebehodnocení. Velmi záleží na tom, jak u dítěte proběhla socializace v rodině. Jestliže bylo dítě rodiči a sourozenci uznáno jako plnohodnotný člen rodiny a byla mu poskytována přiměřená zpětná vazba na jeho jednání a chování, je velmi pravděpodobné, že se bez problémů zapojí do skupiny žáků ve škole hlavního vzdělávacího proudu a přijme svoji roli a nové úkoly (Požár, 2010).

Jak pro integrovaného žáka, tak i pro intaktní žáky je důležité vzájemné poznání. Pokud se žák se zdravotním postižením cítí být součástí kolektivu, má to příznivý vliv na jeho sebevědomí a školní výsledky. Takové prostředí může být silně motivační. Naopak vyloučení ze třídní skupiny může působit jako demotivační faktor. Integrovaný žák má také možnost porovnat se s ostatními a reálně si tak uvědomit své limity (Bartoňová a Vítková, 2007).

Integraci podpořily také výsledky výzkumných studií. Ty uvádějí, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující školu hlavního vzdělávacího proudu mají ze vzdělávacího procesu a v sociálních vztazích větší prospěch než žáci, kteří se vzdělávají ve speciálních školách (Booth, Ainscow, 2002). Podle dalších výzkumných šetření počet integrovaných dětí nijak neovlivňuje úroveň výkonnosti ostatních žáků ve třídě (Jordan, 2009). Fitch (2003), který sledoval žáky jak v integraci, tak ve speciálních školách, uvádí, že zatímco žáci speciálních škol se snáz ztotožnili s rolí odpadlíka, žáci vzdělávaní v běžné škole cítili, že se naučili více a mají více přátel.

Sociální pozice dítěte s postižením se již od začátku jeho života mění. Požár (2010) uvádí, že dítě s postižením se daleko častěji stává závislým na svém okolí. Počátky takového postavení jsou už v jednání rodičů, kteří dítěti často ulehčují, co se dá, a tím prohlubují jeho závislost, ačkoliv by dítě mohlo být mnohem samostatnější. Neočekává se od něj to, co od dítěte intaktního, jeho snaha o rovné podmínky a příležitosti se mnohdy setkává s odmítnutím. Majoritní společnost tak ve výsledku nutí jedince s postižením přijmout pasivní roli, což se odráží také ve školním prostředí.

Podle Lechty (2010) jsou žáci se zdravotním postižením často hodnoceni svými intaktními spolužáky často jako méně úspěšní a méně chápaví. Takové postoje mohou proces integrace velmi komplikovat a vést k tomu, že je integrovaný žák nakonec mnohem méně samostatný než žáci, kteří se vzdělávají ve speciálních školách. V extrémním případě může nastat vyloučení žáka z jakýchkoliv aktivit ve třídě i mimo ni.

Nástup do školy přináší velkou zátěž. Dítě se najednou musí na několik hodin odloučit od rodičů, soustředit se a nést zodpovědnost za své jednání (Vágnerová, 2000). Zvládnutí tak náročného období se odvíjí také od osobních předpokladů dítěte, jeho frustrační tolerance a zralosti. Je velmi důležité znát tyto předpoklady u dítěte s postižením, pro které může být přijímání nových a náročných úkolů složitější než pro intaktního žáka.

Posouzení vhodnosti integrace je velmi individuální (Pipeková, 2010). Je důležité zhodnotit, zda je dítě skutečně připraveno přizpůsobit se běžnému dennímu řádu výuky a vyrovnávat se s různými, mnohdy i konfliktními situacemi v běžné třídě. Jakmile tyto schopnosti u dítěte nejsou rozvinuté, může se vzdělávání integrovaného žáka stát nepříjemnou záležitostí, která ovlivňuje jeho další postoje k budoucímu společenskému životu a profesi.

3.2 Faktory ovlivňující integraci

Proces školské integrace je velmi složitý právě proto, že na jeho úspěšnost má vliv velké množství různých faktorů. Bezesporně nejdůležitějším je samotný žák. Každý typ zdravotního postižení vyžaduje specifický přístup a různé kompenzační pomůcky. U samotného žáka jsou při integraci důležité složky školní zralosti, jak rozumová a tělesná, tak i sociální. Rozhodující jsou také osobnostní rysy dítěte s postižením, míra závislosti na rodičích, flexibilita, schopnost komunikace, vyrovnání se s postižením, stupeň postižení atd. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Pozornost je třeba věnovat také tomu, jaký má žák postoj vůči intaktní společnosti. Není pravidlem, že

každé dítě se zdravotním postižením usiluje o aktivní zapojení do procesu integrace (Požár, 2010).

Stejně tak je podle Požára (2010) jedním ze základních předpokladů integrace přiměřený postoj společnosti vůči jedinci se zdravotním postižením. V tomto případě je to postoj spolužáků, jejich rodičů, pedagogů a dalších osob, které jsou zainteresované ve vzdělávání dítěte. Přiměřeným postojem je myšleno vymizení odmítavých tendencí okolí a důvěra ve schopnosti žáka se zdravotním postižením.

Práci s intaktními spolužáky, jejich rodiči a pedagogy v rámci integrace zajišťuje ŠPZ, konkrétně speciálně pedagogické centrum. Jeho úkolem je nejen správně posoudit vhodnost integrace a předpoklady dítěte s postižením, ale také připravit prostředí pro vzdělávání a nabídnout podporu a informace pedagogům, spolužákům a jejich rodičům (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Samotný pedagog by měl dále vhodně pracovat se spolužáky a jejich rodiči dále pracovat a vysvětlit jim příčiny a možné důsledky celé této problematiky. Závěry speciálně pedagogického centra jsou jedním z argumentů pro rodiče dítěte se zdravotním postižením při rozhodování o výběru typu školy. Zároveň i to, jaké důsledky ŠPZ vyvodí z diagnostiky, má později vliv na zpracování IVP a samotné zacházení se žákem. Je proto důležité, aby byla co nejpřesněji provedena diagnostika a následně také příprava dalších zainteresovaných osob.

Michalík (2002) shrnuje několik dalších faktorů, mezi něž patří: *rodina dítěte se zdravotním postižením, škola, učitelé, zmíněné poradenství a diagnostika, prostředky speciálně pedagogické podpory a další faktory, mezi něž řadí architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy a organizace zdravotně postižených*. K těmto faktorům by měl být přiřazen také *legislativní rámec* daného státu, co se týče školské integrace, který podmínky ve školách značně ovlivňuje.

Také *rodina a rodiče dítěte* hrají v integraci důležitou roli. Přístup rodičů k dítěti je velmi různý, a to právě v souvislosti s tím, jak dokázali projít tzv. „*copingem*“, tedy procesem vyrovnání se s postižením dítěte. Jankovský (2006) ve své publikaci uvádí fáze procesu vyrovnávání se s postižením dítěte podle E. Kübler-Rossové z roku 1975. První fází je tzv. *nulitní fáze*, kterou zpravidla následuje *šok, popření*, snaha *vytěsnit*

sdělení lékařů, *smlouvání* a *agrese* směřovaná buď k lékařům, jiným odborníkům, rodičům vzájemně, či k dítěti, která může přejít až v *deprese*.

Důležité je, v jaké fázi se rodiče nacházejí a jaký zaujali postoj k výchově dítěte. Časté jsou tendence k ochraňování od zlého světa i za cenu izolace od společnosti. To sice může vést k většímu semknutí rodiny, ale snižují se požadavky na dítě a jeho vývoj stagnuje. Dalším nesprávným přístupem je naprostá rezignace na výchovu, jejímž opakem je zase přílišná snaha dítě vycvičit a vzdělávat pomocí neúměrného množství podnětů (Švarcová, 2011). V každém případě jsou to vždy rodiče, kteří mají poslední slovo při výběru školy pro své dítě.

Dalším zásadním faktorem je *škola*, která dítě integruje, ať už individuálně, nebo skupinově. Právě škola nejvíce ovlivňuje většinu dalších faktorů. Zajišťuje architektonické podmínky, úpravu vzdělávacího programu, kompenzační pomůcky a personál (zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 73/2005 Sb.). Důležitým faktorem je i *pedagogický sbor* a jeho naklonění či negativismus směrem k integraci. Celková nálada pedagogů, ale i ostatních pracovníků školy (školník, sekretářka, uklízečka) je důležitá pro práci s žákem, s celou třídou a se všemi ostatními žáky školy. Učitelé mají často obavu, že od školy nedostanou dostatečnou podporu, nebudou výuku časově zvládat, a celkově podle Hájkové a Strnadové (2010) nebývají přesvědčeni o úspěšnosti integrativního vzdělávání. Důležitou osobností je pak ředitel, který formuje celé klima školy a v souladu s legislativou rozhoduje o přijetí dítěte (zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Nemalý podíl v integraci má také *asistent pedagoga*, jehož činnost je důležitá pro kvalitu vzdělávání dítěte. Právě pro zřízení funkce asistenta pedagoga je důležité doporučení *školského poradenského zařízení*, které integraci pomáhá zajišťovat. Toto doporučení však nedává vymahatelný nárok na zřízení funkce asistenta pedagoga (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

4 Skupinová integrace

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve studijní skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která

je zařazena do školy hlavního vzdělávacího proudu. Odborná literatura takové případy nazývá pojmy *Unit*, *poradenské centrum* nebo *speciální třídy*. Administrativně a organizačně patří k běžné škole (Lechta, 2010).

Skupinová integrace se od té individuální liší především počtem žáků a pedagogickým zajištěním. V rámci skupinové integrace je do školy hlavního vzdělávacího proudu přijímáno šest až čtrnáct žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco o individuální integraci hovoříme, pokud počet přijatých žáků není vyšší než pět (vyhláška č. 73/2005 Sb.). Skupinová integrace tak nabízí žákům se zdravotním postižením větší jistotu vzhledem k tomu, že na školu vždy přichází více dětí a eliminuje se tak riziko izolace jednotlivce.

Ve skupinové integraci je možné využívat speciálního pedagoga a další dva pedagogy, z nichž alespoň jeden je asistent pedagoga, zatímco při individuální integraci ve většině případů speciální pedagog chybí (vyhláška č. 73/2005 Sb).

4.1 Organizační zajištění skupinové integrace

Základní postavení ve skupinové integraci má škola. Může zřizovat speciální třídy, oddělení či studijní skupiny s upraveným vzdělávacím programem, avšak pouze se souhlasem krajského úřadu, je-li zřizovatelem školy. V ostatních případech souhlas uděluje MŠMT (zákon č. 561/2004 Sb.).

Vyhláška č. 73/2005 Sb. upravuje počty hodin ve speciálních třídách či studijních skupinách. Na prvním stupni mohou mít žáci nejvýše pět vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a pět vyučovacích hodin v odpoledním vyučování; na druhém stupni nejvýše šest vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a šest vyučovacích hodin v odpoledním vyučování. Do těchto tříd je také možné zařadit žáky dvou i více ročníků, popřípadě i prvního a druhého stupně. Vyhláška také upravuje možnost společného vyučování s ostatními žáky a zapojování do aktivit školy.

Ve speciální studijní skupině může být podle legislativy vzděláváno nejméně šest a nejvíce čtrnáct žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám. Pokud jde o žáky s těžkým zdravotním postižením, speciální třída by měla mít nejméně

čtyři a nejvíce šest žáků. Do třídy samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami lze na základě žádosti zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce a písemného doporučení školského poradenského zařízení zařadit také žáka s jiným typem zdravotního postižení, v případě základního vzdělávání i se zdravotním znevýhodněním. Jejich počet nesmí přesáhnout 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě (vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Žáci ve speciální třídě či studijní skupině se vzdělávají podle upraveného vzdělávacího programu. V rámci RVP existuje *Příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP* (NÚV, 2015). Žáci s jiným druhem zdravotního postižení se vzdělávají na základě upraveného ŠVP či podle IVP.

