

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lenka Neumannová

**Normy a pravidla chování žáků základní školy
ve vzdělávacím procesu**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Roman Vacho

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013-2016

BACHELOR THESIS

Lenka Neumannová

**Behavioural standards and rules in educational
process of primary schools**

Prague 2016

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Roman Vacho

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

v Praze dne

Lenka Neumannová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce Mgr. Romanu Vacho za odborné vedení, rady, připomínky a vstřícný přístup v průběhu zpracování bakalářské práce.

Anotace

Práce se zabývá normami a pravidly chování žáků základní školy ve vzdělávacím procesu a je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Normy a pravidla chování se liší v závislosti na sociokulturním prostředí, proto práce seznamuje v teoretické úrovni s pojmy jako zdravotní a sociální znevýhodnění, inkluzní škola a integrace znevýhodněných žáků. Dále se zabývá problematikou třídy, tedy třídním klimatem a aspekty ovlivňujícími chování žáků.

V empirické části jsou formou kazuistiky sledovány a vyhodnoceny čtyři případy integrace žáků do třídy ZŠ, konkrétně žáka se syndromem ADHD, žáka se zdravotním znevýhodněním, žáka nadaného a žáka s cizím původem.

Klíčová slova

Hyperaktivita, inkluze, integrace, nadaní žáci, pedagogické poradenství, poruchy chování, poruchy pozornosti, socializace, speciálně třídní klima, vrstevnická skupina, výchova, zdravotní a sociální znevýhodnění.

Annotation

The thesis deals with rules and standards of behaviour of pupils attending primary schools and is divided into a practical and theoretical part. Standards and rules differ in correlation with the sociocultural environment, the theoretical part defines terms such as: social and medical disadvantage, inclusive school, and integration of disadvantaged students. Further it deals with problems inside the classroom, classroom climate, and aspects influencing the behaviour of pupils.

In empirical part there is a following case study investigating four pupils integrated into a primary school class. Particularly one pupil with ADHD syndrome, one with physical impairment, one gifted, and one of foreign origin.

Key words

Attention impairment, behavioural disorders, classroom climate, gifted children hyperactivity, inclusion, integration, medical and social disadvantage, pedagogical advisory, peer groups, socialisation, upbringing.

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZDRAVOTNÍ A SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ	10
1.1 Vymezení pojmů	11
1.2 Socializační proces	12
1.3 Rodina jako primární socializační prostředí.....	14
1.4 Výchova	15
1.5 Nadání žáci.....	17
2 INTEGRACE A INKLUZE V SOUČASNÉ ŠKOLE	18
2.1 Vymezení pojmů	18
2.2 Speciálně pedagogické poradenství.....	20
2.3 Pedagogická asistence	21
2.4 Současné podmínky pro integraci a inkluzi	22
3 TŘÍDNÍ KLIMA	24
3.1 Pravidla a normy ve třídě	25
3.2 Třída jako sociální skupina.....	26
3.3 Vztahy mezi vrstevníky, skupinová práce.....	27
4 ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ	29
4.1 Poruchy chování	30
4.2 Poruchy pozornosti a hyperaktivita	31
PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 CÍLE PRŮZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ	33
5.1 Metodologie a metodika	34
5.2 Průběh empirického šetření	35
5.3 Vyhodnocení empirického šetření	41
5.4 Diskuze, zhodnocení hypotéz	47
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	54
SEZNAM ZKRATEK	57

ÚVOD

Každá společnost i každé sociokulturní prostředí je založeno na principech dodržování a respektování norem chování, sociálních postojů a hodnot té dané společnosti. Tyto hodnoty jsou pilířem a elementárním základem fungování každého sociokulturního prostředí. Normy a pravidla jsou zde nastavena proto, aby společnost měla určitý řád a nesměřovala k anarchistickému způsobu života. Každý jedinec je povinen dodržovat tato pravidla a normy, protože jsou dána společenskou poptávkou a i když nejsou nikterak právně ošetřena a přesně specifikována, jsou v tomto prostředí běžná, a tudíž je společnost po jedinci vyžaduje.

První z kapitol literární rešerše seznamuje s pojmy, které jsou definovány z hlediska zdravotních a sociálních znevýhodnění, zabývá se teoriemi, které jsou spojovány se socializačním procesem, a samotnou podkapitolou je pak definování rodiny, jako primárního socializačního prostředí. S rodinou dále souvisí výchova dětí. Poslední částí je podkapitola o nadaných dětech, kde jsou uvedeny základní rozdílnosti oproti dětem průměrným.

Druhá kapitola vymezuje pojmy a definice inkluzivní výuky a samotné integrace a integračního procesu. Zabývá se organizacemi a společnostmi, které se na různých úrovních (v rámci školy, v rámci zdravotnictví či jako samostatné organizace) věnují problematice začlenění dětí s různým handicapem (fyzickým, psychickým, národnostním) do běžné společnosti zejména v rámci základní školy. Dále vymezuje současné podmínky pro integraci a inkluzi.

Ve třetí kapitole literární rešerše je nastíněna problematika třídního klimatu tak, jak je vnímána na teoretické úrovni. Jedná se zejména o nastavení pravidel, norem a hodnocení žáků v rámci třídy, vymezení třídy jako sociální skupiny a s ní souvisejícím popisem možných problémů. Samostatná kapitola je věnována vztahům mezi vrstevníky a skupinovým pracím, které jsou pro vzdělávací proces a vhodnou integraci stěžejní.

Poslední kapitola teoretické roviny práce se zabývá definováním a popisem nejběžnějších aspektů, které ovlivňují chování žáků, a to nejen žáků se znevýhodněním, ale žáků všech. Jedná se především o poruchy chování, pozornosti a hyperaktivitu. Současným problémem, který s tématem integrace a začleňování úzce souvisí, je pak agresivita dětí a šikana.

Druhou částí práce je pak empirická aplikace teoreticky získaných poznatků. V rámci bakalářské práce, která se zabývá rozsáhlým sociálním tématem, byla zvolena

technika kvalitativního výzkumu formou kazuistiky čtyř dětí a jejich integrace v rámci jejich handicapu.

Cílem této práce je prezentace úspěšné integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy. Zvláštní zřetel je věnován vrstevnickým vztahům a začlenění do skupiny.

Sekundárním cílem práce je pak zjistit, zda je samotný proces integrace či inkluze přínosem pro všechny žáky, kteří jsou účastníky edukačního procesu.

Z prezentovaných cílů vyvstávají určité hypotézy. Primárně se nabízí domněnka, že u všech dětí, které budou pozorovány, se projeví nedostatek pozornosti. Další hypotézou je pak předpoklad, že u většiny sledovaných dětí se do značné míry projeví fakt, že mají problém s dodržováním nastavených pravidel třídy. Poslední hypotéza vyslovuje předpoklad, že sledované děti se budou cítit mezi svými vrstevníky a spolužáky velice dobře a budou vnímat prostředí třídy jako bezpečné a kamarádké.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZDRAVOTNÍ A SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Zdravotní a sociální znevýhodnění lze definovat jako omezení či snížení schopnosti v jakémkoli ohledu, které je způsobeno nějakým druhem handicapu. Žáci, kteří mají zdravotní či sociální znevýhodnění, vyžadují, aby jejich vzdělávání bylo přizpůsobeno jejich potřebám a tím byl respektován jejich handicap. Zdravotní znevýhodnění spočívá ve zdravotním oslabení, dlouhodobé nemoci a v lehčích zdravotních poruchách. (školský zákon, 2004)

„Znevýhodnění (handicap) se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům) normální.“ (Slowík, 2007, s. 27)

Znevýhodnění jedince v oblasti sociální má významnou souvislost se sociokulturním prostředím, ve kterém vyrůstá. Velký vliv v tomto ohledu má i rodina a její sociální zázemí. Může se tedy jednat například o cizince, jejichž sociální znevýhodnění spočívá v neznalosti jazyka majoritní části populace. Zde nastává problém v komunikaci, která je při edukaci nezbytným předpokladem školní úspěšnosti. Znevýhodnění tohoto druhu se také týká rodin či jedinců, kteří pocházejí ze sociálně slabého prostředí. Jedince se zdravotním a sociálním znevýhodněním označujeme v edukačním prostředí jako děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání těchto žáků pak upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. (školský zákon, 2004)

„Speciální vzdělávací potřeba angl. special education need. Termínem se vyjadřuje to, že kromě většinové populace žáků, studentů a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci se zdravotním postižením; žáci ze znevýhodněného sociálního prostředí; žáci s mimořádným nadáním; děti a dospělí z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 278)

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou, jak současný trend velí, součástí edukačního procesu v běžném vzdělávacím proudu. V rámci integrace a inkluze navštěvují běžné třídy základních škol, lze tedy tuto edukaci pojímat školou pro všechny. Dále se v této souvislosti řeší i problematika multikulturní výchovy. (Vítková, 2004)

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.“ (561/2004 Sb., § 16, odst. 6)

Zdravotní či sociální handicap nebo také znevýhodnění by nemělo mít vliv na edukaci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci jsou součástí vzdělávacího procesu většinou v rámci integrace či inkluze a je potřeba k nim přistupovat stejným způsobem, co se týče práv a povinností, jako k žákům, kteří speciální vzdělávací potřeby nemají. (Vítková, 2004)

1.1 Vymezení pojmů

Pro pochopení všech aspektů a souvislostí, které tato práce nabízí a analyzuje, je potřeba vymezit si klíčové pojmy jednotlivých kapitol. Uvedeme tedy důležité pojmy, které mají vliv na normy a pravidla chování. Důležitým sociálním prostředím, které utváří do značné míry osobnost jednotlivce, je rodina jako primární sociální skupina každého z nás. Rodinu lze chápat jako elementární prostředí, kde probíhá socializace každého jednotlivce v uspokojování jeho potřeb a uvědomění si „já jsem“, „já umím“, „já dokážu“, „toto jsou moje povinnosti a úkoly“, „toto jsou pravidla, jimiž se řídím“. Proto ji nelze v tomto ohledu opomenout. (Helus, 2003, str. 98)

Podle Nakonečného jsou jednotlivci součástí určitých společenských struktur. Rodina představuje společenskou mikrostrukturu, která tvoří bezprostřední rámec života jedince. Jejím úkolem je uvést dítě do života v relativním souladu s požadavky konkrétního kulturního prostředí. Právě v rodině se mohou projevit vlivy různých subkultur. Jedná se o rodiny velkoměstské a vesnické, rodiny socio-ekonomicky vysoko a nízko postavené. Jde o jedince i z rodin neúplných a dále i ovlivněných osobností rodiče. (Nakonečný, 2003)

„Společně žijící malá skupina lidí spojená manželstvím (partnerstvím), pokrevními svazky a úzkými citovými vazbami. Institucionalizovaný sociální útvar

nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské, manželské nebo partnerské vztahy. Společenský subsystém, který zabezpečuje primárně individuální a celospolečenské zájmy a potřeby, jehož základem je dyadický pár – muž a žena. Rodina je nejstarší výchovná společenská instituce. Plněním reprodukční, ekonomické, socializační a emocionální funkce vytváří předpoklady pro plnění funkce ochranné a výchovné.“ (Kolář, 2012, s. 192)

Nezanedbatelný vliv na osvojování norem a pravidel chování má proces socializace. Socializaci lze vnímat jako relativně bezkonfliktní fungování jedince jako občana a jako člověka vůbec. Jde o schopnost přiměřené komunikace se svým sociálním okolím. (Nakonečný, 2003)

Nakonečný dále uvádí, že od člověka a jeho příchodu na svět se očekává postupné vrůstání do světa příslušné kultury. Aby se v něm orientoval a choval v souladu s uvedenými normami a pravidly chování, prochází procesem socializace. (Nakonečný, 2003).