Školské poradenské zařízení pravidelně vyhodnocuje, zda zařazení žáka do vzdělávacího programu upraveného pro žáky se zdravotním postižením a podpůrná opatření odpovídají jeho speciálním vzdělávacím potřebám. V případě žáka zařazeného do vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením se vyhodnocení provádí nejpozději rok po zařazení, na konci třetího ročníku, pátého ročníku a posledního roku povinné školní docházky, ne však dříve než ve školním roce následujícím po prvním vyhodnocení. U ostatních žáků se zdravotním postižením se vyhodnocení provádí v termínu stanoveném školským poradenským zařízením (vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Žáci jsou zařazováni do speciálních tříd na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, jehož součástí je navržení konkrétních podpůrných opatření. Zařazení žáka je projednáváno se zákonnými zástupci, popřípadě se zletilým žákem. Součástí je také informovaný souhlas. Pokud se speciální vzdělávací potřeby žáka se zdravotním postižením změní, může ŠPP navrhnout úpravu ve vzdělávání. V případě přeřazení do jiného vzdělávacího programu zařadí ředitel školy žáka do ročníku, který odpovídá jeho dosaženým znalostem a dovednostem (vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Ve speciálních třídách mohou výchovně-vzdělávací činnost zabezpečovat souběžně tři pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň jeden je asistent pedagoga. Se souhlasem ředitele a zákonných zástupců může žákovi ve třídě dopomáhat také osobní

asistent, jehož činnost je upravena zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách v platném znění. Není zaměstnancem školy, ale většinou některé z nestátních neziskových organizací (NNO), které poskytují sociální služby. V takových případech rodiče hradí službu v souladu se zákonem (Uzlová, 2010). Ve speciální třídě působí učitel se vzděláním ve speciální pedagogice pro učitele (Lechta, 2010).

4.2 Funkce školy ve skupinové integraci

V předchozích kapitolách byly vymezeny základní funkce školy hlavního vzdělávacího proudu, které by mělo splňovat také vzdělávání ve skupinové integraci. Tyto funkce budou v následující podkapitole aplikovány na vzdělávání ve speciální třídě a podloženy poznatky, které uvádí odborná literatura v rámci vzdělávání v integraci.

Výchovná funkce

Tato funkce spočívá v tzv. kulturní transmisi, která se spolupodílí na formování charakteru a osobnostních vlastností (Havlík, Kořa, 2007). „*Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňující optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*“ (Pelikán, 1995, s. 36).

Ve školním prostředí se projevuje v přístupu pedagogů a jiných pracovníků školy. To jaký výchovný styl učitel zvolí, závisí na mnoha faktorech, zejména na jeho osobních zkušenostech z rodiny a školy (Vágnerová, 2004). Nejen pedagog však ovlivňuje podmínky pro rozvoj žáka. Velký vliv má také škola, která na žáka působí v rámci stanovených norem a pravidel a dosahuje tak požadovaného chování a jednání.

Hlavním výchovným prostředkem školy je vzdělávací program, který vychází z RVP. Jůva (2001) konkrétně uvádí sedm základních výchovných oblastí. Patří sem vyučování, pedagogizované prostředí, sdělovací prostředky, práce, hra, umění a sport. Tyto oblasti by měly být zahrnuty do vzdělávacího programu školy a vzdělávacího programu ve speciální třídě. Všichni žáci by se tak bez rozdílu měli dostat k těmto

oblastem výchovy stejně. Kvůli zdravotnímu postižení by neměli být osvobozováni z žádných předmětů, pokud k tomu nevedou závažné zdravotní komplikace.

Základní školy svým žákům zpravidla nabízí i zájmové vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.). To přináší možnost trávení volného času žáků a jejich další rozvoj, mnohdy i profesní (MŠMT, 2015). Podílení se na těchto kroužcích by mělo být umožněno všem žákům školy nevyjímaje žáky speciálních tříd.

Vzdělávací funkce

Podle Jůvy (2001) je vzdělávání procesem získávání a rozvíjení vědomostí, intelektových schopností a pracovních dovedností.

Škola by měla položit základ k celoživotnímu vzdělávání (Průcha, 2013) a pomoci žákovi co nejlépe rozvinout jeho vlohy ve schopnosti tak, aby našel odpovídající uplatnění ve společnosti (SKAV, 2015). Plnění vzdělávací funkce by mělo vést k získání klíčových kompetencí, především pak k získání kompetence k učení (RVP, 2013).

Nástup do školy a přijímání nové role je pro dítě životním mezníkem. Podle Vágnerové (2000) dítě k nové roli školáka přistupuje individuálně specifickým způsobem a zaujímá k ní určitý postoj podle toho, zda se s ní ztotožní a jakou sociální prestiž mu přinese. Přijetí do školy je chápáno jako „*potvrzení normality*“ a dosažení vyššího vývojového stupně. O to více někteří rodiče dítěte s postižením prožívají jeho nástup do školy hlavního vzdělávacího proudu (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štěch, 2004). K tak důležitému kroku je třeba přistoupit až ve chvíli, kdy „*dítě dosáhne takového stupně ve vývoji, aby se mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování*“ dle požadavku školy (Jirásek, Tichá, 1968, str. 11). Přihlíží se k úrovni tělesného, emočního a rozumového a sociálního vývoje (Jirásek, Tichá, 1968). V této fázi je důležitá práce speciálně pedagogického centra či pedagogicko-psychologické poradny, která posoudí, zda je dítě se zdravotním postižením do školy připravené, a doporučí vhodnou formu vzdělávání (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Při správné diagnostice se dítě dostává do vzdělávacího procesu, který je pro něj uspokojivý a motivuje ho k dalšímu rozvoji. V opačném případě se žák může dostat do školy, která je nad jeho schopnosti nebo

naopak degraduje jeho potenciál a zvyšuje tak riziko pro vybudování negativního vztahu k učení a k vlastní seberealizaci.

Na důležitost správného posouzení vhodnosti školy pro jednotlivé žáky upozorňuje také Sovák (1986), který uvádí, že integrace jedinců se zdravotním postižením může probíhat vůči jedinci negativně, pokud je integrován žák, který nemá předpoklady pro získání potřebných kompetencí. Nemělo by tedy být cílem přijímat všechny jedince se zdravotním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu, ale uvažovat zcela reálně o jejich možnostech a v souladu s posláním školy jako takové umožnit každému dítěti jeho specifický rozvoj a uspokojení *potřeby stimulace a učení* v přijatelné míře (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štěch, 2004).

Školní období je podle Eriksona (2015) fází píle a snaživosti. U žáků se rozvíjí motivace k výkonu a také k dosažení uspokojivého hodnocení. S tím souvisí i *potřeba identity a seberealizace* (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štěch, 2004).

Prostředí skupinové integrace s různým rozložením sil a inteligence může být pro žáka se zdravotním postižením motivační. Školní třída se stává prostředím pro spolupráci, ale také pro soupeření (Vágnerová, 2000). Výkony ostatních spolužáků, které mohou být hodnoceny lépe, než výkony žáků s postižením mohou naopak působit demotivačně.

Sociální očekávání posiluje u žáků zvláště na prvním stupni ZŠ potřebu výkonu, který by potvrdil jejich pozitivní hodnotu. Vrstevníci jsou potřeba k tomu, aby se žák mohl porovnat s ostatními a nabrat tak pocit úspěchu ve srovnání s výkony ostatních (Vágnerová, 2000). Žák se zdravotním postižením si tím reálně uvědomuje své limity a zároveň i to, že jsou činnosti, ve kterých může být lepší než ostatní.

Ve skupinové integraci má žák se zdravotním postižením možnost přiblížit se některými svými výkony k ostatním spolužákům se zdravotním postižením, ale samozřejmě také k výkonům intaktních žáků. Získává vědomí toho, že ve třídě není jediný, kdo např. pracuje v pomalejším tempu. Větší rozpětí rozdílů mezi všemi žáky je mnohem přirozenější než rozdíl ve výkonu jednoho integrovaného žáka a zbytku třídy.

Třída by měla fungovat jako komparativní skupina, kde dítě dosáhne společenského uznání a bude akceptováno a oceňováno. Pocit úspěchu je velmi důležitý

pro další posilování sebedůvěry, pokud se žákovi nedaří, vzrůstá u něj pocit nejistoty, který se může vyvinout v pasivitu až k rezignaci a pocitům méněcennosti. Školní úspěšnost je tak velmi zásadní pro budoucnost dítěte (Vágnerová, 2000).

Pro další vývoj žáka a jeho schopnosti vyrovnávat se s problémy je důležitý také subjektivní pocit zátěže, který se v mimoškolních činnostech většinou tolik neobjevuje (Vágnerová, 2000). Škola nabízí modelové prostředí pro zvládnutí schopnosti vyrovnávat se se zátěží a umět ji zpracovat. Ve skupině dětí, kde je tak odlišné tempo vývoje každého jedince, je tato zátěž mnohem více patrná.

Motivace k učení je u žáků závislá také na postoji rodičů, učitelů a ostatních spolužáků. Především pedagog by měl vytvářet vhodné podmínky prostředí a podněty pro učení (SKAV, 2015). Ve speciální třídě zpravidla bývá učitel se vzděláním ve speciální pedagogice, který pomocí speciálně pedagogických metod může učení žákům usnadnit a lépe zprostředkovat.

Socializační funkce

Škola pro dítě znamená na část dne odloučení od rodiny. Učí se zde přijímat vzorce chování a jednání i od jiných dospělých a rodiče přestávají být jedinými, kdo na něj působí. Ve skupině žáků se musí naučit žít s tím, že už není středem pozornosti a podřídit se zájmům této skupiny. Tyto změny mohou v dítěti přirozeně vyvolávat nejistotu, kterou střídá její znovunalezení ve vazbě na učitele. Škola by se tak měla spolu s rodiči podílet na uspokojování dalších základních potřeb žáka se zdravotním postižením, což je *potřeba citového vztahu a bezpečí* (Vágnerová, 2004).

Rozdíl je však v tom, že učitel neakceptuje dítě zcela bezpodmínečně jako jeho rodiče, ale na základě plnění požadavků a norem školy (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štěch, 2004). Učitel se pro žáka stává autoritou, kterou musí přijmout, a mnohdy i vzorem. Velmi matoucí je tak pro něj negativní postoj rodičů vůči učiteli a naopak.

Učitel se v prostředí školy a často i mimo ni stává autoritou. Pokud se ji dítě naučí respektovat, naučí se později respektovat i jiné autority a lépe se zorientuje ve společnosti (Průcha, 2013). Pedagog je také tím, kdo klade na dítě různé povinnosti a úkoly, jež následně hodnotí. Dítě tak přebírá odpovědnost za svůj výkon. Získává

vědomí toho, že ve škole za něj jeho povinnosti nikdo nesplní a že je zcela odkázané na vlastní síly (Vágnerová, 2000).

Nároky na dítě neklade pouze pedagog, ale i škola. Upravuje vlastní školní řád a další vnitřní předpisy, jejich dodržování je povinností všech žáků školy (zákon 561/2004 Sb.).

Integrační funkce

Havlík a Kořa (2007) uvádí, že škola by měla být prostředím pro sjednocování rozdílných povah, které by se bez jejího působení běžně nesetkaly. Žáci tak mají možnost setkávat se s různorodou společností a poznávat osobnosti, jejichž povahu ze svého úzkého okolí neznají a neumí na ni reagovat.

Speciální třída či studijní skupina by měla být umístěna v budově školy tak, aby byl přirozeně umožněn kontakt s ostatními žáky (Lechta, 2010). Měla by být zapojována do dění ve škole zcela stejným způsobem jako ostatní třídy. Stejně tak by měla probíhat společná výuka, která by měla být primární, a k oddělené výuce by se mělo přistupovat pouze v případech, kdy není možné takovou výuku zvládnout jak organizačně, tak vzhledem ke schopnostem žáků (Lechta, 2010).

Speciální třída či studijní skupina by měla být zapojena nejen do dění ve škole, tak aby setkávání se všemi jejími žáky a pracovníky bylo umožněno zcela nenásilně, ale také by se měla účastnit mimoškolních akcí, jejichž prostřednictvím se škola snaží dynamicky přizpůsobovat požadavkům společnosti a nevytvářet si tak izolované prostředí (Havlík, Kořa, 2007). Aktivní účast všech žáků bez ohledu na jejich zdravotní stav je krokem k ovlivňování názorů členů společnosti na osoby se zdravotním postižením, které mohou pramenit z nedostatku informací.

Třída je sociální skupinou, která významně ovlivňuje socializační vývoj jedince. Sovák (1986) uvádí, že žák se zdravotním postižením, který se dostává do třídy hlavního vzdělávacího proudu ještě s dalšími spolužáky s postižením, se učí přijímat své limity jako zcela přirozené. Nenabývá tak pocitu utlačení ani výjimečnosti.

Ve škole se žák učí navazovat kontakty a komunikovat. Různé druhy zdravotního postižení jsou charakteristické některými limity například v komunikaci, v porozumění sociálním rolím a vztahům či odlišnostmi v chování a jednání (Vágnerová, 2000). Socializace žáků se zdravotním postižením tedy probíhá odlišným způsobem než u intaktních dětí. To však nemusí být nutně ovlivněno zdravotním postižením, ale i osobnostními předpoklady jedince.

Ve třídě hlavního vzdělávacího proudu se mohou žáci se zdravotním postižením setkávat s přirozenými a běžnými návyky, které si průběžně osvojují a přijímají je jako normální a přirozené. Dostává se jim tak možnosti vzájemného ovlivňování s jedinci majoritní společnosti stejného či přibližného věku (Sovák, 1986).

Setkávání odlišných jedinců ve škole však může přinášet i řadu nevýhod. Intaktní spolužáci se ne vždy chovají ohleduplně, ale často promítají do svého jednání i odmítavé názory rodičů či dokonce pedagogů.

Učitel je tím, kdo formuje třídní klima a podílí se na vzájemných vztazích ve třídě. Konkrétně mladší školní věk je u dětí charakterizován jako období střízlivého realismu. Dítě přijímá všechny skutečnosti tak, jak jsou mu autoritou dospělých podávány, a nepochybuje o jejich pravdivosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podle Vágnerové (2000) je tedy velmi důležité, aby učitel svým žákům vysvětlil příčiny jinakosti žáka se zdravotním postižením a zamezil tak jejich odmítavému postoji, který by mohl být vyvolán nejistotou pramenící z neporozumění takové příčině. V tomto věku je dětská skupina stále ještě spíš nahodilá a lze ji velmi ovlivňovat názory učitele na jednotlivé žáky (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pokud pedagog se třídou nijak nepracuje a vztahy mezi žáky neřeší, může se tento lhostejný postoj promítat také mezi žáky.

Selektivní a alokační funkce

Ve školním prostředí probíhá základní strukturování jedinců do systému společenské stratifikace. Pomocí hodnocení výkonů se tak jedinci alokují na určité pozice (Havlík, Koťa, 2007). Hodnocení výkonu učitelem by proto mělo být

odpovídající odvedené práci, aby si dítě mohlo udělat reálnou představu o svých schopnostech (SKAV, 2015).

Adekvátní hodnocení je důležité i vzhledem ke spolužákům. Pokud není reálné, není přijímané ostatními jako spravedlivé a může vést k negativnímu naladění vůči klasifikovanému žákovi. V rámci skupinové integrace by měl učitel hodnotit výkon ve vztahu ke všem spolužákům ve třídě, neměl by tedy klasifikovat žáky studijní skupiny jinak než intaktní žáky. Rozpor mezi hodnocením ve studijní skupině a ve třídě hlavního vzdělávacího proudu může u žáka se zdravotním postižením vést k nejistotě v sebehodnocení a k popírání negativního výsledku práce (Vágnerová, Hady-Mousová a Štěch, 2004). Učitel může žáky se zdravotním postižením hodnotit mírněji, protože od nich neočekává takové výsledky jako od ostatních, nebo naopak může být více kritický, aby u ostatních spolužáků eliminoval pocit zvýhodněného postavení žáků s postižením (Vágnerová, 2014).

Hodnocení by mělo být podáváno citlivě vzhledem k tomu, že hlavně v mladším školním věku je názor učitele na odvedenou práci dítětem bezpodmínečně přijímán a negativní hodnocení je tak pro dítě velkou zátěží (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Metodologická a koordinační funkce

V rámci této funkce by škola měla nejen pomáhat žákovi v systematizaci poznatků, ale také zajišťovat řízení procesu učení a vhodné podmínky (Průcha, 2009). To, jak škola skupinovou integraci organizuje, velmi ovlivňuje její celkové fungování.

Vzdělávací program studijní skupiny by měl být v souladu se vzdělávacím programem zbytku třídy hlavního vzdělávacího proudu tak, aby i v rámci individuální práce tematicky nedocházelo k odloučení studijní skupiny od většiny třídy při společné výuce.

Vzhledem k legislativě, která určuje počet hodin výuky pro žáky ve speciálních třídách či skupinách a zařazuje sem také předměty speciálně pedagogické péče (vyhláška č. 73/2005 Sb.), může být pro školu velmi problematická tvorba rozvrhů. Následně může rozvrh způsobovat komplikace rodičům, kteří dítě ze školy vyzvedávají,

a v neposlední řadě také samotnému žákovi. Nevhodné uspořádání denního rozvrhu může vést k vyšší unavitelnosti.

V návaznosti na zákonné normy je škola povinna zajistit kvalifikované pedagogy a zorganizovat jejich činnost ve speciální třídě či studijní skupině. Role pedagogů musí být školou ošetřeny tak, aby byly srozumitelné jak samotným pedagogům, tak i žákům. Mělo by být jasné, které aktivity při společné výuce povede speciální pedagog a které pedagog intaktní třídy či asistent pedagoga. Jejich vzájemná spolupráce je důležitá pro psychosociální klima třídy, které je významným činitelem spokojenosti žáků a zpětně také pedagogů (Helus, 2007).

Pedagog intaktní třídy, stejně jako speciální pedagog a asistent pedagoga, kde probíhá skupinová integrace, by měl být seznámen s druhem zdravotního postižení integrovaných žáků a s jeho projevy dostatečně dopředu, aby mohl prostřednictvím konzultací s SPC a studia literatury získat potřebné informace o specifikách vzdělávacího procesu těchto žáků (Lechta, 2010).

Ochranná funkce

V rámci ochranné funkce, která je upravena také legislativně, je škola povinná vytvářet bezpečné prostředí pro své žáky. Patří sem jak ochrana osobních údajů žáků, tak zachovávání jejich práv. Ve škole by neměla být připuštěna jakákoliv forma šikany či sociálně patologických jevů (Havlík, Koř'a, 2007). U žáků se zdravotním postižením se mohou objevovat tendence k sociálně patologické činnosti v souvislosti se snahou získat prestižní postavení mezi spolužáky (Vágnerová, 2000). Stejně tak se ale mohou stávat oběťmi šikany.

5 Metodika

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaká pozitiva přináší skupinová integrace subjektům zainteresovaným ve vzdělávacím procesu na základních školách, případně v čem spočívají její nevýhody. K dosažení cíle bude použit kvalitativní přístup. Ten Miovský (2006) spojuje s termíny jedinečnost, neopakovatelnost, kontextuálnost, procesuálnost a dynamika.

Kvalitativní přístup bude pro výzkumné šetření této práce realizován v designu případové studie. Eisenhardt (1989, s. 534) uvádí, že případová studie je „výzkumnou strategií, která se zaměřuje na porozumění dynamice, jež je prezentovaná na jednom souboru“. Jedná se tedy o komplexní zkoumání jedinečného případu ve všech jeho souvislostech.

Účastníci výzkumu budou vyselektováni na základě záměrného výběru, kdy je výzkumný vzorek zařazen na základě určité vlastnosti či charakteristiky (Miovský, 2006). Kritériem pro zařazení škol hlavního vzdělávacího proudu do výzkumné práce je realizace skupinové integrace.

Základní metodou sběru dat bude pozorování. To je definováno jako záměrné a cílevědomé sledování vnějších projevů, projevů jednání a chování člověka. Tyto projevy budou písemně zaznamenávány a zasazovány do jednotlivých oblastí stanovených pro výzkumné šetření (viz Příloha č. 2) (Ferjenčík, 2000). Pozorování proběhne nezúčastněně a otevřeně, tedy s vědomím účastníků (Hendl, 2012).

Další použitou metodou sběru dat bude polostrukturovaný rozhovor, jehož výhodou je velký prostor pro nová související témata, která se mohou během výzkumného šetření objevit (Hendl, 2012). Pro jeho průběh budou stanoveny základní oblasti, které by měly být probrány. Rozhovor bude veden s pedagogy a s řediteli školy. Bude zaměřen na zjišťování organizačních a provozních záležitostí a dalších údajů.

Sběr dat se uskuteční také pomocí analýzy již existujících dokumentů (Miovský, 2006), které představují vnitřní normy školy, ŠVP, IVP a další relevantní dokumenty, jež budou pro výzkumné účely poskytnuty školou. Bude se jednat především o základní

informace o škole a speciální třídě, které pomohou doplnit celkový pohled na jednotlivé případové studie. Během práce s dokumenty budou zachována veškerá omezení, která z použití a nakládání s obsaženými údaji vyplývají.

Získaná data budou zpracována na základě analýzy orientované na případ. Ta podle Hendla (2012) zpracovává případ jako celistvý a soustředí se na příčiny a důsledky jednotlivých charakteristik daného jevu a komparuje mezi sebou jednotlivé případy. Ty budou následně porovnány s teoretickým základem zpracovaným v této bakalářské práci.

6 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření probíhalo na třech základních školách v Jihočeském kraji, které zřizují speciální třídu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v průběhu června 2015. Výzkumné šetření bylo předem telefonicky domluveno s řediteli vybraných škol a poté realizováno přímo ve speciálních třídách.

6.1 Případová studie č. 1

Základní a mateřská škola je příspěvkovou organizací s devíti postupnými ročníky, v nichž je zhruba 200 žáků. Jejím zřizovatelem je obec, která má asi 1900 obyvatel.¹ Škola je umístěna v okrajové části obce v blízkosti lesa a mimo dopravní ruch. K dispozici má víceúčelové venkovní hřiště s umělým povrchem, tělocvičnu, školní jídelnu a školní družinu (ŠD). Pro setkávání žáků nemá škola žádné větší prostory, ke společným akcím proto využívá místní kulturní dům.²

6.1.1 Zajištění skupinové integrace

Do školního roku 2013/2014 fungovala v místě základní škola praktická a základní škola speciální. Z důvodu poklesu počtu žáků a finanční náročnosti provozu však byla zrušena. Krajský úřad proto požádal ředitele základní a mateřské školy o zřízení speciální třídy.

Škola zvažovala hned tři možnosti, kde třídu provozovat. Vzhledem k tomu, že původní prostory základní školy praktické a základní školy speciální nebyly finančně únosné, uvažoval ředitel o umístění v hlavní budově školy. Aby třídy byly přístupné pro všechny žáky se zdravotním postižením, musely by se nacházet v přízemí, což se setkalo s negativními reakcemi rodičů žáků ze tříd hlavního vzdělávacího proudu. Ředitel proto přistoupil k umístění speciální třídy do přilehlé budovy mateřské školy

¹ Webové stránky školy - z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

² ŠVP školy (2013) – z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

a školní jídelny, což učitelé speciálních tříd a ředitel považují za výhodu. Žáci speciálních tříd mají v budově klidné prostředí bez hluku.