1.2 Socializační proces

Socializační proces je jedním z elementárních prostředků zespolečenštění každého jedince. V tomto procesu si jedinec osvojuje normy chování a společenské postoje, které jsou dány společenskou poptávkou. Významnou roli zde hraje sociální učení. Výsledkem je pak osvojení si určitých sociálních rolí, postojů, způsobů chování a jednání. Sociální učení má různé podoby, jako jsou např. nápodoba vzoru (matka, sourozenec), společné činnosti (spolupráce, soutěžení). (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

V knize Úvod do psychologie Helus uvádí, že jde o proces začleňování jedince do vztahů s lidmi, do sociálních skupin, do společnosti, do sociokulturního systému. Základním mechanismem je učení. Učení se stává učením sociálním především svým cílem vybavit jedince způsobilostmi být mezi lidmi jako partner, přítel, spolupracovník, občan – člen lidského společenství v mnohotvárnosti jeho forem a projevů. Nezbytnost socializovat nás provází celý život. (Helus, 2011)

Nakonečný uvádí, že socializace hraje rozhodující roli ve formování osobnosti jedince, ale osudovým činitelem se může stát jen za okolností masivní citové deprivace v období raného dětství. Osudovou traumatizací je míněna masivní citová deprivace v raném dětství, která vede, jak je doloženo empiricky, k nežádoucím nezvratným změnám. Tato raná především negativní dětská zkušenost může být osudová a vede k nezvratnému nežádoucímu utváření osobnosti. Duševní život člověka je v podstatě

utvářen socio-kulturními činiteli, neznamena to, že je lidská psychika pouze produktem sociálně a kulturně podmíněných individuálních zkušeností. (Nakonečný, 2003)

„Obrazně řečeno, vrůst do určitého kulturního prostředí tak, aby v něm jedinec jako osoba veřejná i soukromá společensky obstál, je dlouhodobý a náročný proces; slovo „obstál“ zahrnuje především relativně bezkonfliktní fungování jedince jako občana a jako člověka vůbec, tj. minimalizaci jeho vnitřních a vnějších rozporů i lidských selhání.“ (Nakonečný, 2003, s. 119)

Vágnerová (2005) píše, že člověk, který žije ve společnosti ostatních lidí a je její součástí, je touto společností ovlivněn a zároveň se díky ní rozvíjí.

Neméně důležitým prostředím v souvislosti s procesem socializace je škola. I když je toto prostředí mnohdy nazýváno sekundární, nelze nikterak snižovat jeho význam při rozvoji osobnosti jedince. Ve školním prostředí se žák setkává s novými vrstevníky i dospělými. Tito dospělí v podobě učitele se mnohdy pro žáka stávají dalšími pozitivními vzory. Socializační působení školy se mění s věkem dítěte. Jde o rovinu poznávacích aktivit. V tomto ohledu je škola velice silným hráčem na poli socializace. Institucionální vzdělávání nabízí prostředí nejen vzdělávací, ale také výchovné. Ve škole jsou nastavena určitá pravidla, která je potřeba dodržovat a respektovat. Dodržováním těchto norem se do značné míry také utváří osobnost žáka, která je nedílnou složkou socializačních snah. (Helus, 2003)

K socializaci ve škole se Průcha, Walterová a Mareš vyjadřují jako ke specifické podobě, protože se žáci přizpůsobují podmínkám institucionalizované výchovy a vzdělávání, naplánovaným požadavkům učitelů, což přináší problémy a klade nároky na profesionalitu i lidské vlastnosti učitelů. Nedostatky v procesu socializace, ať již způsobené vrozenými dispozicemi nebo vlivem prostředí, se odrážejí v deviantním chování jedince. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

„Škola otevírá dítěti – a to velmi rychle, obzory, o kterých nemělo ani tušení, urychluje rozumový vývoj, učí myslet novým způsobem. Do života, jehož hlavní náplní byla doposud hra, vstupuje nyní školní práce a s ní povinnost. To znamená rázem mnohem vyšší nárok na kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb, úsilí o výkon i ve chvíli, kdy by dítě raději dělalo úplně něco jiného. Zároveň školák dostává možnost uplatnit se v mnohem větší skupině než dosud a někdy musí napnout všechny síly, aby se této nové situaci přizpůsobil, aby ji zvládl.“ (Říčan, 2004, s. 145)

Socializační proces tedy doprovází jedince na každém jeho kroku. Vliv na tento proces mají každodenní činnosti v různorodých prostředích. Ovlivňují nás rodiče, učitelé, vrstevníci či média v jakékoli formě. Jedinec do dané společnosti patří. Nelze

tedy socializační proces včleňovat pouze do určitých úseků lidského života, ale je potřeba jej vnímat jako něco, co nás ovlivňuje v každém okamžiku naší existence. Kvalitní socializace je také závislá na kvalitě prostředí, ve kterém žijeme, na kvalitě socializačních činitelů, jako jsou jiní jedinci, sociální skupiny aj. Jedinec přijímá určité zásady, hodnoty, způsoby chování, názory, postoje apod., které jsou v dané společnosti správné a nutné. (Helus, 2003)

K socializaci Trpišovská, Vacínová uvádí, že jde o výsledek interakce vlivů vnitřní výbavy jedince a vnějších podmínek života. Jedná se o vzájemnou interakci mezi objektem a subjektem socializace. Objektem socializace je míněn jedinec, na něhož se působí, subjektem ten, kdo působí. (Trpišovská, Vacínová, 2007)

Socializační proces také vyžaduje aplikaci prostředků, které přispívají k socializaci jedince. Jedním z elementárních prostředků je výchova jako složka rozvoje osobnosti. Výchova se zprvu uskutečňuje výhradně v primárním socializačním prostředí, tedy v rodině. Význam v tomto ohledu má jak rodina nukleární, tak i širší. Následně vstupují do hry také další instituce, jako je například škola. Výchova ve školním prostředí je většinou spojována i se vzděláváním, což nazýváme souhrnným termínem edukace nebo edukační proces. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Průcha, Walterová a Mareš označují výchovu jako dlouhodobý proces záměrného působení na osobnost jedince, jehož cílem je dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji a chování. Výchova je ovlivněna několika důležitými aspekty. Prvním z nich je vliv sociokulturního prostředí. Člověk se ve společnosti obecně chová tak, jak je to standardní v jeho prostředí a jaká je v tomto ohledu společenská poptávka. Někteří autoři chápou výchovu jako řízený proces, který ovlivňuje „*nehotového*“ člověka pedagogem nebo institucí. Tento proces je naplněn snahou podřídit jedince normám společnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 345)

1.3 Rodina jako primární socializační prostředí

Rodina hraje v životě každého jedince velice významnou roli, a to hned v několika ohledech. Toto primární sociální prostředí jedinci zprostředkovává normy chování, vzory v podobě dospělých (ať už pozitivní, nebo negativní), uspokojuje jeho potřeby (základní i vyšší) a v neposlední řadě vede jedince k získání životních kompetencí. (Helus, 2003)

„Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne

nutně) vázání hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.“ (Sobotková, 2001, s. 22)

Vacínová, Langová uvádí, že rodina je pro člověka jedním z nejdůležitějších společenských faktorů. Dává pocit bezpečí, porozumění pro biologické i psychické potřeby. Ačkoli s přibývajícím věkem vstupují do života mladého člověka další společenské vlivy, měla by jeho původní rodina být pro něj blahodárným zázemím až do doby, kdy zakládá vlastní rodinu. (Vacínová, Langová, 2011)

V knize Základy sociální pedagogiky Kraus k rodině uvádí její nezastupitelnost při předávání hodnot z generace na generaci. Rodina funguje jako nejvýznamnější socializační činitel, stojí na počátku rozvoje osobnosti a má možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat. (Kraus, 2008, 2014)

„Právo a povinnost důsledně chránit zájmy svého dítěte je svým způsobem nadřazeno výkonu všech dalších konkrétních práv a povinností. Zájmy dítěte chrání rodič proti každému, kdo by působil dítěti jakoukoli újmu. Velmi obtížné je někdy rozpoznat, co je konkrétně v zájmu dítěte a co nikoli, a to tehdy, jsou – li nositeli rodičovské zodpovědnosti oba rodiče, kteří mají o zájmu dítěte rozdílné představy, a nejsou schopni dohodnout se na výkonu práva „chránit jeho zájmy“ např. v oblasti zdravotní, výchovné, způsobu života dítěte.“ (Veselá, Schelle 2005, s. 97)

Ve své knize Vágnerová uvádí, že rodina je pro dítě důležitějším zdrojem hodnot a norem než škola, protože je mu emočně bližší, a pokud se její nároky na dítě od požadavků školy liší, tak zpravidla převládají. Totéž platí i pro chování dětí a rodičovské požadavky. Rodiče a učitelé mají ve vztahu k dětem rozdílná očekávání a hranici tolerance. Z hlediska učitele je důležité, zda rodina přijímá informace o problémech, které dítě ve škole má. Učitel je reprezentant instituce, autorita zaměřená na výuku. (Vágnerová, 2005)

1.4 Výchova

„Výchova je jakýsi regulátor, je to řídicí proces, kterým chceme průběh socializace usměrnit tak, aby byl v souladu s výchovnými cíli.“ (Kraus, 2008, 2014, s. 65)

Výchova dle Krause představuje dynamický proces vědomé a řízené socializace. Zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují a připravují pro život v dané společnosti.

„Poctivost k druhým, k institucím, ke společnosti a k sobě. Vnitřní síla a důvěra, kterou může dát výchova založená na pravdomluvnosti, spolehlivosti a osobní integritě.“ (Eyre, 2000, s. 21)

Podle Heluse je edukace (výchova a vzdělávání) úzce spjata se socializací. Liší se od ní záměrností. Edukace se nám připomíná především v rodině a škole. Školní výuka je edukační záležitost, která je řízena učitelem. Se záměrností jde ruku v ruce kladení úkolů a vytyčování požadavků, čeho v daném věku dosáhnout a na co se zaměřit, aby vývoj probíhal. (Helus, 2003)

V Pedagogickém slovníku autoři uvádějí, že výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka. Jejím cílem je dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Sociokulturní podmínky ovlivňují výchovu hlavní měrou. Někteří autoři chápou výchovu jako řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti. Výchova je jednou z elementárních složek socializačních snah a do značné míry určuje to, jaké normy chování si jedinec osvojí. To však záleží na tom, jaké vzory jsou mu zprostředkovávány, zda pozitivní, či negativní. Účinnost výchovy je závislá na míře interiorizace výchovných vlivů vychovávaným jedincem. Výchova, pokud má být účinným nástrojem v socializačním procesu, musí být záměrná a musí člověku zprostředkovávat takové vzory pravidel chování, které jsou v souladu se sociokulturními požadavky společnosti. Výchovné působení má tedy pozitivním způsobem ovlivňovat osobnost jedince, který následně získává a rozvíjí životní kompetence nezbytné pro své začlenění do společnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Podle Durozoie a Roussela má jedinec v průběhu svého života dosáhnout optima lidskosti. Někteří autoři vnímají výchovu jako zprostředkovávání vědomostí, případně dovedností. Toto však skýtá určité problémy. Mnohdy je problém najít rovnováhu mezi autoritativností a permisivitou. V čem se však většina autorů shoduje, je to, že je potřeba klást důraz na osobní stránku výchovy jako na setkání živých lidí a vztah mezi učitelem a žákem. (Durozoi, Roussel 1994, s. 323)

Ve školním prostředí se výchova spojuje se vzděláváním, a hovoříme tedy o edukačním procesu. Je to zcela logické, protože vzdělávání nelze uskutečňovat bez toho, abychom nepůsobili na výchovnou složku osobnosti. Když učitel učí a vzdělává,

pak žákům předává také normy a pravidla chování a celkově přispívá k utváření jejich osobnosti.