Ředitel školy dále uvádí, že při zřizování třídy bylo velmi problematické zpracovat ŠVP či sestavit rozvrh výuky. Přisuzoval to především tomu, že se v té době ve škole nevyskytoval dostatek lidí, kteří jsou do této problematiky zasvěceni. Navíc docházelo ke sjednocení zcela odlišných kultur dvou škol. Do budoucna však počítá s mnohem komplikovanějším sestavováním rozvrhu v souvislosti se snahou žáky speciálních tříd více zapojit do výuky ve třídách hlavního vzdělávacího proudu.

Od školního roku 2014/2015 škola poskytuje vzdělávání také pro žáky s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Ředitel do speciálních tříd pravidelně dochází a snaží se žákům vysvětlit novou situaci tak, aby chápali, kam patří, čeho jsou součástí a kdo je jejich ředitelem.

Ve dvou speciálních třídách se vzdělává celkem osmnáct žáků se zdravotním postižením. V jedné třídě je deset starších žáků pod vedením učitele se vzděláním ve speciální pedagogice (dále jen učitel/ka), ve druhé třídě je osm žáků s těžším zdravotním postižením. V této třídě působí kromě učitelky také asistentka pedagoga. Ve třídě je jeden žák v prvním ročníku, dva žáci ve třetím ročníku, dva žáci ve čtvrtém ročníku, jeden žák v pátém ročníku, jeden žák v šestém ročníku a jeden žák v devátém ročníku ve vzdělávacích programech základní školy praktické a základní školy speciální.

Prostorové vybavení

Speciální třídy se nacházejí v budově mateřské školy a školní jídelny nedaleko hlavní budovy. Sídlí v prvním patře. Mají k dispozici vlastní šatnu, WC, sprchu, relaxační koutek a dva kabiny. Ve třídě jsou umístěny lavice pro osm žáků, pět počítačů, skříně s pomůckami, katedra, tabule a umyvadlo. Třída je plná obrázků, fotografií žáků a různých učebních pomůcek. Na dveřích visí velký rozvrh výuky, který je sestaven z obrázků naznačujících jednotlivé vyučovací předměty.

Nedostatkem je v těchto učebnách stísněný prostor, který by mohl činit problémy při manipulaci například s invalidním vozíkem u žáků s tělesným postižením. Další bariérou jsou také schody do prvního patra. V příštím roce by však měla proběhnout výstavba výtahu.

Výchovná funkce

Žáci speciální třídy se účastní veškeré výuky předmětů podle rozvrhu, nejsou osvobozováni a mají tak možnost zapojit se do všech oblastí výchovy. Vzhledem k tomu, že žádné z nich nejsou vyučovány společně se žáky hlavního vzdělávacího proudu, probíhá jejich výuka odlišně a velmi individuálně. Nepůsobí tak na ně stejné podmínky, které jsou nastaveny v intaktní třídě ve stejných oblastech výchovy.

Škola má svoji školní družinu, do které dochází žáci z celé školy. Žáci speciálních tříd tuto možnost nevyužívají. Vzhledem k tomu, že učitelka je přítomná ve škole až do odpoledních hodin, zůstávají žáci ve třídě spolu s ní. Rodiče i učitelka možnost docházky do ŠD považují za zbytečnou.

Základní a mateřská škola nabízí také zájmové kroužky, jako jsou pěvecký sbor, kroužek vaření, zdravotnický kroužek a kroužek angličtiny. Žáci speciálních tříd žádný z těchto kroužků nenavštěvují, jelikož jsou součástí školy prvním rokem a tyto volnočasové aktivity jim zatím nebyly nabídnuty. Ředitel školy o této možnosti začal uvažovat a v následujících letech by rád žáky se zdravotním postižením do těchto kroužků zapojil.

Vzdělávací funkce

Výuka v této speciální třídě umožňuje žákům mnohem individuálnější přístup učitelky a asistentky pedagoga. Vzhledem k nízkému počtu žáků lze učivo probírat s každým z nich důkladněji a snadněji odhalovat oblasti, které mu činí potíže. Ve třídě působí kvalifikovaná učitelka, která může předávat učivo srozumitelněji pomocí speciálně pedagogických metod. Podle vyučujících mají tito žáci dobré výsledky, ale je

přesvědčená, že ve třídě hlavního vzdělávacího proudu by se nedokázali prosadit a jejich vztah k učení by tak byl spíše negativní. Podle ní je hlavní výhodou speciální třídy právě to, že je na žáky více času a je možné tempo výuky přizpůsobit každému z nich.

Každý žák probírá jiné učivo, proto ve třídě podle učitelky chybí soutěživost a přirozená rivalita. Jednotliví žáci se během pozorování projevovali jako zcela samostatné jednotky. Příliš si nevšímalí dění kolem sebe. Práce s každým z nich byla individuální, např. každý četl v hodinách jinou knížku, počítal jiné úlohy atd. Skupinová práce probíhala méně často.

Socializační funkce

V rámci socializační funkce dítě přijímá různé návyky a pravidla ve studijní skupině. Ve třídě jsou podle učitelky nastavená pravidla, která jsou žáky bez problémů dodržována. Vědí, že při výuce nesmí vyrušovat, měli by se hlásit o slovo a plnit zadané úkoly, ačkoliv během pozorování některá tato pravidla porušovali. Co se týče domácích úloh, stává se častěji, že je zapomínají plnit, což vyučující přisuzuje nedostatečnému zázemí většiny žáků. Ukládání domácích úkolů proto není příliš časté.

Škola upravuje školní řád, který by se měl vztahovat na všechny její žáky. V rámci speciální třídy dochází k odchylování od školního řádu především při dodržování časového rozvrhu hodin a přestávek. Výuka na celé škole začíná od 8.15 a žáci jsou povinni se do školy dostavit nejpozději pět minut před jejím začátkem³. Výuka ve speciální třídě však začíná zhruba po půl deváté a ne všichni žáci jsou v tuto dobu ve škole přítomní. Podle učitelky chodí někteří z nich do školy později, protože se po ránu hůře aktivizují a trvá jim i jejich rodičům déle, než se do školy dopraví. S pozdním začátkem výuky se posouvá režim celého dne. Zatímco v hlavní budově se pravidelnou signalizací zvoněním střídají desetiminutové a jedna patnáctiminutová přestávka s vyučovacími hodinami, ve speciální třídě zvonění neprobíhá a vyučovací hodiny a přestávky jsou tu načasovány zcela odlišně. V důsledku toho žáci speciální

³ Školní řád - z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

třídy dochází mnohem dříve do školní jídelny a nesetkávají se tak s ostatními žáky školy, kteří na oběd chodí později.

Integrační funkce

Žáci speciální třídy jsou umístěni mimo hlavní budovu školy. Jejich kontakt s ostatními je proto méně častý. Za běžného denního režimu se setkávají pouze ve školní jídelně, což jsou spíše výjimečné situace, protože žáci speciální třídy chodí na oběd dříve z důvodu odlišného rozvrhu výuky. Školní jídelna se nachází ve stejné budově, takže nemusí nikam přecházet a svoji budovu opouští pouze na tělesnou výchovu. Hodiny tělesné výchovy vede ve školní tělocvičně vychovatelka školní družiny a jsou pro obě speciální třídy společné, což příliš nepodporují pedagogové speciálních tříd především s ohledem na značné rozdíly ve fyzické zdatnosti dětí. V současnosti neprobíhá žádná společná výuka se žáky hlavního vzdělávacího proudu. Ředitel si tuto skutečnost zcela uvědomuje a do budoucna ji hodlá změnit. Uvažuje o společné tělesné výchově se žáky tříd hlavního vzdělávacího proudu s přihlédnutím na fyzickou zdatnost žáků se zdravotním postižením tak, aby měli možnost prosadit se v kolektivu a plnit přiměřené požadavky.

Vzhledem k tomu, že speciální třída funguje prvním rokem, stihla škola realizovat jen několik společných aktivit pro všechny žáky. Speciální třída se například účastnila společného plaveckého výcviku se žáky čtvrté třídy, který učitelka hodnotí jako velmi úspěšný. Podle ní byla spolupráce se všemi žáky a učiteli výborná a nevznikaly žádné konfliktní ani jiné negativní situace. Všimla si, že se žáci po plaveckém výcviku začali vzájemně zdravit a navázali mezi sebou kontakty. Další společnou školní akcí byl dětský den, který jak vyučující, tak ředitel školy opět hodnotili velmi pozitivně. V dalších letech by proto ředitel rád uspořádal společný lyžařský výcvik či školní akademii.

Podle ředitele a učitelky speciální třídy nejsou při takovýchto společných akcích běžné posměšky ze strany žáků tříd hlavního vzdělávacího proudu. Ředitel uvedl, že se

žáci vzájemně dobře znají i z dřívějších dob, kdy docházeli na obědy do stejné jídelny, a dodnes společně dojíždí autobusem.

V budově spolu se speciálními třídami sídlí školní družina a mateřská škola. Do této části tak denně přichází mnoho žáků ze tříd hlavního vzdělávacího proudu. Žáci speciálních tříd však školní družinu nenavštěvují a spolupracují spíše s mateřskou školou. Dochází na společné pohádky a setkávají se při užívání sdílených prostor. Do speciální třídy pak v odpoledních hodinách chodí čtyři žáci intaktních tříd na logopedii.

Podle učitelky mají někteří žáci z intaktních spolužáků strach. Bojí se hluku a spíše se vyhýbají jejich přítomnosti. Starší žáci jsou podle pedagogů i ředitele mnohem více v kontaktu se žáky tříd hlavního vzdělávacího proudu. Jejich společnou aktivitou se nejčastěji stává kouření cigaret. Škola takové případy na svém území netoleruje.

Ve speciální třídě žáci podle učitelky fungují velmi dobře. Jejich kolektiv považuje za přátelský, nespátřuje v něm žádné hierarchické uspořádání. Označila pouze pár podskupin, které se ve třídě utváří. Během pozorování působili žáci vůči sobě spíše uzavřeně. Každý se po celou dobu výuky věnoval své činnosti a nijak si ostatních spolužáků nevšímal. Při společné práci ve dvojici byli žáci schopni spolupracovat pod vedením asistentky pedagoga. Během přestávek se však příliš nekontaktovali. Podle učitelky mezi dětmi neprobíhají žádné konfliktní situace a vzájemně se respektují.

Selektivní a alokační funkce

Tato funkce je ve speciální třídě, kde neprobíhá interakce s ostatními žáky a pracovníky školy, plněna zcela odlišně. Již samotné zařazení do speciální třídy je ukazatelem jistého společenského postavení, které je zcela odlišeno od ostatních. Následné strukturování ve speciální třídě je oproti hierarchii ve třídě hlavního vzdělávacího proudu, velmi zkreslené.

Metodologická a koordinační funkce

V rámci plnění této funkce je důležitým dokumentem ŠVP. Ve speciální třídě je to ŠVP pro základní vzdělávání, konkrétně podle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a ŠVP pro obor vzdělání základní škola speciální.

Každý žák má svůj vlastní rozvrh hodin, který je předmětově sladěn s ostatními rozvrhy ve třídě, někteří mají v rozvrhu zařazené různé specifické činnosti, např. hra ve vodě u žáka s těžkým zdravotním postižením. Předměty jsou seřazeny podle náročnosti, začíná se složitějšími a během dne se přechází k jednodušším. Do rozvrhu byla zahrnuta například i svačina.

Plnění této funkce vyžaduje organizaci práce mezi jednotlivými pedagogy ve třídě. Podle učitelky probíhá spolupráce s asistenty pedagoga bez problémů. Je jasně stanoveno, kdo povede dané aktivity a s jakými žáky pracuje učitel a s jakými asistent pedagoga. Ve třídě působí také vychovatelka ze školní družiny, která vyučuje tělesnou výchovu. Žádní další učitelé se výuky ve speciální třídě neúčastní.

Co se týče spolupráce pedagogů celé školy, podle učitelky probíhá bez problémů. Od přidružení speciálních tříd ke škole hlavního vzdělávacího proudu se cítí být součástí celého týmu. Mezi pedagogy vnímá směrem ke své třídě pozitivní přístup. Účastní se společných porad a různých školení. Podle ní jsou učitelé této školy velmi obětaví a věnují mnoho času mimoškolním aktivitám dětí. Jejich další angažovanost ve speciálních třídách proto neočekává. Faktem je, že učitelé a asistenti pedagoga běžně nepřicházejí do hlavní budovy a po celý den zůstávají ve třídě. Nemají tak mnoho příležitostí setkávat se se svými kolegy a jsou ve styku spíše jen mezi sebou.

Ochranná funkce

Škola se v rámci minimálního preventivního programu snaží předcházet sociálně patologickým jevům, které jsou podle ředitele velkým problémem z důvodu vysoké nezaměstnanosti v okolí, nižší vzdělanosti a nepravidelné pracovní doby rodičů. Škola tak nabízí možnost trávení volného času ve školní družině a na kroužcích. Tyto

možnosti však žáci speciálních tříd prozatím nevyužívají. Minimální preventivní program dále stanovuje, jaké oblasti prevence by měly být probrány v jednotlivých ročnících⁴. Tato témata jsou dodržována a vyučována také ve speciálních třídách. Jsou to hlavně oblasti týkající se užívání návykových látek a šikany.

Podle učitelky se ve speciálních třídách nikdy neobjevil případ šikany a nepamatuje ho ani mezi žáky školy hlavního vzdělávacího proudu. Uvedla, že i když se mezi žáky nachází jedinci s těžším zdravotním postižením, jsou spíš tolerováni, než aby se stávali terčem útoků.

Ve vedlejší speciální třídě, kde jsou starší žáci, je však palčivým problémem kouření cigaret. V rámci preventivních programů probíhají mezi žáky intervence, které jsou ale podle pedagogů bez výsledků. Tyto prohřešky škola řeší dostupnými prostředky – pohovor s žákem, s rodiči, doporučení kontaktu s odborníky a další.

6.1.2 Vyhodnocení případové studie č. 1

Skupinová integrace na základní a mateřské škole č. 1 je na samém začátku a i podle ředitele se speciální třídy se školou teprve sžívají. Tyto třídy nadále fungují stejně jako v bývalé základní škole speciální a základní škole praktické. Přiřazení k základní a mateřské škole pro ně zatím nepřineslo žádné výraznější změny. Přispívá k tomu také umístění speciálních tříd mimo hlavní budovu. Funguje zde zcela jiný řád a pravidla než ve zbytku školy, což může do budoucna činit problémy při realizaci plánované společné výuky výchov s ostatními třídami hlavního vzdělávacího proudu, kterou chce ředitel školy prosadit.

Nevýhodou tohoto modelu skupinové integrace je kromě odlišné organizace výuky také to, že žáci speciálních tříd doposud nemají přístup k nabídce zájmových kroužků. Chybí jim tak možnost kontaktovat se s ostatními žáky školy mimo výuku, rozvíjet zájmovou činnost a trávit volný čas stejně jako žáci hlavního vzdělávacího

⁴ Minimální preventivní program školy - z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

proudu. Tuto skutečnost si ředitel školy zcela uvědomuje a do budoucna by rád zájmové kroužky nabídl také žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzhledem k tomu, že na škole neprobíhá žádná společná výuka s ostatními třídami, chybí žákům možnost přirozeně navazovat kontakty s intaktními žáky také ve výuce. Třída je izolovaná od běžných návyků a požadavků, které jsou stanoveny ve třídách hlavního vzdělávacího proudu. S tím souvisí i to, že studijní skupina žáků se zdravotním postižením na této škole nemá znaky tradiční studijní skupiny, chybí výraznější strukturalizace ve výkonech žáků a mezi jejími členy neprobíhá přirozená soutěživost a vzájemná motivace.

Model skupinové integrace aplikovaný na základní a mateřské škole č. 1 postrádá také možnost učitelů a asistentů pedagoga ve speciální třídě běžně fungovat v rámci pedagogického sboru. Vyučující zůstávají po celý den ve speciálních třídách, a tak pro ně není přirozený každodenní kontakt s učiteli intaktních tříd. Izolace pedagogů samozřejmě souvisí s umístěním speciální třídy mimo hlavní budovu. Tím pádem je mnohem složitější zapojovat žáky se zdravotním postižením do výuky. Vyučující těchto žáků proto mnohem raději spolupracují s mateřskou školou, která je ve stejné budově, ačkoliv se obsahem výchovně vzdělávacích témat více liší.

Výhodou, kterou přináší skupinová integrace, je především nízký počet žáků ve speciálních třídách. Umožňuje individuální práci s každým z nich. Na procvičování probírané látky zbývá mnohem více času, lze snadněji odhalit případné nedostatky a pracovat s nimi. Ve speciální třídě na této škole navíc působí asistenti pedagoga a kvalifikovaná učitelka, která může učivo zprostředkovat pomocí speciálně pedagogických metod.

Důležitý je pozitivní přístup ředitele školy, který si uvědomuje současný stav skupinové integrace na své škole a v budoucnu chce speciální třídy mnohem více začlenit mezi třídy hlavního vzdělávacího proudu a prosadit tak jejich rovnoprávné postavení na škole. K tomu přispívá i kladný vztah žáků tříd hlavního vzdělávacího proudu k žákům se zdravotním postižením. Skupinová integrace zde přináší další výhodu, a to možnost intaktních žáků setkávat se s osobami se zdravotním postižením a učit se přijímat jinakost jako něco zcela přirozeného.

6.2 Případová studie č. 2

Základní škola je příspěvkovou organizací s devíti postupnými ročníky. Každý ročník má čtyři až pět paralelních tříd. Nachází se uprostřed bytové zástavby v centru města, které má asi 23 tisíc obyvatel.⁵ Školu navštěvuje přes 900 dětí. Má vlastní sportovní areál, fotbalové hřiště, tenisové kurty, dvě tělocvičny a gymnastický sál. Nově je vybudována také keramická dílna, dřevo- i kovodílna. Škola má dvě školní jídelny a družinu. K setkávání a dalším akcím školy jsou využívány prostory města.⁶

6.2.1 Zajištění skupinové integrace

Škola již patnáctým rokem umožňuje vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Zřizuje čtyři speciální třídy na druhém stupni, a to v šestém, sedmém, osmém a devátém ročníku. Celkově je v těchto třídách asi třicet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Třídy nevyužívají učitele se vzděláním ve speciální pedagogice ani asistenta pedagoga. Ve škole je k dispozici školní poradenské pracoviště, kde jsou dva speciální pedagogové a školní psycholog. Každá ze speciálních tříd má svého třídního učitele. Ve zkoumané třídě je šest žáků, z toho jedna žákyně.

Prostorové vybavení

Speciální třídy jsou umístěny v hlavní budově v těsné blízkosti paralelních tříd hlavního vzdělávacího proudu. Zkoumaná třída se nachází ve druhém patře školy. Ve třídě je několik lavic, katedra, umyvadlo, křídlová a magnetická tabule, kde je umístěn rozvrh, fotografie žáků a organizační informace školy. Je vybavena základními učebními pomůckami a nábytkem. Má vysoký strop a celkově působí stroze.

⁵ Webové stránky školy - z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

⁶ ŠVP školy - z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

Škola umožňuje bezbariérový přístup pro žáky s tělesným postižením. Několik žáků ho využívá a vzdělává se tak v individuální integraci.

Výchovná funkce

V rámci výchovné funkce, která je vymezena v předchozích kapitolách, jsou všechny její součásti v této třídě plněny zcela stejně jako ve třídách hlavního vzdělávacího proudu. Žáci mají přístup ke všem oblastem výchovy, dochází na kroužky pořádané školou a účastní se veškerých akcí školy. Vzhledem k tomu, že ve třídě vyučují pedagogové, kteří běžně působí ve třídách hlavního vzdělávacího proudu, je uplatňován stejný styl výchovy.

Vzdělávací funkce

Ve speciální třídě je pouze šest žáků, což je výhodné vzhledem k tomu, že je možné učivo probírat důkladněji a více se věnovat žákům. Výhodu v tom spatřují také ředitel a vyučující. Ti uvedli, že se žáci mnohem více naučí, zatímco ve třídě hlavního vzdělávacího proudu by takových výsledků nedosahovali.

Ve třídě nepůsobí učitel se vzděláním ve speciální pedagogice, ale pedagogové intaktních tříd, kteří se střídají na jednotlivé předměty podle zaměření. Shodli se na tom, že výuka v této třídě probíhá v pomalejším tempu a je přizpůsobena schopnostem jednotlivých žáků. Ti jsou pak mnohem sebevědomější, protože jsou ve třídě schopni plnit požadavky vyučujících.

Vzhledem k tomu, že třída se účastní společné výuky pouze při tělesné výchově, chybí žákům možnost reálně se porovnat se spolužáky z třídy hlavního vzdělávacího proudu i v jiných oblastech výuky. Podle jedné z vyučujících je ve třídě patrné to, že výkony jednotlivých žáků jsou velmi srovnatelné, a tudíž ve třídě chybí přirozená dynamika a vzájemné motivování k lepším výkonům, které by byly srovnatelné s výkony žáků v intaktních třídách.

Během pozorování fungovala mezi žáky zdravá rivalita a soutěživost. Při matematice vzájemně soutěžili v počítání příkladů. Bylo patrné, že jsou si zcela vědomi svých schopností ve srovnání s ostatními ve třídě.

Socializační funkce

Z hlediska socializace plní třída svoji funkci stejně jako třídy hlavního vzdělávacího proudu na této škole. Ve třídě jsou stanovena obecná pravidla, která se vztahují ke všem žákům školy a jsou dodržována také žáky speciální třídy.

Není tolerováno jakékoliv porušení školního řádu či jiných vnitřních předpisů. Žáci do školy přichází ve stejný čas jako ostatní a výuka je časově organizována stejně jako v jiných třídách.

Důležitým aspektem socializační funkce je také střídání vyučujících ve třídě, což žákům přináší nové zkušenosti s různými učiteli a nutnost přizpůsobovat se různorodým požadavkům a stylům výuky.

Integrační funkce

Speciální třída je umístěna v budově školy spolu s ostatními třídami hlavního vzdělávacího proudu. Žáci této třídy se tak běžně kontaktují se všemi intaktními spolužáky. Během výzkumného šetření trávili přestávky spolu s dalšími žáky na chodbách a ve třídě zůstávali jen na výuku. Podle vyučující se znají s ostatními vrstevníky již z prvního stupně a tyto vztahy nadále udržují. Nejsou tak mezi nimi časté posměšky a jiné negativní situace.

Na druhém stupni školy probíhá společná výuka tělesné výchovy. Vždy jsou spojeny dva paralelní ročníky, stejně tak je tomu i u speciální třídy. Žádné další předměty společně neprobíhají. Tato třída je brána a organizována zcela stejně jako její paralelní ročníky.

Ve třídě je celkem pět žáků a jedna žákyně a podle třídní učitelky se nazývají dobrou partou. Jediná žákyně prý není nijak upozaděována, učitelka ji naopak označila

za dominantní členku skupiny. Během přestávek navazovala kontakty s děvčaty ve vedlejší třídě. Výrazným členem této skupiny byl i žák, který v hodinách často vyrušoval a mnohdy byl napomenut i svými spolužáky. Přesto bylo patrné, že je mezi žáky respektovaný. Třídní učitelka považuje vztahy ve třídě stejně jako ostatní vyučující za velmi přátelské. Během pozorování se žáci o přestávkách mezi sebou kontaktovali, vzájemně si povídali a smáli se.