1.5 Nadaní žáci

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou jen jedinci trpící nějakým druhem postižení či handicapu. Do této skupiny spadají také děti, žáci a studenti mimořádně nadaní. O nadprůměrné inteligenci lze mluvit v případě, kdy má dítě o 20 % bodů vyšší IQ, než činí průměr (tj. 120). Děti mající IQ 130 a vyšší jsou považovány za vysoce nadprůměrné, jejich schopnosti a kompetence jsou o třetinu lepší než kompetence dětí průměrných. Tyto děti tvoří 2 % školní populace. Nadprůměrné nadání nemusí být vždycky předpokladem úspěchu. Nadaný žák nemusí být vždy jen nositelem mimořádných kvalit, ale i mimořádných problémů. (Vágnerová, 2005)

„Ředitel školy může mimořádně nadaného nezletilého žáka na žádost osoby, která je v souladu se zvláštním právním předpisem nebo s rozhodnutím soudu oprávněna jednat za dítě nebo nezletilého žáka (dále jen „zákonný zástupce“), a mimořádně nadaného zletilého žáka nebo studenta na jeho žádost přeřadit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku. Součástí žádosti žáka, který plní povinnou školní docházku, je vyjádření školského poradenského zařízení a registrujícího poskytovatele zdravotních služeb v oboru praktické lékařství pro děti a dorost (dále jen „registrující lékař“). Podmínkou přeřazení je vykonání zkoušek z učiva nebo části učiva ročníku, který žák nebo student nebude absolvovat. Obsah a rozsah zkoušek stanoví ředitel školy.“ (561/2004 Sb. § 17)

Nadprůměrně nadané děti bývají zvědavější, více se vyptávají a jejich otázky dost často přesahují oblast běžných dětských zájmů, které jsou typické pro starší děti. Pokud je něco zaujme, dovedou být velmi vytrvalé. Nadprůměrně nadané děti se dovedou dobře vyjadřovat, mají zralejší myšlení, jsou samostatnější a flexibilnější. Tyto děti bývají aktivní, ale zároveň mají potřebu volnosti při volbě postupu. U nadprůměrně nadaných dětí se můžeme setkat s nápadnostmi v oblasti emočního prožívání, v sociálním chování a komunikaci s vrstevníky. Nadprůměrně nadané děti mohou v běžné školní třídě působit rušivě. Vzhledem k jejich rychlému pochopení učiva jsou zvědavější a diskutující. Výuka v základní škole je zpravidla nudí, protože pro ně není dostatečně stimulující. Nadprůměrně nadané děti mívají neuspokojivé vztahy se spolužáky, bývají neoblíbené. (Vágnerová, 2005)

2 INTEGRACE A INKLUZE V SOUČASNÉ ŠKOLE

V knize *Integrativní pedagogika* autorka k integraci a inkluzi uvádí, že jsou v současném školství velice aktuálním tématem. Jako jeden z klíčových argumentů pro integrační a inkluzivní vzdělávání je fakt, že všichni účastníci edukačního procesu mají právo na rovné podmínky. Integrace bývá definována jako oboustranný psychosociální proces sbližování minority znevýhodněných a majority intaktních v tomto procesu se obě strany mění a roste jejich pospolitost a sounáležitost. (Hájková, 2005)

Integrace se v současnosti stala jedním z programových bodů české vzdělávací politiky (viz Bílá kniha nebo návrh školského zákona v r. 2004), která postupně otevírá hlavní vzdělávací proud pro všechny, jak to již v minulosti požadoval J. A. Komenský ve své *Pansofii*: „*Omnes omnia omnino docere.*“ (Všichni mohou všechny všemu učit). (Hájková, 2005, str. 23)

Vítková ve své publikaci vysvětluje integraci a inkluzi ve speciálně pedagogickém pojetí. Podle autorky chápe speciální pedagogika jako objekt svého působení jedince s nějakým druhem postižení nebo handicapem. Snahou speciálně pedagogických disciplín je integrovat tyto jedince do edukační reality tak, aby se stali běžnou součástí vrstevnické skupiny, třídy, školy. Jsou to tedy snahy, které směřují k začlenění žáka do sociální skupiny. Integrace a inkluze by měly být uskutečňovány takovými způsoby, aby byly přínosem jak pro integrované žáky, tak pro žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Tímto způsobem se pak rozvíjejí sociální vztahy mezi všemi účastníky edukačního procesu. (Vítková, 2004)

Je neoddiskutovatelné, že současné snahy našeho školství směřují k integraci a inkluzi. Je to moderní trend a logické vyústění snah o rovnoprávný přístup ke všem žákům. Vždy je však potřeba mít na mysli jejich nejlepší zájem. Tradiční normy a cíle v oblasti předškolní výchovy a školního vzdělávání byly ale dosud integračním trendem dotčeny jen částečně. Integrační praxe na úrovni elementární výchovy sice již ztratila svou výjimečnost, zato v oblasti základního školství dosud naráží společná edukace žáků v heterogenních třídách na zásadní problémy. (Hájková, 2005)

2.1 Vymezení pojmů

V druhé kapitole budou vymezeny klíčové pojmy, které se vztahují zejména k integraci a inkluzi dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Integrace

Integrace je pojmem v dnešním školství velice frekventovaným. Současné pedagogické snahy vedou k tomu, aby byly co nejvíce eliminovány rozdíly mezi jednotlivými žáky a aby se žáci integrovali do kolektivů běžných tříd.

„Integrované vzdělávání, přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby... Má různé stupně: od oddělení speciálních tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do běžné školní třídy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 107)

Inkluze

Pedagogický slovník k tématu inkluzivní škola uvádí dvě pojetí: dříve – škola umožňující začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, dnes – škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.). (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Podle Hartla a Hartlové je inkluze v pedagogickém slova smyslu snaha o zapojování a začlenění dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do edukačního procesu uskutečňujícího se v rámci jedné školní třídy, kterou navštěvují žáci „běžné“ populace. Inkluze probíhá buď celý den, anebo jen určitou část dne. Obsah vzdělávání je pro všechny žáky bez rozdílu stejný, jen metody a formy se mohou lišit v závislosti na potřebách jednotlivých žáků. (Hartl, Hartlová 2010, s. 222)

Individuální vzdělávací program

Potřeba individuálního přístupu pedagogů a edukačního prostředí k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a školské péče šité přímo na tělo těmto žákům v současné škole neustále narůstá. Nástrojem, který tento individuální přístup pojímá komplexně, je individuální vzdělávací program (IVP), podle kterého se vzdělávání konkrétního žáka uskutečňuje. Individuální vzdělávací programy se v praxi české školy využívají již několik let, ale jak uvádí sami autoři – školní inspektor Karel Kaprálek a metodik České školní inspekce Zdeněk Bělecký, jejich kvalita a vzdělávací efekt se výrazně liší. (Kaprálek, Bělecký, 2004)

2.2 Speciálně pedagogické poradenství

Speciálně pedagogické poradenství podle Novosada definujeme jako komplex poradenských služeb určených specifickým skupinám jedinců, kteří jsou znevýhodněni zdravotně či sociálně a jejichž handicap má dlouhodobý či trvalý charakter. Poradenství má vést k hlubšímu náhledu na problém, jeho příčiny a možnosti řešení. Předpokládá především oboustrannou komunikaci. Služby školských poradenských pracovišť jsou rodičům a jejich dětem poskytovány zcela zdarma. Pro žáky, kteří nemají speciální vzdělávací potřeby, uskutečňuje poradenskou činnost pedagogicko – psychologická poradna.

Novosad se ve své publikaci zmiňuje, že pedagogicko – psychologické poradny jsou mezi veřejností bezesporu nejznámějším typem poradenského zařízení, které je zaměřeno na prevenci a poradenskou činnost v oblasti výchovných problémů, ale také i školního vzdělávání dětí, žáků a studentů. Pedagogicko – psychologické poradny spadají do kompetence jednotlivých školských úřadů. V poradně působí psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník a logoped. Z legislativního hlediska musí vždy s vyšetřením vyslovit souhlas zákonný zástupce, protože se ve většině případů jedná o vyšetření nezletilých klientů. Výsledky vyšetření pak slouží jako odrazový můstek při určení případné terapie, která žákům napomáhá při řešení jejich školních či výchovných problémů. (Novosad, 2000)

Další poradenskou institucí, která pomáhá při řešení výchovných nebo školních problémů dětí, žáků a studentů v edukačním procesu, je speciálně-pedagogické centrum.

„Speciálně-pedagogické centrum, jeden ze tří typů školských poradenských zařízení vedle pedagogicko – psychologických poraden a školních poradenských pracovišť. Centrum poskytuje poradenské služby žákům, rodičům i učitelům v případech, kdy se jedná o žáky zdravotně znevýhodněné či zdravotně postižené. Provádí speciálně-pedagogickou a psychologickou diagnostiku, radí učitelům a rodičům, poskytuje metodickou pomoc školám. Služby poskytuje ambulantně v centru, při návštěvě ve školách, při návštěvách v zařízeních pečujících o žáky se zdravotním postižením, při návštěvě v rodinách.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 277)

Přímo ve školách tyto poradenské služby zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence. Knotová ve své knize dále uvádí, že do tohoto týmu mohou být ve školách přibráni školní metodik prevence, popřípadě školní speciální pedagog nebo školní psycholog. Jedná se především o primární prevenci sociálně patologických jevů

a prevenci školní neúspěšnosti. Za poskytování takových služeb je přímo odpovědný ředitel školy. Nezastupitelnou úlohu má tato funkce především při volbě vzdělávací dráhy, profesního uplatnění, při integraci a inkluzi a samozřejmě i při péči o nadané a dlouhodobě neprospívající žáky. Pokrývá celou škálu oblastí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuje také metodickou pomoc učitelům. Tyto služby jsou bezplatné. (Knotová, 2014)

„Při vzdělávání žáků dochází k situacím, kdy je zapotřebí odborná psychologická a speciálně pedagogická pomoc. Mohou to být výukové a výchovné problémy, ale také vývojové obtíže žáků, pro jejichž řešení je přizván odborník. Vybudovaný systém pedagogicko psychologického poradenství zajišťoval podporu odborníky, kteří působili mimo školu. V současné době jsou rozvíjeny odborné aktivity ve prospěch žáků a jejich rodičů, případně učitelů přímo v prostředí školy. Školní poradenské pracoviště je název, který se používá pro označení poradenských služeb poskytovaných ve škole.“ (Kucharská, 2013, s. 23)

Školská poradenská pracoviště hrají nezastupitelnou úlohu v institucionálním vzdělávání všech žáků bez ohledu na to, jaké vzdělávací potřeby mají a v jakém typu školy se vzdělávají. Primárním cílem těchto zařízení je pomáhat při prevenci negativních aspektů, které doprovázejí školní vzdělávání a poskytovat diagnostickou a poradenskou činnost.

2.3 Pedagogická asistence

V souvislosti s pedagogickým a edukačním procesem zaměřeným na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité zmínit také pedagogickou asistenci, kterou v současné době zajišťují asistenti pedagoga. Jsou to jedinci, kteří získali odborné vzdělání v oblasti pedagogických věd buď formou vysokoškolského studia, nebo vyššího odborného vzdělání zaměřeného na přípravu pedagogických asistentů. Asistenti pedagoga jsou zaměstnanci školy, kteří působí společně s pedagogy v jednotlivých konkrétních třídách (dle potřeby), kde se vzdělávají jak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáci, kteří tyto potřeby nemají. (Opekarová, 2010)

Tito asistenti pomáhají v edukačním procesu všem žákům bez ohledu na to, zda mají speciální vzdělávací potřeby, či nikoli. V posledních letech se význam pedagogické asistence umocnil, protože asistenti pedagoga významným způsobem přispívají k plynulému a kvalitnímu vzdělávání. Jsou bezesporu přínosem jak pro samotné žáky, tak i pro učitele, kteří mají více prostoru při edukaci. (Pšenčíková, 2013)

„Asistent pedagoga/učitele – nově zavedená kategorie pedagogických pracovníků. Předpokladem pro výkon asistentské činnosti je získání odborné kvalifikace: a) vysokoškolským studiem bakalářského stupně v pedagogických oborech; b) vyšším odborným vzděláváním pedagogického nebo sociálního zaměření; c) středním vzděláním v oboru. Asistentem pedagoga se může stát i osoba se základním vzděláním po absolvování akreditovaného programu dalšího vzdělávání. Asistent pedagoga může působit ve školách nebo školských zařízeních, zejména v těch, kde je větší počet žáků znevýhodněných zdravotně nebo sociálně, např. v přípravných třídách pro romské žáky, ve školách vzdělávajících děti imigrantů, ve školách, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením či ve školách speciálních nebo v zařízeních sociální péče.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 20)

Pedagogická asistence je nedílnou součástí moderního školství. Reflektuje totiž potřeby konkrétních žáků, kteří by bez této asistenční služby neměli dostatečně vhodné a rovné podmínky pro vzdělávání. Pokud bychom měli zmínit problémy, které současné školství v oblasti pedagogické asistence sužují, tak se bezesporu jedná o nedostatek jedinců, kteří by byli ochotni tuto činnost vykonávat, a o nedostatek finančních prostředků škol.

Pšeničková ve svém odborném článku odkazuje na některé legislativní normy, spojené s výkonem funkce asistenta pedagoga. Primárně zmiňuje vyhlášku MŠMT ČR č. 147/2011, § 7 odstavec 1., kde jsou vymezeny hlavní činnosti asistenta pedagoga. Ty spočívají v individuální pomoci žákům při integraci do školského prostředí a při zprostředkovávání učiva. Jejich činnost je také orientována na pomoc pedagogickým pracovníkům v edukačním procesu. Autorka rovněž zmiňuje také důležitost vzájemné komunikace mezi všemi účastníky pedagogického procesu včetně zákonných zástupců. Náplň práce asistenta pedagoga se také orientuje na pomoc v oblasti sebeobslužných činností u žáků, jejichž druh a stupeň postižení jim neumožňují, aby tyto činnosti mohli vykonávat sami bez dopomoci. (Pšeničková, 2013)

2.4 Současné podmínky pro integraci a inkluzi

Současné podmínky pro integraci a inkluzi nejsou ještě takové, jaké by si pedagogická společnost představovala. Určitě je integrace a inkluze cesta správným směrem, ale aby byla účinná a efektivní, je zapotřebí docílit určitých podmínek. Tyto podmínky by měly zaručovat, aby vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků v běžném vzdělávacím proudu bylo kvalitní a tím byl kvalitní i celý edukační proces.

Novosad se ve své publikaci zamýšlí nad současnými podmínkami integrace a inkluze v našem školství. Podle jeho názoru je socializační proces, tedy integrace a inkluze, v mnoha ohledech velice rozporný a teprve hledáme ucelené a kompaktní řešení, které je založené na hledání a poznání elementárních determinant ovlivňujících a podmiňujících socializaci. Teprve konzumní, aspirační a výkonové hodnoty, které jsou v současném školství prezentovány, vytvářejí z neutrálního faktu zdravotního postižení jedince také závažné sociální znevýhodnění. Integraci a inkluzi do značné míry ovlivňují aspekty spojené s ekonomickým zázemím, sociálními elementy a také požadavky současné výkonově orientované společnosti. (Novosad, 2000)

Současné integrační snahy jsou však do značné míry vyvolány společenskou poptávkou. Rovnost všech jedinců při vzdělávání je jejím elementárním požadavkem. Integrační a inkluzivní snahy jsou bezesporu správné a mají vždy na mysli potřeby všech jedinců v edukačním procesu. Inkluzivní vzdělávání je vzdělávání pro všechny bez rozdílu. I když nejsou podmínky ideální, je potřeba vyvíjet soustavné úsilí a hledat cesty, jak integrační a inkluzivní podmínky neustále vylepšovat. Nelze v žádném případě upřít institucionálnímu vzdělávání snahu o kvalitní integraci a inkluzi. Všichni účastníci edukačních snah bezpochyby dělají vše, aby dosáhli možného ideálu, ať už jsou to samotní učitelé, speciální pedagogové či pracovníci školských poradenských pracovišť.

„Právo na vzdělávání se stalo v posledních dekádách základním ukazatelem vyspělosti současných společností. Každý člověk je unikum a vyniká různými schopnostmi, zájmy a potřebami. Zpravidla je také schopen adekvátně na své potřeby reagovat. Jsou ale všichni jedinci schopni svým běžným potřebám čelit bez obtíží? Problémy spojené s tímto naplněním zasahují do mnoha oblastí lidské existence. Proces učení a následně jakékoli edukace je oblast, ve které se obtíže člověka projevují nejčastěji. Můžeme tedy konstatovat, že lidé čelící takovým obtížím získávají speciální vzdělávací potřeby a mohou být nazýváni lidmi s postižením.“ (Vítková, 2004, s. 9).

3 TŘÍDNÍ KLIMA

Třídní klima je velice důležitým aspektem celého institucionálního vzdělávání. Od pozitivního klimatu se odvíjí mnoho proměnných. Klima třídy by mělo být pro žáky dostatečně podnětné tak, aby se v co nejvyšší míře rozvíjely jejich kognitivní procesy (myšlení, vnímání, paměť, fantazie aj.). Velice důležitou a neopomenutelnou součástí třídního klimatu je sám učitel, který se na něm významným způsobem podílí. Měl by být pro své žáky uznávanou postavou, nejen po stránce oborově didaktické, ale také po stránce osobnostní. Oblíbený a spravedlivý učitel je v očích žáků přirozenou autoritou a mnohdy i pozitivním vzorem. Pokud žáci takto učitele vnímají, pak to musí zákonitě pozitivně ovlivňovat i celé třídní klima.

Podle Langové, Heřmanové je sociální klima ovlivněno vzájemnou komunikací a svobodou projevu, přijetím druhého jako partnera pro dialog a vzájemnou podporu. Hlavní význam mají společenské a osobní hodnoty, které se odrážejí v představách o „dobré výchově“ a „dobré škole“. Takovou školu měl na mysli Komenský, který ji označil slovem „líbezná“, školu, kterou mají žáci rádi, protože práce v ní odpovídá jejich zájmům a potřebám. (Langová, Heřmanová, 2007)

„K vytvoření bezpečného a pozitivního klimatu ve třídě velkou měrou může přispět učitel. Jeho vliv je prokazatelný. Souvisí s osobností pedagoga, vnější motivací, s tím, jakým způsobem předává učivo, jaké využívá metody. Tedy jaké má pedagogické dovednosti (plánování a příprava – vyučovací hodina, volba výstupů, které mají žáci zvládnout; realizace hodiny – dovednosti potřebné k zapojení žáků do učební činnosti; řízení hodiny – kázeň, zájem a aktivita žáků; klima třídy – motivace k aktivní účasti žáků; kázeň – udržení pořádku; dovednosti potřebné k hodnocení žáků; reflexe vlastní práce a sebehodnocení). Pokud vyučující ovládá všechny nebo většinu těchto dovedností, je pravděpodobné, že klima ve třídě bude bezpečné a pozitivní.“ (Pekařová, 2010)

Průcha, Walterová a Mareš definují třídní klima jako sociálně-psychologickou proměnnou, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, hodnocení a prožívání. Klima se také vyznačuje reakcí všech aktérů edukačních snah na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo má odehrát. Autoři do této skupiny aktérů řadí samotné žáky (jedince i celou třídu), učitele i celou skupinu učitelů, která v dané třídě vyučuje. Důležitým aspektem třídního klimatu je také fakt, že se jedná o jevy dlouhodobé, trvající měsíce a roky. Nelze však zaměňovat třídní klima s atmosférou třídy, která je zcela nepochybně jevem krátkodobým. Autoři také rozlišují klima aktuální, tj. fakticky

existující, a klima preferované, tj. to, které si žáci i vyučující přejí. (Průcha, Walterová, Mareš 2009)

Žáci vnímají velice citlivě to, zda se ve třídě cítí dobře a bezpečně. Proto by mělo být jedním z primárních úkolů všech účastníků edukačního procesu, aby školní, potažmo třídní klima bylo dobré a pohodové. Při jeho vytváření nesmíme opomenout také dodržování norem a pravidel chování. Každá instituce má svůj řád, který je obecně závazný pro všechny účastníky, proto je nutné dodržování těchto pravidel vyžadovat.

Důležitým aspektem pro výchovné klima třídy a školy jsou dle Langové, Heřmanové osobní a profesionální hodnoty jednotlivých učitelů. Učitelé zpracovávají všechny informace, které prostřednictvím školy získávají. Kromě těchto osobních hodnot učitelů se uplatňuje i vliv jejich profesionálních hodnot vztahujících se k učitelské roli. Škola funguje jako sociální organizace, která vytváří specifické klima pro učení žáků a pedagogického působení učitelů. Na školu je třeba pohlížet jako na organizaci, která zdůrazňuje roli pravidel, jež usnadňují dosažení pedagogických cílů v edukačním procesu. Pravidla, jimiž se život ve škole řídí, jsou formulována především proto, aby chránila právo na nerušené učení a právo učitelů na nerušené vyučování. (Langová, Heřmanová, 2007)

3.1 Pravidla a normy ve třídě

Pravidla a normy chování žáků ve třídě patří k elementárním předpokladům úspěšného edukačního snažení. Tato pravidla jsou dána přesně stanovenými legislativními normami na úrovni konkrétní školy (například školní řád) nebo to jsou pravidla, která jsou obecně nastavena sociokulturním prostředím (tedy je logické, že v naší společnosti je amorální například chodit za školu nebo šikanovat slabší spolužáky). Důležité je také etické, tedy morální hledisko, které spoluutváří pravidla třídy. Morálka se utváří primárně v rodinném prostředí, které je do značné míry „kvalitní či nekvalitní“ s ohledem na sociální zázemí. Jinými slovy řečeno to, jak se kdo chová ve třídě a jak je schopen dodržovat nastavená pravidla, do značné míry závisí na tom, jakou výchovu „dostává“ ve svém primárním prostředí.

„Nacházíme celou škálu důmyslných postupů, jak zůstat ve vlastních očích dobrým člověkem, dokonce člověkem s vysokými mravními zásadami. Na jedné straně se snažíme chovat způsobem, který našim mravním zásadám odpovídá, na druhé straně je upravujeme tak, aby ospravedlnily naše chování.“ (Hass, 1999, s. 46)

Pravidla a normy chování ve třídě by obecně měly být nastaveny tak, aby edukace žáků probíhala co nejplynuleji a přitom efektivně. Respekt k potřebám jedinců je zde samozřejmostí. Dodržovat daná pravidla není v některých konkrétních případech vůbec jednoduché. Jedná se o případy, kdy školní třídu navštěvují žáci, kteří mají například poruchu chování nebo trpí syndromem ADHD.