Selektivní a alokační funkce

Selektivní a alokační funkce je ve speciální třídě plněna částečně, především z toho důvodu, že na škole neprobíhá více společné výuky, která by dala žákům se zdravotním postižením možnost reálně se zařadit mezi ostatní žáky. Přesto jsou aktivity tříd natolik provázané, že jsou si integrovaní žáci vědomi svého zařazení v rámci školy. Podle vyučující jsou u těchto žáků občas patrné tendence ulehčovat si práci a povinnosti na základě zařazení do speciální třídy.

Vzhledem k tomu, že žáci speciální třídy absolvovali první stupeň školy ve třídách hlavního vzdělávacího proudu, měli možnost setkat se s reálnými požadavky v této třídě. Díky tomu se s ostatními dobře znají a jsou schopni se bez problémů zapojovat do všech aktivit ve škole.

Metodologická a koordinační funkce

Žáci ve speciální třídě jsou vzděláváni na základě ŠVP. Obsah učiva není nijak eliminován. Vyučující probírají vše podle vzdělávacího programu, ale kladou důraz spíše na základní informace a na prakticky využitelné znalosti. Vzhledem k tomu, že je ve třídě nízký počet žáků, zbývá více času na upevňování a procvičování probrané látky.

Rozvrh předmětů zcela odpovídá hodinovým dotacím pro daný ročník základní školy. Je uspořádán tak, aby náročnější předměty, jako je český jazyk, matematika,

fyzika a další, byly vyučovány v dopoledních hodinách. Do odpoledního vyučování je zařazena tělesná výchova, informatika, pracovní činnosti a občanská výchova.

Ve speciální třídě vyučují různí pedagogové podle jednotlivých předmětů. Střídají se tak stejně jako v intaktních třídách na druhém stupni. Žáci se setkávají s různými vyučujícími, a tedy i s různými typy lidí. Ve třídě nepůsobí učitel se vzděláním ve speciální pedagogice ani asistent pedagoga. Podle ředitele školy zvládají vyučující třídu bez problémů a mají k dispozici speciální pedagogy a školního psychologa ze školního poradenského zařízení pro případné konzultace.

Podle dotázaných pedagogů je výuka ve třídě náročná. Žáci si hůře pamatují probranou látku, pomaleji si ji osvojují a pracují v jiném tempu než většina tříd na škole. Jedna z vyučujících uvedla, že ve třídě je potřeba více trpělivosti, ale přesto je práce ve speciální třídě příjemná. V pedagogickém sboru se podle ní ani podle ředitele nestává, že by učitelé odmítali působit ve třídě. Berou ji v potaz i se všemi jejími specifiky.

Ochranná funkce

V rámci minimálního preventivního programu škola organizuje preventivní programy pro žáky všech ročníků školy. Žáci speciálních tříd se jich účastní zcela bez rozdílů, stejně jako žáci jiných tříd. Nejčastěji jsou pro tyto účely spojováni s paralelními třídami.⁷

Podle vyučujících a třídní učitelky nejsou mezi těmito žáky rozšířené projevy sociálně patologických jevů. Nejsou zaznamenány ani žádné projevy šikany či jiného nenávislného chování ve speciální třídě ani ve vztahu k ní.

⁷ Minimální preventivní program školy - z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

6.2.2 Vyhodnocení případové studie č. 2

Model skupinové integrace, který aplikuje tato základní škola, se řídí podle standardního školního vzdělávacího programu. Hlavní nevýhodou tohoto modelu je chybějící společná výuka. Doposud je realizována pouze v hodinách tělesné výchovy. V ostatních předmětech, kde není nutné k žákům se zdravotním postižením přistupovat jinak než k žákům intaktním, by byla přínosná. Umožnila by žákům se speciálními vzdělávacími potřebami častější kontakt se skupinou vrstevníků z jiných tříd a možnost vyrovnávat se s reálně nastavenými požadavky ve třídách hlavního vzdělávacího proudu i v jiných předmětech, než je tělesná výchova. Vzhledem k tomu, že je třída považována za rovnocennou mezi ostatními třídami a na škole není společná výuka kromě tělesné výchovy obvyklá, nepraktikuje se ani u speciálních tříd.

Ve speciální třídě nepůsobí učitel se vzděláním ve speciální pedagogice. Chybí tak speciálně pedagogická péče, která by mohla být poskytována přímo ve výuce. V souvislosti s výzkumným šetřením však nebylo patrné, že by absence učitele způsobovala komplikace.

Výhodou skupinové integrace je nízký počet žáků. Podle vyučujících v této třídě tak mohou být náročnější předměty probírány v tempu, které lze žákům lépe přizpůsobit. Snáze si díky tomu osvojí učivo a dosáhnou lepších výsledků, než by dosahovali v hlavním vzdělávacím proudu.

Třída je zcela zapojena do dění ve škole, platí pro ni stejná pravidla a vzhledem k umístění třídy mají její žáci možnost přirozeně se kontaktovat s ostatními žáky školy. Výhodou pro jejich zapojení do kolektivu intaktních žáků je předchozí společné vzdělávání na prvním stupni. Vzájemně se dobře znají a udržují přátelské vztahy i nadále.

Výhodou modelu skupinové integrace na této škole je i to, že ve třídě není potřeba asistent pedagoga. Učitelé mají možnost se žáky intenzivně pracovat díky jejich nízkému počtu.

6.3 Případová studie č. 3

Na základní škole je devět postupných ročníků, které mají zpravidla dvě až tři paralelní třídy. Škola je zřizována městem, které má zhruba osm tisíc obyvatel. Počet žáků školy se pohybuje kolem 500. Budova se nachází v blízkosti centra města, kolem ní je rozsáhlý oplocený park, který školu odděluje od silničního provozu a vytváří kolem ní klidné prostředí. Škola disponuje vlastní jídelnou, družinou, tělocvičnou a sportovním hřištěm. Pro různá vystoupení a setkávání žáků a učitelů využívá škola prostornou školní halu.⁸

6.3.1 Zajištění skupinové integrace

Základní škola zřizuje dvě speciální třídy pro žáky s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením. V současnosti na škole funguje pouze jedna speciální třída s pěti žáky. Škola má od roku 2009 radou města udělenou výjimku z nejnižšího počtu žáků ve speciální třídě o jednoho žáka ve třídě oproti počtu uvedenému ve vyhlášce, což je šest.⁹ Ve třídě působí učitelka se vzděláním ve speciální pedagogice (dále jen učitelka) a asistent pedagoga. Třidu navštěvuje žákyně prvního ročníku, žák třetího ročníku, žák čtvrtého ročníku a žák devátého ročníku ve vzdělávacích programech základní školy praktické a základní školy speciální a jeden žák přípravného stupně základní školy speciální.

Prostorové vybavení

Speciální třída je umístěna v hlavní budově školy v prvním patře v blízkosti prvních až třetích ročníků školy. Je v okrajové části chodby. Ve třídě je pět školních lavic pro jednotlivé žáky, počítač, skříň s pomůckami, tabule a umyvadlo. K prostorám třídy patří také herna, ve které je malá knihovna, počítač a velký obrázkový koberec s hračkami. Třída je plná obrázků a veselých učebních pomůcek.

⁸ ŠVP školy - z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

⁹ Webové stránky školy - z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

Dobrym dojmem působí uspořádání lavic. Ty jsou sestaveny ve tvaru čtverce tak, aby všichni žáci viděli na pedagogy, kteří se pohybují uprostřed a přechází mezi žáky.

Výchovná funkce

Vzhledem k tomu, že vzdělávací plán je přizpůsoben požadavkům speciálních vzdělávacích potřeb žáků, účastní se všech výchovných oblastí, které jsou běžné také ve třídách hlavního vzdělávacího proudu. Někteří žáci se účastní společné tělesné výchovy ve třídách hlavního vzdělávacího proudu a mají tak možnost setkat se s podmínkami výuky ve zbytku školy.

Základní škola nabízí širokou škálu zájmových kroužků, jako jsou různé sportovní hry, atletika, sborový zpěv, angličtina, dyslektický kroužek či keramika, kterou vede učitelka speciální třídy. Na tento kroužek dochází jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Žádný jiný žák z této třídy se ostatních kroužků neúčastní. Žáci nenavštěvují školní družinu. Důvodem je možnost setrvat ve speciální třídě až do odpoledních hodin, kdy je přítomná učitelka.

Vzdělávací funkce

Podle vyučující ve speciální třídě a asistentky pedagoga je hlavní výhodou nízký počet žáků, který umožňuje věnovat se každému z nich mnohem více než ve třídách hlavního vzdělávacího proudu. Žáci by dle mínění učitelky a asistentky byli v intaktních třídách upozadováni a nedosahovali by takových výsledků jako ve speciální třídě. K tomu přispívá i fakt, že ve třídě působí učitelka se vzděláním ve speciální pedagogice a asistentka pedagoga. Někteří žáci tak podle ředitele i vyučující udělali skutečné pokroky.

Při výuce podle učitelky chybí přirozená rivalita a soutěživost mezi žáky. Je to především z toho důvodu, že každý z nich probírá jiné učivo. Během pozorování však

byla jistá soutěživost patrná v hodině hudební výchovy, kde všichni spolupracovali a jeden ze žáků se s ostatními předháněl v aktivitě.

Hned v úvodu výzkumného šetření se všichni žáci představili a někteří uváděli, že do školy chodí rádi. Během výuky pečlivě plnili zadané úlohy a za odměnu si odcházeli hrát do vedlejší místnosti, která slouží jako herna. Jako motivační prostředek byl ve třídě používán také počítač, na kterém žáci plnili různé úlohy související s vyučovanou látkou a hráli hry.

Ve škole běžně neprobíhá společná výuka speciální třídy a intaktních tříd. Pouze někteří žáci dochází na hodiny tělesné výchovy do jiných tříd. Od společné výuky se postupem času začalo upouštět především proto, že se žáci obávali přechodu do tříd hlavního vzdělávacího proudu a necítili se mezi intaktními spolužáky dobře. V současnosti tak u žáků se zdravotním postižením chybí možnost porovnat své schopnosti se žáky ostatních tříd také v jiných předmětech.

Socializační funkce

V rámci plnění této funkce má třída stanovená pravidla, která jsou žáky dodržována. Během výuky každý pracoval na své úloze, nevykřikoval ani jinak nenarušoval výuku. Žáci ihned reagovali na všechny pokyny, které ukládala učitelka nebo asistentka pedagoga. Při plnění různých hygienických či jiných návyků se vzájemně kontrolovali a dodržovali stanovené postupy při aktivitách ve třídě.

Škola upravuje školní řád, který se vztahuje na všechny žáky školy nevyjímaje žáky speciální třídy. Speciální třída funguje v souladu s tímto řádem a organizace výuky v ní se nijak neodchyluje od organizace v ostatních třídách.

Ve třídách prvního stupně této školy chybí signalizace zvoněním. Ve školním řádu je stanovena doba pro vyučování i pro přestávky a vyučující tak sami hlídají časový rozvrh dne. Ve speciální třídě probíhala výuka podle časového rozvržení ve školním řádu. Vyučující kontrolovala čas výuky i přestávek a žáky vždy svolala zpět do třídy.¹⁰

¹⁰ Školní řád - z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

Integrační funkce

Speciální třída je umístěna v hlavní budově školy. Její kontakt s ostatními žáky je tedy umožněn zcela přirozeně. Z pozorování však bylo patrné, že žáci nejraději tráví přestávky v herně a třídu neopouštějí, což potvrdila také vyučující.