Dle Čapka má kázeň další souvislost s dodržováním norem. Pokud žáci znají a respektují školní řád a jednají podle jeho zásad, dle zvyklostí a pravidel slušného jednání, pak můžeme hovořit o akceptování stanovených norem. Jako normu v této souvislosti Čapek označuje vše, co je nutné, potřebné, správné, dovolené a přípustné v rámci edukačního procesu. Tyto normy slouží ke každodennímu dění v rámci třídy. Pokud pedagog sám nastavuje pravidla chování ve třídě, může počítat i s tím, že příliš silný tlak vyvolává odpor. (Čapek, 2008)

3.2 Třída jako sociální skupina

Škola, potažmo školní třída, je hned po primární sociální skupině, tedy rodině dítěte, nejdůležitější sociální skupinou. Dle Heluse je sociální skupinou označen určitý počet lidí, kteří jsou ve vzájemném propojení. Propojení v rámci edukačního procesu probíhá jednak prožitkem vzájemnosti, ale i organizačním uspořádáním vztahů jak formálních, tak i neformálních. Jde o sociální organizmus, který působí na osobnost svých členů, klade do jisté míry i nároky na jejich adaptaci v edukačním prostředí. Vymezuje jím tím role. (Helus, 2011)

Dítě ve třídě získává nejen znalosti, ale také zde probíhají interakce mezi žákem a učitelem a mezi žáky samotnými v relacích vrstevnické skupiny. Tato interakce významným způsobem napomáhá k osvojování si sociálních dovedností a kompetencí. Vztahy ve skupině jsou navzájem závislé. Znamená to, že chování každého jednotlivého člena edukačního procesu ovlivní chování všech ostatních členů a naopak. Členové mají společný soubor názorů, hodnot a norem, podle nichž se chovají. (Trpišovská, Vacínová, 2007)

Školní třídu lze nazvat také edukačním prostředím, ve kterém panuje určité třídní klima. To je ovlivňováno hned několika aspekty. Probíhají zde sociální interakce v různých skupinách podle toho, jaké zájmy jejich účastníky spojují. Vliv na klima jako součást třídní sociální skupiny má také to, zda se zde vzdělávání účastní žáci, kteří mají výchovné nebo školní problémy. Každý člen skupiny ovlivňuje toho druhého, a to jak pozitivním, tak negativním způsobem.

Školní třídu můžeme považovat za jednu z důležitých sociálních skupin, kde se spoluutvářejí sociální kompetence jednotlivých účastníků edukačního procesu.

„Třída je v pedagogické psychologii sociální skupina tvořící zároveň organizační jednotku vyučování; obvykle jde o skupinu vrstevnickou, v alternativních školách však bývají vytvářeny i třídy z dětí různého věku; výběr dětí do třídy může být prováděn buď tak, aby v ní byli jedinci přibližně stejných schopností (diferenciace), nebo je naopak snahou vytvářet třídy reprezentující co nejvíce složení obyvatelstva, případně zařazovat i jedince postižené či jinak znevýhodněné (integrace, inkluze); jedinec je do třídy relativně trvale začleněn, a třída je proto nástrojem dlouhodobého socializačního působení, stává se referenční skupinou; charakter sociálních a emočních vztahů ve třídě, rozdělení rolí apod. označujeme jako klima třídy.“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 626)

3.3 Vztahy mezi vrstevníky, skupinová práce

Vrstevnické kontakty a sdružování vrstevníků v malých či větších skupinách patří mezi přirozené aspekty, které utužují a rozvíjejí sociální vztahy. Taková sociální skupina, ve které se setkávají jedinci přibližně stejného věku, je také důležitým nástrojem socializace.

„Vrstevnická skupina, skupina dětí nebo mladých lidí přibližně stejného věku a často i s přibližně stejným sociálním statusem. Má významnou úlohu při socializaci jedince, zejm. při přechodu k dospělé roli, nabízí určitou ochranu a zázemí, může částečně kompenzovat sociální a citovou deprivaci svého člena. Může mít na své členy výrazně pozitivní vliv (jaký se realizuje prostřednictvím některých organizací a hnutí mládeže), ale i vliv výrazně negativní, vedoucí k porušování kulturních norem (delikventní party, gangy).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 341)

Vrstevnické skupiny se utvářejí většinou z jedinců, kteří mají nějaký společný zájem, a existuje něco, co je přitahuje a spojuje.

Podle Nakonečného je členství ve vrstevnických skupinách důležitým aspektem utváření širších sociálních vztahů. Uplatňuje se zde koncept sociability, tedy potřeby sdružovat se ve skupinách za společným účelem. Sociabilita souvisí s problematikou motivů, tedy s tím, proč mají vrstevníci potřebu se sdružovat v určitých skupinách. Dalším aspektem utváření sociálních vztahů prostřednictvím vrstevnické skupiny je koncept sociální rezponzibility neboli reaktivity. Ta souvisí spíše s problematikou rysů osobnosti. Je to tedy míra vyvinutosti určitých vlastností, které jsou typické také

pro vrstevnickou skupinu. Jedná se o vnímavost a reaktivitu na určité podněty. (Nakonečný, 2003, s. 357)

I když se vrstevnická skupina řadí mezi neformální skupiny, má své místo také například ve školním vyučování, jehož prostředí je vnímáno jako formální. Při skupinové práci, která je v moderním vyučování v mnoha případech v současném institucionálním vzdělávání aplikována, se projevují také vrstevnické vztahy. Například učitel dá pokyn k vytvoření skupin, které budou pracovat na určitém úkolu.

Podle Scheedyové Kurcinkové není členství ve vrstevnických ani jiných skupinách automatické. Vždy je potřeba členy skupiny něčím oslovit nebo zaujmout. Problém nastává u jedinců, kteří jsou dominantnější nežli členové vrstevnické skupiny. Mají totiž tendenci hned z počátku hodnotit chování skupiny nebo její pravidla. (Scheedyová – Kurcinková, 1998)

4 ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

Chování žáků ve školním prostředí je ovlivňováno mnoha aspekty. Mezi ně však nepatří jen poruchy a handicap, ale také sociální aspekty, tedy vlivy sociálního prostředí. Nejvýznamnějším sociálním prostředím, které má vliv na chování jedince v edukačním procesu, je rodina jako primární sociální skupina. Jedinec si v rodině prostřednictvím sociálního učení osvojuje hodnoty, normy a postoje, které mu jsou zprostředkovávány nejbližšími příbuznými, zejména rodiči.

„Dítě v průběhu socializace spolu s jazykem a formami chování přebírá i hodnoty a cíle dospělých. Je to dospívání, kdy mladý člověk je intelektuálně a emocionálně zralý k tomu, aby si vědomě položil otázku smyslu a hodnot a aby převzaté hodnoty a životní směr podrobil kritické analýze. Je to tedy příležitost vědomě a svobodně udělat nebo prozkoumat základní rozhodnutí, které určuje směr celého dalšího života (v pozitivním i negativním smyslu), a je rozdílné od názorů a postojů rodiny nebo okolí.“ (Lencz, 2005, s. 14)

Pokorný ve své knize uvádí, že základem přirozenosti je jednat, a ne manipulovat. Komunikací se ovlivňuje rovnováha zúčastněných osob. K manipulaci dále uvádí, že může být zjevná i skrytá. Záludnosti skryté manipulace vidí v tom, že druhému není jasná, a tudíž je neovlivnitelná. Manipulací jedinec směřuje k tomu, že činí druhého odpovědného za vývoj a řešení situace. Chování zde člení na pasivní, agresivní a asertivní. (Pokorný, 1994)

Vágnerová se ve své publikaci zmiňuje o důležitosti získávání sociálních norem, což výrazným způsobem ovlivňuje chování jedince v jakémkoli prostředí. Dítě, potažmo žák, pozoruje skutečné chování dospělých. Pokud tedy chování dospělých vykazuje některé stále se opakující způsoby chování, pak je dítě přejímá jako dogmaticky správné standardy a do značné míry se s nimi identifikuje a toto chování napodobuje. Chování dospělých však nemusí být vždy správné a pozitivní. Nezanedbatelným aspektem „vstřebávání“ norem chování je také verbální sdělení. Tento způsob je velice efektivní, protože se dítě nenaučí „jen“ správnému a vhodnému chování, které je vytvářeno společenskou poptávkou, ale dozví se také důvody, proč je toto chování správné. (Vágnerová, 2000, s. 93)

Ve školním prostředí je po žácích vyžadováno dodržování specifických pravidel a norem chování, které jsou do značné míry svazující a omezující. Mnohdy je pro žáka velmi těžké se s těmito pravidly okamžitě ztotožnit. O to větší problém nastává u žáků s poruchou chování.

Úspěšnou adaptací na školu rozumí Vágnerová respektování standardních norem chování a akceptování hodnotového systému, z něhož vycházejí. Většina účastníků edukačního procesu ví, jaké jednání je správné a jaké nesprávné. Nutno se ale v této souvislosti zmínit, že děti školního věku chápou normy jako jednoznačně dané. Neuvažují o obsahu. Tuto normu berou jako závaznou, protože je dána autoritou, kterou je učitel. Prostřednictvím norem si osvojují specifická pravidla, která určují chování ve škole. Samozřejmě obsahují i omezení, ale i ta jsou součástí nastavených pravidel. (Vágnerová, 2005)

4.1 Poruchy chování

Poruchy chování u žáků základní školy do značné míry negativně ovlivňují dodržování a respektování norem a pravidel chování ve třídě a tím i školní vzdělávání. Podle Martínka se poruchou chování označuje řada výchovně nežádoucích projevů, které jsou často důsledkem narušení jejich sociální přizpůsobivosti. Jedná se spíše o nevhodné výchovné působení než o projev duševního onemocnění. Při poruchách chování je třeba přihlídnout ke všem vlivům a diagnostikovat chování vždy individuálně. Vlivy, které se podílejí na vývoji dítěte, jsou v době prenatální, perinatální nebo postnatální. Mezi poruchy chování dětí patří ADHD. (Martínek, 2009)

„Poruchy chování jsou projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy. Vyskytují se hlavně u sociálně narušené mládeže... K jejich vzniku přispívá vliv nevhodného nebo nedostatečného výchovného působení a vlivy sociální.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 28)

Jak identifikovat obtíže, zjistit příčiny a najít řešení pro poruchy chování a učení, je dlouhodobý pedagogicko-psychologický problém, jak uvádí ve své knize Knotová a kol. Uvádí zde, že názory se mohou značně lišit i vzhledem k určité normě. Projednává příčiny obtíží a také to, kdy jsou odstranitelné a kdy naopak už ne. Uvádí, že neexistují žádná jasná legislativní kritéria, nejsou ani žádná přesná pravidla, dokonce ani metodické pokyny či individuální plány. Úspěšnost žáka vidí v ovlivňování vnějších i vnitřních faktorů. Za významné pak považuje z hlediska žákovy osobnosti procesy motivační, emoční a volní. (Knotová a kol., 2014)

Podle Slowíka mají poruchy chování také nezanedbatelný vliv na přizpůsobivost v běžném sociálním prostředí. Jedinci s poruchou chování mívají zpravidla problém v oblasti respektování autorit, jakými jsou v rodinném prostředí rodiče a v prostředí školním pak učitelé. Je narušena také schopnost přijímat a ztotožnit se s elementárními pravidly společenského soužití, což může mít za následek fakt, že

jedinec s poruchou chování nebude svým okolím přijímán a respektován. Proto je nezbytně nutné, a ve školním prostředí to platí dvojnásob, postupovat vůči jedincům s poruchou chování s opatrností, citlivostí a diferencovat příčiny, které odlišují sociálně či psychicky podmíněné poruchy od specifických vývojových poruch chování. (Slowík, 2007)

Chování ve škole, které neodpovídá běžným požadavkům a očekávání, popisuje Vagnerová jako nepříjemnou komplikaci pro učitele. Takové chování vyvolává v učiteli pocity marnosti a bezmoci. Působí jako odmítnutí autority učitele, profesních kvalit i cíle jeho pedagogické práce, kterou je výchova a vzdělávání. V nemalé míře jsou zastoupeny i negativistické, či dokonce agresivní projevy žáků, kteří nepřijímají školní normy a pravidla. Takové problémy je třeba řešit co nejdříve a snažit se je zvládnout běžnými pedagogicko-psychologickými prostředky, nejlépe ve spolupráci s rodiči. (Vágnerová, 2005)

4.2 Poruchy pozornosti a hyperaktivita

Porucha pozornosti a hyperaktivita známá pod zkratkou ADHD má nezanedbatelný, ve většině případů negativní vliv na chování žáků ve školním prostředí. Dítě, žák trpící ADHD se ve výuce nedokáže soustředit na probíranou látku a zadané úkoly, přebíhá od činnosti k činnosti. Projevuje se u něho psychomotorický neklid, poposedá na židli, vrtí se, případně si hraje s prsty. V této souvislosti se velice snadno i unaví a i to je jedním z příznaků ADHD. (Martínek, 2009)

„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.“ (Barkley, 1990, In: Zelinková 2003, s. 196.)

Moderní diagnostické metody již do značné míry eliminují fakt, že dítě trpící ADHD bylo označováno jako dítě zlobivé či nevychované. Jelikož se jedná o poruchu, je také potřeba k ní takto i přistupovat.

Jucovičová a Žáčková se ve své publikaci zmiňují o aspektech typických pro jedince s ADHD, kteří bývají roztěkaní, nesoustředění a nepozorní. Je u nich běžné to, že se nechají snadno vyrušit z jakékoli činnosti a mají mnohdy problém ji dokončit. Jsou velice náchylní k vedlejším vlivům a rušivým podnětům. Žáci s ADHD mají kvůli své poruše také problémy s chováním. Často se hůře přizpůsobují nastaveným pravidlům, nedovedou se soustředit na činnost, často se nudí, a tak při výuce vyrušují. Jedinci s poruchou pozornosti a hyperaktivitou potřebují při výuce soustavné a důsledné vedení. Nesmí být ponecháváni sami sobě, potřebují řízené činnosti a vhodnou motivaci k tomu, aby zadané úkoly splnili. Jejich špatná koncentrace na práci je nejvíce ovlivňuje při školních činnostech a například také při plnění domácích úkolů. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Negativní projevy chování dítěte s ADHD se projevují nejen ve školním prostředí, ale také v tom primárním, rodinném. Zde je důležité sjednotit výchovné postupy mezi rodinou a školou, aby nedocházelo k rozdílným přístupům obou institucí. Je to bezesporu úloha ne jednoduchá, ale o to více zodpovědná.

„Hyperkinetická porucha v dětství dokáže zkomplikovat život nejen samotnému dítěti, ale často celé rodině. Rodiče bývají opakovaně voláni do školy kvůli kázeňským přestupkům dítěte, musejí reagovat na poznámky typického obsahu (vyrušuje, běhá po třídě, zapomíná úkoly, ztrácí své věci...), může v nich vzniknout přesvědčení o vlastní výchovné neschopnosti nebo se začnou hádat „po kom to dítě je“. Jsou zklamáni špatným prospěchem dítěte, o kterém se domnívali, že je nadané a inteligentní. Velmi často se rozhodnou „přitvrdit“ ve výchově, zavést systém trestů, kontrol a zákazů a přinutí dítě k dlouhému vysedávání nad učením. Náročná výchova těchto dětí, často spojená s pocity neúspěchu a opakovaným zklamáním, může u rodičů způsobit neurotické poruchy.“ (Drtilková, 2007, str. 31. – 32.)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍLE PRŮZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ

Z hlediska teoretického pojetí této práce byly již v literární rešerši vysvětleny základní pojmy a definice, které slouží pro zpracování empirické části práce. V této části je stručně popsán metodologický postup a samotná metodika zpracování práce formou případových studií. Ve stručném nástinu lze v tomto úvodu shrnout základní body, které standardní postup při kvalitativním průzkumu obsahuje:

- formulace teoretického nebo praktického sociálního problému,
- formulace cílů průzkumu,
- formulace teoretických hypotéz,
- rozhodnutí o populaci a vzorku,
- rozhodnutí o technice sběru informací,
- konstrukce nástrojů pro tento sběr,
- sběr dat,
- analýza dat,
- interpretace,
- závěry. (Olecká, 2010)

Stanovený cíl průzkumu si na rozdíl od výzkumu neklade vědecké cíle a je zaměřen zejména na řešení aktuálního úkolu a aplikaci získaných poznatků.

Cílem tohoto průzkumu je kazuistika čtyř odlišných případů úspěšné integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na jejich začlenění mezi vrstevníky. V rámci kazuistik jednotlivých dětí budou popsány jejich projevy, které jsou běžné ve škole v rámci jejich vrstevnické skupiny, a návrh řešení pro zlepšení spolupráce jak s učiteli, tak se samotnými spolužáky. Dílčím cílem práce je zmapovat, zda jsou dodržována pravidla a fungování integrace dětí a žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním, mimořádně nadaných a dětí s odlišným mateřským jazykem.

Hypotézy byly stanoveny již v úvodu této práce, na tomto místě je tedy ještě jednou shrneme:

- 1) U všech dětí, které byly pozorovány, se projeví nedostatek pozornosti.
- 2) U většiny sledovaných dětí se do značné míry projeví fakt, že mají problém s dodržováním nastavených pravidel třídy.

- 3) Sledované děti se budou cítit mezi svými vrstevníky a spolužáky velice dobře a budou vnímat prostředí třídy jako bezpečné a kamarádké.

5.1 Metodologie a metodika

Pro potřeby této práce byl zvolen kvalitativní průzkum, který dle Dismana (2000, s. 285) je nenumerným šetřením a interpretací sociální reality, přičemž cílem je odhalit význam podsouvaný sdělovaným informacím. Kvalitativním průzkumem se nejčastěji rozumí analýza textů či rozhovorů, které vedou k porozumění zkoumaných jevů. Mezi nejobvyklejší techniky sběru dat patří pozorování, nestandardizovaný rozhovor či analýza osobních dokumentů získaných za přispění zkoumaných jedinců.

Kvalitativní průzkum je charakteristický svojí podrobností a rozebráním skutečností do detailů, a to díky velkému množství informací o malém počtu respondentů. O redukci dat nerozhoduje průzkumník, ale zkoumané osoby, které nám o předmětu našeho průzkumu sdělují informace. Dále se tento typ průzkumu vyznačuje vysokou validitou, jelikož data nejsou kvantitativně transformována. Naopak se však lze setkat s nízkou reliabilitou díky ovlivnění průzkumníkem, který získaná data interpretuje dále. (Olecká, 2010)

Obecně lze případovou studii definovat jako intenzivní studium jednoho případu – tedy jedné situace, jednoho jedince, jednoho problému. Případová studie je metodou kvalitativní, jelikož splňuje základní cíle kvalitativního průzkumu (Yin 2009, s. 18). Pro případovou studii lze také využít kvalitativní metody sběru dat. Dle Yina je tato studie procesem se základními fázemi: plánem, projektem, přípravou na sběr dat, sběrem dat, analýzou a publikací výsledků.

Kazuistiku nejčastěji řešíme v základních částech, které jsou následující:

- anamnéza – popsání kontextu případu, stav respondenta z hlediska somatického, psychického a sociálního,
- katamnéza – historie případu v časovém sledu, detailní průběh případu,
- interpretace – shrnutí dvou předchozích částí buď jako celku, nebo jednotlivě,
- diskuse – stručné shrnutí nejdůležitějších částí, zhodnocení hypotéz. (Žiaková, 2009)

Při publikaci kazuistiky nelze zapomenout na to, že je to plnohodnotná metoda průzkumu. Její výsledky musí být v kontextu s celým průzkumem a musí být uváděny

jako celek. Je proto třeba uvést kromě popisu samotného případu a jeho interpretací také cíle, teoretická východiska a reflexi metodologie. (Olecká, 2010)

5.2 Průběh empirického šetření

Pro potřeby práce v kontextu s literární rešerší a teoretickými východisky byly pro případové studie a jejich vyhodnocení vybrány celkem čtyři případy dětí odlišných od svých vrstevníků. Jejich anamnéza a katamnéza jsou uvedeny níže. Jedná se o následující čtyři případy:

- chlapec Adam se syndromem ADHD, věk 12 let,
- chlapec Aleš se zdravotním znevýhodněním, věk 12 let,
- chlapec Milan, nadané dítě, věk 10 let,
- chlapec Bao, cizí národnost, věk 13 let.

Všichni chlapci navštěvují nebo navštěvovali stejnou školu, jejíž charakteristiku uvádíme dále pro představu o školním prostředí. Jelikož se jedná o práci, kde je třeba zachovat anonymitu s ohledem na zmíněné chlapce, nebudeme uvádět název školy a pro potřeby práce ji označíme jako X.

Základní škola X zajišťuje činnosti základní školy, školní jídelny, školní družiny a školního klubu. Na základě rozhodnutí MŠMT dle návrhu na změnu v údajích rejstříku škol pak vyučuje v 1., 2., 6. a 7. třídě na základě školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) pojmenovaném KUK Komunikace-Učení-Kooperace, ve 3., 5., 8. a 9. třídě pak dle ŠVP základní škola.

Škola je situována do dvou budov s kapacitou žáků v celkovém počtu 540. Škola je celkově zrekonstruována a dostavěna a díky tomu patří v současnosti mezi nejmodernější školní areály v daném městě. V areálu školy je školní polyfunkční hřiště, sportovní hala i zázemí pro výuku přírodních věd, výpočetní techniky a estetických předmětů. Školní areál je plně bezbariérový. K zásadním změnám také dochází ve složení pedagogického sboru, čímž se zvyšuje zájem rodičů o tuto školu a roste počet žáků.

Škola je řízena na demokratických principech s vnitřní hierarchií a určenými kompetencemi. Charakteristickým rysem školy je uplatňování moderních pedagogických zásad vycházejících z principů komunitního vzdělávání a příznivého liberálního klimatu založeného na partnerských vztazích mezi účastníky vzdělávacího procesu. Otevřenost programu školy je dána i cíli sítě „Škol podporujících zdraví“. Program školy je organizován na principech komunitního vzdělávání a otevřenosti

pro další aktivity dětí, mládeže i dospělých regionu. Vyučování ve škole probíhá v kmenových třídách a podle potřeby a zaměření v odborných učebnách. Pro některé třídy II. stupně nejsou k dispozici samostatné kmenové třídy. To znamená, že některé kmenové učebny jsou zároveň odbornými učebnami.

Technické a provozní vybavení pro vyučování je na standardní úrovni. Ve škole funguje počítačová síť s možností připojení v každém kabinetě a třídě. Hygienické zázemí je také na standardní úrovni. Na třech místech ve škole jsou umístěny sprchy, které jsou k dispozici jak žákům, tak zaměstnancům školy a podnikajícím.

Odborný pedagogicko-psychologický servis ve školním poradenském pracovišti zajišťují speciální pedagogové s odbornou kvalifikací, školní psycholog, výchovný poradce a další odborníci, kteří například realizují minimální preventivní program. Škola spolupracuje s Pedagogicko – psychologickou poradnou (PPP) v městě. Na škole je integrováno více jak 7 % žáků především se specifickými poruchami učení. Přibližně 7 % žáků je cizí národnosti. Naprostá většina žáků je ze sociálně i finančně vyrovnaných rodinných poměrů.

Nadstavbové programy zaměřené na žáky vyžadují úzkou spolupráci se zřizovatelem, školskou radou při škole, rodičovským spolkem PATRON. Spolek podporuje zájmy a potřeby dětí a mládeže regionu a stává se nositelem celé řady aktivit podporujících minimalizaci asociálního jednání dětí školy i regionu.

Škola vytváří prostor pro mezinárodní spolupráci, integrační programy, nabídky pro nadané žáky apod. Je zapojena od září 2010 do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ jako pilotní škola. Získává tak významnou podporu pro učitele, aby uměli co nejlépe rozvíjet každého jednotlivého žáka a v rámci toho spoluvytvářet přátelské a motivující podmínky.

V rámci doplňkové činnosti škola zřizuje ve spolupráci s Domovem dětí a mládeže „Středisko volného času“, kde realizuje projekt komunitních programů zaměřený zejména na aktivity volného času, sportovní programy, další vzdělávání a kulturní programy. Od školního roku 2007–08 je otevřen dětský klub – studijní centrum. Středisko zřizuje každoročně několik desítek kroužků.