V současné době probíhá společná výuka s ostatními třídami hlavního vzdělávacího proudu pouze v případě tělesné výchovy, a to jen u některých žáků. V minulých letech docházeli žáci na společnou výuku výchov. U některých se velmi osvědčila, ale v mnoha případech žáci se zdravotním postižením přestali do tříd docházet, protože se obávali posměchu ze strany intaktních spolužáků.

Postupně se upustilo také od společných obědů v jídelně. Někteří žáci speciální třídy byli kvůli vysokému hluku a reakcím spolužáků ve stresu a odmítali se stravovat. Nyní žáci této třídy dochází do jídelny v dřívějším čase a se žáky tříd hlavního vzdělávacího proudu se nesetkávají. Podle vyučujících jsou posměšky hlavně ze strany starších žáků velmi časté.

Co se týče kolektivu ve třídě, vyučující uvedla, že skupina není nijak strukturovaná, nemá žádného dominantního jedince. Přesto jsem si všimla výraznějšího chování jednoho ze žáků, jenž vynikal ve většině společných aktivit a vedl při hře ostatní spolužáky, kteří byli spíše uzavření. Aktivně pomohl svému nejmladšímu spolužákovi při chůzi, když ho vzal za ruku a odvedl na přestávku do herny. Vyžadoval pozornost a nejspíše z důvodu mé přítomnosti byl daleko hlučnější než obvykle. Na základě krátkodobého pozorování se domnívám, že se žáci vzájemně respektují a pomáhají si, což potvrdila také vyučující.

Selektivní a alokační funkce

V případě skupinové integrace na této základní škole probíhá základní strukturalizace již zařazením do speciální třídy. Následné postavení žáků ve třídě, kde neprobíhá setkávání a spolupráce se třídou hlavního vzdělávacího proudu, je velmi

odlišné od reálného zařazení ve společenském systému celé školy. Škola tak tuto funkci naplňuje jen částečně.

Metodologická a koordinační funkce

Žáci jsou ve speciální třídě vzděláváni na základě ŠVP pro základní vzdělávání, konkrétně podle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a podle ŠVP pro obor vzdělání základní škola speciální. Každý žák má vlastní rozvrh hodin, který je sestaven tak, aby všichni měli ve stejný čas stejný předmět popř. předmět podobného typu.

Práci pedagogů organizuje ve třídě učitelka. Věnuje se žákům při probírání nové látky a při problematičtějších úlohách. Asistentka pedagoga se žáky procvičuje již známé učivo. Obě pedagožky se pohybují uprostřed třídy na židlích s kolečky a přejíždí mezi žáky dle potřeby. Učitelka vždy na začátku hodiny určí, kdo a kdy bude s kým pracovat. Žádní další pedagogové ve speciální třídě nevyučují.

Podle učitelky a asistentky pedagoga je spolupráce s ostatními vyučujícími bezproblémová. Necítí se být v učitelském sboru školy nijak upozaďovány, naopak zmiňovaly, že mnohdy obdržely od vedení mnohem větší podporu než jejich kolegyně a kolegové. Přiznaly však, že jsou po celý den přítomné ve speciální třídě. Kontakt s ostatními vyučujícími je tak pro ně velmi složitý a cítí se být od dění ve škole izolované.

Z hlediska pedagogického zajištění považuje ředitel školy za výhodu také to, že ve speciální třídě působí jeden asistent pedagoga. Při individuální integraci by oproti tomu bylo potřeba zajistit hned několik asistentů pedagoga.

Ochranná funkce

V rámci ochranné funkce probíhá na škole rozsáhlý protidrogový preventivní program, kterého se účastní někteří žáci speciální třídy spolu s žáky tříd hlavního

vzdělávacího proudu.¹¹ Ve speciální třídě se pak konají různé tematické hodiny, kde se věnuje pozornost především dopravní výchově, ochraně přírody, zacházení s ohněm apod. Podle učitelky nejsou mezi žáky speciální třídy obvyklé sociálně patologické jevy, připustila však, že by se ve třídách hlavního vzdělávacího proudu mohli stávat oběťmi šikany. Toto riziko je snižováno neustálým dohledem pedagogů. Žáci se zdravotním postižením jsou v přítomnosti známých pedagogů klidnější a cítí se ve skupině intaktních žáků bezpečněji.

6.3.2 Vyhodnocení případové studie č. 3

Model skupinové integrace na této škole postrádá možnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami účastnit se společné výuky se třídami hlavního vzdělávacího proudu nejen při tělesné výchově. Společné tělesné výchovy se navíc účastní pouze někteří z nich. Žáci tak nemohou přirozeně navázat kontakty během výuky a reálně se zařadit mezi své vrstevníky v ostatních předmětech, které by bez větších problémů mohli zvládat také v intaktní třídě.

Žáci speciální třídy se s ostatními žáky školy nekontaktují ani o přestávkách. Mezi intaktními žáky vznikají často tendence k posměchu a degradaci žáků se zdravotním postižením. To může být důsledkem nízké frekvence jejich vzájemného setkávání. Žáci speciální třídy se obávají jakéhokoliv kontaktu například i ve školní jídelně a zároveň žáci hlavního vzdělávacího proudu vnímají speciální třídu stále jako něco neobvyklého a jejich reakce na ni jsou tudíž mnohem intenzivnější. Z tohoto důvodu se postupně přestala praktikovat dříve realizovaná společná výuka.

Izolace od dění ve škole se projevuje nejen u žáků třídy, ale i u jejich učitelů, kteří jsou celý den pouze ve třídě a není pro ně běžné docházet do sborovny a kontaktovat se s ostatními pedagogy.

Žáci zařazení do skupinové integrace na této škole mají stejné možnosti jako intaktní žáci co se týče navštěvování školní družiny, zájmových kroužků či účasti na dalších akcích školy.

¹¹ Webové stránky školy - z důvodu zachování anonymity nejsou zveřejněny další citační údaje.

Na škole je opět využita hlavní výhoda skupinové integrace, kterou je nízký počet žáků. Ve třídě působí učitelka se vzděláním ve speciální pedagogice, která pomocí speciálně pedagogických metod může předávat učivo v přijatelnější formě, a spolu s asistentkou pedagoga se tak více věnovat žákům. Výhodou ve vztahu k nízkému počtu žáků v této třídě jsou velmi intenzivní vztahy. Žáci si vzájemně pomáhali, respektovali se a nikoho ze svého kolektivu nevyčleňovali.

6.4 Vyhodnocení výzkumného šetření

Skupinová integrace je na školách, na nichž byl realizován sběr dat, pojata odlišně, což se odvíjí především od technického, personálního a finančního zajištění každé školy. Odlišnost je dána také volným legislativním vymezením, které model skupinové integrace blíže nespecifikuje a dává tak velký prostor pro různá pojetí této formy vzdělávání. Roli hraje také druh zdravotního postižení žáků speciálních tříd a přístup ředitele a pedagogů ke skupinové integraci jako takové.

Z výzkumného šetření vyplývá, že na všech třech školách je vzdělávání žáků v rámci skupinové integrace realizováno spíše odděleně. Probíhá minimum společné výuky se třídami hlavního vzdělávacího proudu a každá z nich tak žije spíše v rámci vlastních pravidel a norem.

V případové studii č. 1 je speciální třída od zbytku školy oddělena jak organizačně, tak i prostorově. Snahou ředitele je však, podle jeho slov, tyto bariéry překonat a speciální třídu postupně začleňovat. Třídní učitelka však vnímá současný stav jako ideální. Lze usuzovat, že učitelé i žáci jsou takto spokojeni právě proto, že nadále pokračují ve stejném režimu jako ve speciální škole a nevnímají potřebu něco ve třídě měnit vzhledem k jejímu přesunu pod ZŠ a MŠ. Tento postup je zcela logický vzhledem k tomu, že se nijak nezměnilo osazenstvo žáků ani pedagogů. Jakékoliv organizační změny tak mohou v budoucnu v této třídě vést k nejistotě a hůře se budou prosazovat. Vzrůstá tak riziko toho, že speciální třídy budou nadále izolovány od zbytku školy.

V případové studii č. 3 skupinová integrace ve své podstatě donedávna fungovala, ale postupně se od ní začalo upouštět z důvodu nespokojenosti žáků se zdravotním postižením. Ti se obávali kontaktu s ostatními žáky a jejich posměchu. Nyní se ve většině případů společné výuky neúčastní. Ve třídě jsou žáci, kteří by se společné výuky mohli účastnit ve větším rozsahu. Takto ztrácí možnost pracovat se zátěží v intaktní třídě a možnost začlenit se do skupiny vrstevníků. U případové studie č. 2 je speciální třída zařazena mezi třídy hlavního vzdělávacího proudu bez rozdílů. Ve výuce však zůstává samostatná a vyjma tělesné výchovy nemají žáci příležitost integrovat se do tříd hlavního vzdělávacího proudu.

V důsledku toho, že fungují hlavně samostatně, chybí ve zkoumaných speciálních třídách přirozená dynamika a vzájemná motivace mezi žáky. Co se týče společných školních akcí, ani jedna ze škol speciální třídy z těchto událostí nevynechává. Účastní se jich všichni žáci. U případové studie č. 1 jsou v plánu společné lyžařské výcviky a společná vystoupení pro rodiče a přátele školy, která doposud probíhala odděleně. Zbylé dvě školy pořádají školní akademie společně se speciálními třídami. U volnočasových aktivit, které školy nabízí ve formě zájmových kroužků, jsou mezi školami rozdíly. Vzhledem k tomu, že ZŠ v případové studii č. 1 třídu začleňuje prvním rokem, chybí žákům příležitost tyto kroužky navštěvovat. O této možnosti doposud ředitel ani učitelé neuvažovali, v průběhu výzkumného šetření se k ní však ředitel přiklonil. Na zbylých dvou školách tato možnost je. V případové studii č. 3 a č. 1 není žákům se zdravotním postižením běžně nabízena docházka do školní družiny. Tuto roli zastává vždy učitel speciální třídy, který je přítomen až do odpoledních hodin. Docházka do ŠD je tak pro rodiče zbytečnou komplikací a nevyužívají ji.

Výhodou skupinové integrace u těchto tří modelů je především nízký počet žáků, který ve zkoumaných třídách dosahuje maximálně čísla deset. Vyučující všech těchto škol se shodovali na tom, že toto je hlavní výhoda skupinové integrace, která dává žákům možnost prosadit se.

Rozdíly mezi speciálními třídami těchto škol byly také ve vzdělávacích programech. ZŠ v případové studii č. 2 vyučuje ve speciální třídě podle ŠVP, který je uplatňován v celé škole. To je dáno především tím, že se jedná o žáky s lehčím

zdravotním postižením. Zbylé dvě školy pro speciální třídy zpracovaly vlastní ŠVP. Ve třídách jsou žáci s těžším zdravotním postižením a mnozí z nich mají zpracovaný také IVP.

Velkou otázkou v rámci realizace skupinové integrace je její finanční zajištění. Jeden z ředitelů (případová studie č. 2) uvedl, že speciální třídy jsou pro školu finančním přínosem, jelikož nevyužívá asistenty pedagoga ani učitele se vzděláním ve speciální pedagogice. Pedagogy zajišťuje z řad vyučujících na škole. Naopak ředitel ZŠ v případové studii č. 3 se potýká s finančními problémy a zajištění třídy pro jeho školu je velmi náročné právě proto, že je využíván asistent pedagoga a ve třídě je podstava žáků. Podle ředitele v případové studii č. 1 jsou finanční příspěvky pro školu dostačující, ačkoliv i škola musí investovat vlastní prostředky. Je tedy zřejmé, že otázka financování speciálních tříd není zcela sjednocena.