Adam

Adam vyrůstá v neúplné rodině spolu s mladší sestrou a je mu 12 let. Má diagnostikovaný syndrom ADHD, tedy hyperaktivitu s poruchou pozornosti. Matka je vyučená prodavačka a pracuje v hypermarketu jako pokladní. Podle ní porod proběhl předčasně ve 37. týdnu. Váha i míry ale odpovídaly plně vyvinutému jedinci.

V době, kdy navštěvoval Adam mateřskou školu v místě bydliště na sídlišti, se matka poprvé zmiňuje o problémech spojených s jeho chováním například při sportu. Při sportovních aktivitách byl soupeřivý, ale už jako předškolák při řízených aktivitách neudržel pozornost a strhával ostatní děti k neklidu. Matka se domnívala, že mu nevyhovuje paní učitelka a situaci nijak neřešila.

S příchodem do první třídy základní školy se problémy prohloubily. Jakmile bylo třeba Adama udržet v lavici, objevily se zásadní problémy. Nedbal na upozorňování paní učitelky a bez dovolení odcházel na toaletu, kde se záměrně zdržoval.

Pokud měl pracovat samostatně, byl nesoustředěný. V této škole se učí děti týmové spolupráci v rámci tzv. center. Tato centra jsou dle předmětu vždy tematicky zaměřena a skupina dětí spolupracuje na základě předtištěného materiálu a plní úkoly. Při této aktivitě Adam hodně mluvil a řídil skupinu dětí, i když ne vždy správným směrem.

Z hlediska soustředěnosti a připravenosti ve škole nemá Adam většinou připravené pomůcky na začátku vyučovací hodiny. Vše dodělává až poté, co ho paní učitelka několikrát napomene. Jeho zájem o učivo je mizivý, projevuje se vysokou nesoustředěností. Je neustále „v pohybu“ a neklidu, při práci je roztěkaný a zbrklý.

Konkrétní projev Adama ve škole lze názorně popsat v situaci, kdy byl sledován v průběhu vyučovací hodiny českého jazyka. Adamovi trvalo hodně dlouho, než se začal vůbec koncentrovat na práci, místo toho rušil spolužáky kolem sebe. V okamžiku, kdy ostatní děti začaly psát diktát, tak se k nim nepřidal, naopak jen sledoval, co se děje po okolí třídy a venku. Paní učitelka musí Adama neustále vybízet ke spolupráci a k většině aktivit v hodině. Svým chováním a vystupováním se více hodí k dětem předškolního věku.

V rámci vyučovací hodiny se nedokáže přizpůsobit systému vyvolávání žáků, zná-li odpověď, vykřikne ji, aniž by na něj došla řada nebo byl tázán. Práci, kterou rozdělal, nedokončuje, ustane s ní v okamžiku, kdy ho přestane zajímat, nebo v okamžiku, kdy ho zaujme jiná věc. Velice často se rozčiluje nad zadaným úkolem, a to i domácím.

Adama vytrhuje z pozornosti jakákoliv změna ve třídě, například když jsou ve třídě přesazeny děti nebo se objeví nová dekorace na stěnách a nástěnkách. Konkrétní situaci, kdy děti vystavily nově nakreslené výkresy, Adam komentoval hlasitým projevem a upozorňováním na veškeré změny.

Aleš

Aleš je dítě, které na první dojem zaujme svým výrazem „šibalství“ v očích. Jedná se o drobného roztomilého chlapce, který působí jako o rok až dva mladší než jeho spolužáci. Je mu 12 let. Vyrůstá sám s matkou, která pracuje na směnný provoz. Otec se s ním nestýká, nejeví o něj zájem a finančně ho nepodporuje. Chlapec nastoupil do první třídy, přestože měl již ze školky doporučení na odklad školní docházky z důvodu nemocnosti a sociální nevyzrálosti. Jedná se o dítě se zdravotním znevýhodněním. Porod proběhl normálně, bez obtíží a v termínu. Během prvních let života byl chlapec prakticky pořád nemocný a neustále léčen antibiotiky. Nemocnost u něho způsobila, že byl opakovaně v léčebně kvůli zdravotnímu oslabení.

Chlapec nastoupil do první třídy, záhy však opět onemocněl. První třídu zvládl, ale byl v péči školního psychologa a začalo se s ním individuálně pracovat. Ve druhé třídě se začaly objevovat i další problémy, a to hlavně v oblasti chování. Prakticky se mu nedala nastavit pravidla a navíc je nebylo možné s nikým konzultovat. Matka vlivem své tíživé situace nebyla nejlepším partnerem školy. Třetí třída byla zlomová a u chlapce byla diagnostikována dyslexie a dysgrafie. Začal mít úlevy v rámci známkování. Přestal psát diktáty a šlo o doplňování textů na počítači. Zde nastal další zlomový okamžik v rámci třídy, kdy ho spolužáci začali vnímat jako protěžovaného a jinak hodnoceného.

Ve třídě byl školním psychologem proveden test sociometrie a ukázalo se, že třída je nekompaktní a ostatní děti Aleše z kolektivu vylučují. Přirozenou reakcí Aleše tak bylo podbízení se dětem. V důsledku toho najednou Aleš disponoval vysokým kapesným, stal se „kápem“ třídy, jelikož vzhledem k nekontrolovaným aktivitám disponoval různými bojovými hrami staženými z internetu, které ostatní děti neměly dovolené. Aleš si kolem sebe vytvořil skupiny přívrženců, začal lhát a děti si „kupoval“. Úkoly zpravidla opisoval od spolužáků ve škole. V odpoledních hodinách se toulal kolem školy a nechtělo se mu domů. Vůbec nejhorší byla jeho reakce, když v jednom ze svých slohů napsal, „že by se nejradši uběhal k smrti“. Byla to alarmující věta pro všechny účastníky a matka byla opětovně vyzvána ke spolupráci se školou.

Na konci čtvrté třídy byl jako „sám voják v poli“ s prospěchem silně podprůměrným. V páté třídě byl přesunut do vedlejší třídy, aby se cítil lépe v kolektivu. Chlapci pomohla až stmelovací týdenní akce školy, na kterou škola přispěla, aby mohl Aleš jet také. Učitel hned na začátku pobytu nastavil pravidla chování, na která byl Aleš

upozorněn, a byl ze strany pedagoga důsledně sledován. Vše proběhlo k všestranné spokojenosti.

Momentálně je Aleš na druhém stupni stávající základní školy a jeho vztahy s vrstevníky se pomalu srovnávají. Je zde vidět příklad úspěšné spolupráce všech účastníků školního poradenství, které včas podchytilo a stabilizovalo tíživou situaci.

Milan

Milan je 10letý velmi nadaný chlapec, který je prvním dítětem v úplné rodině. Rodina je velice dobře finančně situována a u chlapce byly podporovány všechny dovednosti od útlého dětství. Školka mu byla vybrána s ohledem na individuální přístup k dítěti. Než nastoupil do první třídy, uměl číst i psát. Matka je pedagog na střední průmyslové škole a otec je právník. Sourozenec (sestra, 5 let) nijak nevybočuje svými znalostmi ze skupiny průměrných dětí.

Milan navštěvuje základní školu, která používá učební metody prof. Hejného. U chlapce se začalo rozvíjet nadání pro matematiku, která se touto metodou hlavně učí odlišně. Jde především o to, aby si dítě na výsledek samo přišlo spíše formou hry a názorné ukázky (např. krokování při pochopení principu sčítání a odečítání, rovnice jsou vysvětlovány pomocí zvířátek a sestavují se družstva atd.). Škola je vybavena interaktivní tabulí pro běžnou denní výuku.

Od první třídy bylo vidět, že Milan je matematikou pohlcen. V době, kdy děti počítaly na prstech, pro Milana měla paní učitelka připravený doplňkový materiál, o který si sám říkal. Dost často z jeho úst bylo slyšet „*to je strašně lehké*“, „*jak to může někdo nevědět*“ apod. Od druhého pololetí ve druhé třídě Milan při hodinách matematiky pomáhal učivo pochopit slabším žákům. Ve třetí třídě se díky doporučení třídní učitelky a rodičů dostal na hodiny matematiky do čtvrté třídy, kde již jeho znalosti odpovídaly probíranému učivu. Od čtvrté třídy se začal účastnit matematických soutěží Klokánek.

Milan je komunikativní chlapec, v kolektivu vrstevníků je obdivován, protože on „*vždycky ví*“. Těžko říct, jestli bude takto oblíben i na druhém stupni. Vzhledem k tomu, že s přicházející pubertou se dospívající děti snaží spíše v kolektivu zapadnout, může Milan narazit na negativní přístup svých vrstevníků vzhledem ke své odlišnosti. Jeho nadání se mu tak může stát handicapem. Rodiče si jeho odlišnosti od ostatních dětí jsou vědomi a zvažují přechod na druhý stupeň na jinou školu se zaměřením na matematiku.

Ve třídě je 27 dětí a paní učitelka přiznává, že jeho aktivní pomoc není vždy ku prospěchu věci. Projevuje se jako výrazná osoba a vystupuje dost sebejistě. Do jisté míry je tím ještě podporován ze strany otce. Kde to není třeba a není to ani vhodné, diskutuje a tím narušuje aktivitu a spolupráci třídy a občas tím výuka i končí. Jde o shrnutí pocitů třídní učitelky, která nemá ve třídě asistenta pedagoga a nemá možnost individuálního přístupu, jenž je u Milana vyžadován.

Na druhou stranu je Milan v rámci interpersonálních vztahů přínosem pro ostatní. Jde sice o individualistu, který to v životě pravděpodobně nebude mít lehké vzhledem ke své ctižádosti a vlastnosti být nejlepší, ale je třeba, aby děti i takové rozdílnosti viděly. S přibývajícím věkem může nastat však situace, kdy se Milan setká s dětmi stejných vlastností a dovedností, nebude již mezi ostatními vyčnívat a naopak zapadne do průměru. Na tuto variantu by měl být připravován jak rodiči, tak pedagogy, obzvláště přestoupí-li na matematickou školu, kde budou děti podobně nadané jako on.

Bao

Bao je 13leté dítě vietnamské národnosti pocházející z úplné rodiny, které se nenarodilo v České republice. Jedná se o chlapce silnější postavy s rozštěpem horního patra. Jeho rodiče jsou migranti, kteří jsou zde na základě dlouhodobého pobytu. Oba podnikají na základě živnostenského oprávnění. Bližší rodinná anamnéza není známa.

Na první pohled lze říci, že se jedná o nepříliš komunikativního chlapce. První roky školy se držel zpravidla stranou, jako by se nechtěl zapojit do kolektivu třídy. Byl spíše pozorovatelem i kvůli osvojování si cizího jazyka. V této třídě nebyl jediným žákem z národnosti menšiny, byly tam i další děti z minorit.

Začátky školní docházky neměl jednoduché, protože děti ho díky odlišnosti moc nerespektovaly. Patřil k dětem, které měly problémy s učivem. Počátky čtení a psaní byly pro něho utrpením. Neustále vyrušoval hlučností okolní spolužáky. Já osobně jsem v tom spíše viděla, že upoutáváním pozornosti na sebe se snaží zakrýt problém s učivem. Nerespektoval třídní pravidla a třídní učitelka ho neustále přesazovala. Postupně s ním nikdo nechtěl sedět v lavici a učitelka ho posadila samotného do poslední lavice. Od třetí třídy jako by se u něho něco změnilo. Začal se v rámci třídy chovat přátelsky a neškodil. Byla vidět lepší komunikace a také v rámci mimoškolních aktivit se začal aktivně zapojovat. Například na školním hřišti začal s kluky hrát po vyučování fotbal. Pokud někdo vymyslel návštěvu kina, byl to právě Bao.

V době, kdy děti pracovaly na výrobě vánočních dárků pro následný prodej na vánočních trzích, byl mnohem aktivnější a hlavně houževnatější než ostatní děti.