Ředitelé i vyučující uvedených škol se shodli na tom, že speciální třídy je třeba podporovat. Skupinovou integraci považují za mnohem vhodnější než integraci individuální, ale přiklání se spíše k myšlence odděleného vzdělávání, aby bylo pro žáky se zdravotním postižením zachováno klidné prostředí bez stresů. V případové studii č. 1 se ředitel chce v budoucnu zasadit o to, aby společných aktivit bylo co nejvíce.

7 Závěr

Cílem této bakalářské práce s názvem *Skupinová integrace – nevyužitá příležitost českého školství?* bylo zjistit, jaká pozitiva přináší skupinová integrace subjektům zainteresovaným ve vzdělávacím procesu na základních školách, případně v čem spočívají její nevýhody. V první kapitole byly vymezeny základní pojmy, používané v práci a dále byl rozpracován současný vzdělávací systém v České republice včetně možností vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením. Jednou z nich je právě skupinová integrace. Vzhledem k tomu, že tato problematika není v literatuře příliš frekventovaná, byly podkladem zdroje zabývající se tematikou vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a platné legislativní dokumenty. Použity byly také publikace s psychologickou tematikou, které pojednávají o vlivu a přínosech vzdělávání žáka v integraci. Tato východiska byla následně aplikována na problematiku skupinové integrace.

Pro účely výzkumného šetření byly na základě těchto pramenů vymezeny základní funkce, které by škola měla plnit. V rámci případových studií na vybraných základních školách bylo posuzováno, zda školy tyto funkce z hlediska skupinové integrace zajišťují a jaké výhody či nevýhody ve vztahu k nim přináší tato forma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že skupinová integrace je na vybraných školách realizována velmi odlišně, což je logické vzhledem k různým charakteristikám škol a jejich žáků i učitelů. Ve všech případech probíhá skupinová integrace spíše v izolaci od tříd hlavního vzdělávacího proudu. Společná výuka je výjimkou. To je zapříčiněno buď obavami žáků se zdravotním postižením z intaktních spolužáků, či postoji pedagogů a neměnnými pravidly v organizaci výuky. V jednom případě je to dáno také tím, že skupinová integrace je novou formou vzdělávání na škole a ještě nejsou zajištěny všechny její součásti.

Lze usuzovat, že hlavní nevýhody, které byly na školách zjištěny, pramení z vlastní organizace tohoto vzdělávání na každé z nich. Tyto nedostatky jsou

odstranitelné na úrovni škol. Patří sem právě chybějící společná výuka, která by mohla komplikovat tvorbu rozvrhů a koordinaci pedagogů. Dále je to neúčast na kroužcích a na docházce do školní družiny. Tyto volnočasové aktivity jsou nahrazovány dozorem učitelů ve speciální třídě. Nedostatkem může být také nevhodná práce s intaktními žáky. Tato problematika sice není předmětem výzkumného šetření, ale negativní postoje žáků školy nasvědčují tomu, že nejsou s touto tematikou příliš seznámeni a nedostávají možnost přicházet se žáky se zdravotním postižením do styku a spolupracovat. Stejně tak může být důvodem ochranný přístup pedagogů vůči žákům speciálních tříd, který ve třídách hlavního vzdělávacího proudu může vzbuzovat pocity nespravedlnosti.

Výhody, které skupinová integrace nabízí, jsou bohužel často skryty výše uvedenými negativy. Přesto vyučující některé nevýhody skupinové integrace vnímají jako přínosné a podporují například oddělenou výuku a samostatné fungování třídy v rámci školy s cílem předcházet negativním reakcím spolužáků ostatních tříd a stresovým situacím u žáků s postižením.

Na základě výzkumného šetření lze konstatovat, že skupinová integrace se všemi svými přínosy je doposud nevyužitou příležitostí českého školství. Modely, které jsou na školách aplikovány, odpovídají spíše vzdělávání ve speciálních školách a principy integrace jsou uplatňovány jen zřídka. Skupinová integrace stále ještě není v českých školách obvyklá, což může způsobovat nejasný i způsob financování těchto tříd. Pro školy, které by byly ochotny speciální třídy zřizovat, může být tento krok velkou nejistotou a způsobovat problémy i v samotném provozu třídy.

Domnívám se, že skupinová integrace může některým žákům se zdravotním postižením nabídnout vhodnou formu vzdělávání. Její přesnější legislativní vymezení a podpora ze strany krajů, které mají za úkol zajišťovat vzdělávání těchto žáků, by přispěly k většímu zájmu škol tyto třídy zřizovat a pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i v rámci tohoto stylu vzdělávání.

8 Seznam použitých zdrojů

1. BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
2. BOOTH, T. a AINSCW, M. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. *EENET.org.uk* [online]. © 2002 [cit. 28. 12. 2014]. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
3. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 416 s. ISBN 80-7066-534-3.
4. ČŠIČR. Založení a činnost České školní inspekce. *Csisr.cz* [online]. 9. 1. 2012. [cit. 26. 12. 2014]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>.
5. EISENHARDT, K. M. Building Theories From Case Study Research. *Academy of Management Review*, 1989, vol. 14, no. 4, s. 532–550.
6. ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. 2., přeprac. vyd., v Portálu 1. Přeložil Jiří Šimek. Praha: Portál, 2015. 147 s. ISBN 978-80-262-0786-3.
7. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6.
8. FITCH, F. Inclusion, Exclusion and Ideology: Special Education Student's Changing Sense of Self. *The Urban Review*. 2003, roč. 35, č. 3. ISSN: 0042-0972. Dostupné také z: <http://link.springer.com/journal/11256>.

9. HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L. a NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie : texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.
10. HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
11. HAVLÍK, R. a KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
12. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
13. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
14. JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.
15. JIRÁSEK, J. a TICHÁ, V. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. Praha: SZdN, 1968.
16. JORDAN, A., SCHWARTZ, E. a MCGHIE-RICHMOND, D. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 2009, č. 25, s. 535-542. ISSN 0742-051X. Dostupné také z:
<https://teacherempathy.wikispaces.com/file/view/preparing+teachers+for+inclusive+classrooms.pdf>.

17. JÚVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
18. LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
19. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
20. MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra, 2002. 56 s. ISBN 80-238-9885-X.
21. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
22. MORKEŠ, F. Proměny povinné školní docházky. *Ucitelskenoviny.cz* [online]. 2010, roč. 33. [cit. 26. 12. 2014]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5492>.
23. MOSAZNÁ, D. Poslání akreditační komise. *Akreditacnikomise.cz* [online]. 7. 1. 2014. [cit. 26. 12. 2014]. Dostupné z: <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/>.
24. MŠMT. Vzdělávací soustava. *MŠMT.cz* [online]. © 2013-2015 [cit. 19. 12. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>.
25. MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Google.drive.com* [online]. 15. 5. 2014 [cit. 15. 08. 2014]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/0B0kcqvjKX4Dlc01ZckQ5RGpLMXM/edit>.

26. MŠMT. Zájmové a neformální vzdělávání. *MŠMT.cz* [online]. © 2013-2015 [cit. 20. 6. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-a-neformalni-vzdelavani>.
27. MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. 2. upr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2002. 250 s. ISBN 80-86429-05-9.
28. NÚV. Co to jsou vyrovnávací a podpůrná opatření? *NÚV.cz* [online]. © 2015 [cit. 12. 11. 2014]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/co-to-jsou-vyrovnavaci-a-podpurna-opatreni>
29. NÚV. RVP pro speciální vzdělávání. *NÚV.cz* [online]. © 2015 [cit. 30. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-programy-pro-specialni-vzdelavani>.
30. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.
31. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
32. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-564-2.
33. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

34. Stálá konference asociací ve vzdělávání. Desatero pro vzdělávání. SKAV.cz [online]. © 2015 [cit. 15. 5. 2015]. Dostupné z: http://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2015/04/SKAV_desatero1.pdf.
35. SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 231 s.
36. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2011. 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
37. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
38. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
39. VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z. a ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2004 (dotisk). 230 s. ISBN 80-7184-929-4.
40. VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 815 s. ISBN 978-80-262-0696-5.
41. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
42. Vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů.
In: *Portál veřejné správy.cz* [online]. © 2015 [cit. 26. 12. 2014]. Dostupné z:

<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=59742&nr=73~2F2005&rpp=100#local-content>.

43. Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *Portál veřejné správy.cz* [online]. © 2015 [cit. 26. 12. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=59741&nr=72~2F2005&rpp=15#local-content>.
44. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Portál veřejné správy.cz* [online]. © 2015 [cit. 6. 1. 2015]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=58471&name=~C5~A1kolsk~C3~BD~20z~C3~A1kon&rpp=50#local-content>.
45. Zákon č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů. In: *Portál veřejné správy.cz* [online]. © 2015 [cit. 19. 12. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=46613&name=o~20vyso k~C3~BDch~20~C5~A1kol~C3~A1ch&rpp=15#local-content>.
46. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů. In: *Portál veřejné správy.cz* [online]. © 2015 [cit. 26. 12. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58473&name=z~C3~A1 kon~20o~20pedagogick~C3~BDch~20pracovn~C3~ADc~C3~ADch&rpp=15#local-content>.

47. ZÍKOVÁ, T. Individuální vzdělávací plán. *Inkluze.cz* [online]. 4. 6. 2010 [cit. 26. 12. 2014]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/clanek-13/individualni-vzdelavaci-plan>.

9 Přílohy

Příloha č. 1: Typy škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením

Příloha č. 2: Oblasti stanovené pro výzkumné šetření

Příloha č. 1: Typy škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením

Pro zrakově postižené	MŠ	ZŠ	SŠ (SOU, OU, praktická škola, gymnázium, SOŠ) Konzervatoř
Pro sluchově postižené	MŠ	ZŠ	SŠ (SOU, OU, praktická škola, gymnázium, SOŠ)
Pro hluchoslepé	MŠ	ZŠ	
Pro tělesně postižené	MŠ	ZŠ	SŠ (SOU, OU, praktická škola, gymnázium, SOŠ)
Pro postižené vadami řeči	MŠ logopedická	ZŠ logopedická	
Pro mentálně postižené	MŠ speciální	<i>Přípravný stupeň ZŠ speciální</i> ZŠ praktická ZŠ speciální	Odborné učiliště Praktická škola
Pro postižené poruchami učení nebo chování		ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení ZŠ pro žáky se specifickými poruchami chování	
Školy při zdravotnických zařízeních	MŠ při zdravotnickém zařízení	ZŠ při zdravotnickém zařízení ZŠ speciální při zdravotnickém zařízení	

Zdroj: Vyhláška č. 73/2005 Sb.

Příloha č. 2: Oblasti stanovené pro výzkumné šetření

Základní údaje	<ul style="list-style-type: none">- umístění speciální třídy či studijní skupiny v rámci školy- personální zajištění- počet žáků a ročníků ve studijní skupině
Výchovná funkce	-dostupnost příležitostí pro všechny žáky
Vzdělávací a kvalifikační funkce	<ul style="list-style-type: none">- podmínky pro učení- kvalifikace pedagoga- soutěživost mezi žáky, zdravá rivalita-rozdíly ve vzdělávání ve speciální třídě z pohledu pedagogů
Socializační funkce	- pravidla ve třídě a ve škole a jejich dodržování
Integrační funkce	<ul style="list-style-type: none">- zapojení žáků studijní skupiny do skupiny žáků třídy běžného vzdělávacího proudu a do dění v celé škole- sociální vztahy ve třídě a jejich intenzita
Selektivní a alokační funkce	- zařazení žáků do společenského systému školy
Metodologická a koordinační funkce	<ul style="list-style-type: none">- koordinace učiva ve speciálních třídách a při výuce ve třídě hlavního vzdělávacího proudu- koordinace práce pedagogů
Ochranná funkce	- preventivní programy

Zdroj: Vlastní