Zatímco děvčata nebavila ani typicky ženská záležitost, jako je výroba náušnic z korálků, Bao je trpělivě vyráběl s pedagogy. Jako jedinému mu není třeba vůbec připomínat, že po práci je nutné uklidit pracovní místo. Bao vzal smetáček a lopatku, počkal na dokončení poslední náušnice a vše kolem zametl. V té době navštěvoval již pátou třídu a tehdy se projevila jeho skutečná povaha pracovitého a velmi společenského chlapce, obzvlášť díky schopnosti plynule komunikovat v českém jazyce.

Kdykoliv Bao na ulici potká jemu známého člověka, usměje se a hned se k němu hlásí s uctivým pozdravem. Na konci páté třídy si zlepšil výrazně i svůj prospěch a podal si přihlášku na víceleté gymnázium. Zkoušky úspěšně složil. Základní školu v páté třídě opustil a patřil k těm, se kterými se děti nerady loučily.

5.3 Vyhodnocení empirického šetření

Adam

Dítě trpící hyperkinetickým syndromem spojeným s poruchou pozornosti je nepozorné, aktivní a impulzivní v nepřiměřené míře vzhledem ke svému mentálnímu věku a pohlaví. Symptomy se objevují v situacích, kde je od dítěte vyžadováno udržet pozornost a sebekontrolu.

Dítě má nejčastěji velké obtíže s pozorností a vlastním úsilím při splnění zadaných úkolů a s jejich dokončením v daném čase. Bez přímého dozoru ze strany dospělých špatně plní svoji školní i domácí přípravu a dále ztrácí pozornost při opakované, pro ně nezajímavé činnosti. Děti s ADHD je nutné nechat pracovat v krátkých časových intervalech. Nedostatek bezprostřední pozitivní zpětné vazby výrazně snižuje vytrvalost a samotné úsilí dítěte.

Z hlediska jejich impulsivnosti jsou typické rychlé, neadekvátní reakce, které často předcházejí instrukcím, čímž vyvolávají chyby a omyly z nepozornosti. Kromě impulsivnosti se u dítěte postupně projeví také hyperaktivita, která je typická nepřiměřenými aktivitami v rámci motorických či hlasových projevů. Nejčastěji to jsou bezúčelné a přebytečné pohyby, dítě ve škole opustí zničehonic své místo, hraje si s předměty, které nesouvisí s učivem, skáče do řeči učitelům i ostatním žákům. Při svých činnostech vydává atypické zvuky, popřípadě činnost nadměrně komentuje. Dalším projevem chování takového dítěte je zvýšená vzdorovitost a agresivita.

Jestliže se podaří diagnózu dítěte určit již v předškolním věku, lze zahájit včasnou terapii. Typickými projevy je extrémní živost s motorickou neobratností,

opožděný nástup řeči, poruchy spánku a denního režimu. Úspěšná terapie vyžaduje kombinaci mnoha metod aplikovaných přinejmenším po celý vývoj dítěte a dospívajícího.

Při léčbě syndromu ADHD jsou jedněmi z nejefektivnějších metod psychoterapie, výchovné působení a v těžších případech i psychofarmakologie. Psychoterapie umožní podporu dítěti a jeho okolí. Její podstata spočívá v přijetí dítěte okolím, ve vstřícném přístupu rodičů, učitelů a kamarádů. Léčení je dlouhodobé a umožňuje příznivější sociální přijetí a přizpůsobení jedince nejen v rodině, ale i ve skupině jeho vrstevníků.

Nutná pro úspěšnou léčbu je spolupráce dítěte, rodiny, terapeuta a školy. Pedagog sleduje pozici dítěte ve skupině a podílí se na jeho pozitivnější sociální situaci, zamýšlí se nad formou práce v průběhu vzdělávacího procesu a nad atraktivitou vyučování.

Z pohledu pedagoga je řešení možné při dodržování následujících bodů:

- Dítě by nemělo sedět přímo u okna kvůli vyrušování vnějšími podněty, nejvhodnější je místo v blízkosti učitele. V lavici by dítě mělo sedět s klidnějším žákem.
- Na stole by dítě mělo mít pouze to, s čím právě pracuje.
- Kontakt s pedagogem je dobré mít co nejpřímější.
- Pedagog by měl umět dítě zklidnit např. přímým pohledem, poklepáním na rameno.
- Je třeba využívat výstižné věty a zásadní pokyny pak posílit tělesným nebo zrakovým kontaktem.
- Nepřiměřené chování nesmí pedagog přehlížet, jeho reakce však musí být tichá a klidná. Dítě by nemělo být neustále okřikováno a káráno.
- Nekázeň dítěte nelze považovat za projev schválnosti.
- Je třeba včas podchytit snahy dítěte a uspořádat podmínky činností tak, aby bylo úspěšné. Dítě pracuje lépe, pokud může mluvit (písemný projev bývá horší).
- Dítě by mělo pracovat v co nejmenší skupině, aby alespoň část práce provedlo správně, než aby chybovalo.
- Pedagog nemá odměňovat pouze výsledek práce, ale i snahu a pohotovost.
- Důležitý je také řád a pravidelnost.

- Dítě pro regeneraci svých sil a uvolnění potřebuje pohyb, občas bezúčelnou činnost – mělo by se mu toto umožnit i v průběhu hodiny např. uvolňovací hrou.
- O přestávkách je třeba dítěti zajistit pohybové aktivity.
- Důležité je žáka nepodceňovat, je nutné mu důvěřovat, podporovat ho a povzbuzovat.
- Je třeba trpělivě vysvětlovat, jaké chování je správné a které ne.
- Důležitá je i tolerance a také jistá míra naděje, že se žák zlepší.

Jestliže učitel zaznamená u některého z žáků uvedenou poruchu, měl by upozornit jeho rodiče a doporučit psychologické nebo neurologické vyšetření. Při komunikaci s rodiči je vhodné sdělit maximum pozitivních věcí, jelikož by měli dospět k názoru, že učitel žákovi porozuměl a chce mu i pomoci.

Aleš

Pro úspěšnou integraci dítěte se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním (jak je to u Aleše) je důležité posoudit a vyhodnotit následující kritéria s ohledem na situaci v rodině. Jedná se o různé kombinace kritéria druhu a hloubky zdravotního znevýhodnění, doby péče o dítě se znevýhodněním, vztahů v rodině i její socioekonomické úrovně. S integrací dítěte se zdravotním znevýhodněním bezprostředně souvisejí další aspekty, které při naplnění vedou k úspěchu.

Předpokladem pro integraci dítěte ve třídě je informovanost rodiče a ochota pedagogů k spolupráci. Záleží na všech zaměstnancích školy, zda se žák se speciálními vzdělávacími potřebami stane dobrým spolužákem spolu se stejnými právy a povinnostmi vzhledem k ostatním žákům.

Využívání počítačové technologie pomáhá těmto žákům ke zvýšení sebedůvěry a pozitivně ovlivňuje přístup ostatních k postiženým spolužákům. V Alešově případě však tato podpůrná pomůcka měla efekt spíše opačný, vedla až k jeho nadřazenosti. Je tedy důležité zajistit programovou vybavenost počítače věku a vzdělávací úrovni žáka.

Potřeba žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je často takového rázu, že vyžaduje navýšení financování. U žáků zdravotně znevýhodněných o žádné navýšení v rámci nároku nejde, takže škola v případě potřeby musí náklady hradit ze svého rozpočtu.

Onemocnění a jejich projevy mají velký vliv na zvládání učiva. Problémy vždy nezpůsobuje ani tak onemocnění samotné, jako spíše narušení v konkrétních

oblastech. Vyrovnávacími opatřeními, která jsou v možnostech školy, v těchto případech mohou být:

- speciální metody, formy a postupy realizované v kompetenci učitele,
- individuální přístup pedagogů,
- použití individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání,
- další vyrovnávací opatření, dle možností školy (upravené výukové materiály, individuální pomůcky...).

Podpůrná nebo vyrovnávací opatření, která jsou často pro tyto žáky nutná, ale někdy finančně nedostupná:

- vyčlenění prostor pro podávání medikace, aplikaci mastí, hygienu...,
- úprava prostředí školní třídy,
- využití speciálních pomůcek pro výuku,
- speciální formy, metody i postupy vzdělávání, ale i využívání alternativních nebo speciálních učebnic,
- psychologická a speciálně-pedagogická péče školního poradenského zařízení,
- individuální přístup (e-learning),
- vzdělávání jedince mimo kolektiv třídy, individuální výuka (ve škole nebo doma),
- použití náročnějších, ale potřebných pomůcek, např. počítač ve výuce,
- zařazení asistenta pedagoga do třídy, kde je zdravotně znevýhodněný žák vzděláván.

Vždy by mělo platit, že žák ví:

- co se má naučit a proč,
- co bude dělat pro to, aby se něco naučil,
- jak bude prokazovat, že se něco naučil,
- podle kterých kritérií bude hodnocen,
- že má možnost hodnocení vlastního pokroku,
- že má možnost požádat o opravu.

Milan

U dítěte, jako je Milan, je velmi důležité, do jaké míry je jeho nadání v souladu se schopnostmi a možnostmi jeho okolí, tedy rodiny, školní třídy, učitelů i vrstevníků. V době, kdy žáci vstupují do školy, je pro ně důležité, aby se stali členy komunity,

do které patří vzhledem ke svému věku. Nadané děti mají strach, že se jim začlenění nepodaří, jelikož daleko lépe komunikují s dospělými či staršími dětmi. S vyšším věkem si jsou nadaní žáci schopni dobře uvědomit svoje přednosti a nedostatky včetně svého postavení mezi vrstevníky, jejich mimořádné nadání se může stát i předmětem obdivu ostatních. Školy, které nevytváří dostatečné vzdělávací prostředí s širokou nabídkou a obohacováním učiva, nemohou splnit základní požadavek na péči o nadané děti - eliminaci nudy a zklamání z toho, že ve škole nezískávají nové informace, které by obohatily jejich současné znalosti. Pro vytvoření kladného prostředí nadaným žákům je zapotřebí dostatečná vnímavost okolí ke specifickým žáků.

Z pohledu úspěšné integrace nadaného žáka do školní třídy s jeho vrstevníky je třeba klást zvýšenou pozornost na možnou úpravu způsobu výuky. Jedná se o velmi individuální přístup k takovému dítěti a jako možnosti úspěšné integrace lze uvést:

- individuální vzdělávací plán,
- doplnění, rozšíření a prohloubení obsahu učiva,
- zadávání specifických úkolů,
- zapojení do samostatných a rozsáhlejších prací a projektů,
- vnitřní dělení žáků v některých předmětech,
- účast ve výuce některých předmětů se staršími žáky,
- občasné vytvoření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka,
- přeřazení do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku.

U takto nadaného dítěte je třeba však sledovat jeho sociálně-emoční vývoj, jelikož zde hrozí nejvyšší nebezpečí z hlediska integrace mezi vrstevníky. Mezi sociálně-emoční problémy nadaných patří např.:

- Vztahy s vrstevníky – nadané děti jsou myšlenkově „starší“ než jejich vrstevníci. Preferují společnost starších dětí nebo dospělých. Rády si vymýšlejí svá pravidla a očekávají, že se jimi budou ostatní řídit. Tím se dostávají do konfliktů s okolím.
- Sebekritika a perfekcionismus – nadané děti si často stanovují náročné až neřešitelné cíle. Následně jsou zklamány, nepodaří-li se jim těchto cílů dosáhnout.
- Vyhýbání se riskování – nevnímají pouze možná řešení, ale uvědomují si i možné problémy. Tím se stávají pasivnějšími a snižuje se jejich výkon.

- Multipotencialita – na druhém stupni ZŠ se většina dětí rozhoduje, na jakou oblast se v budoucnosti zaměří. Pro nadané děti je nelehké vybrat si z velkého množství zájmů a koníčků, v nichž jsou úspěšní. Bývají z toho úzkostní a nejistí při jakémkoliv dalším rozhodování.
- Deprese – nemohou-li přiměřeně rozvíjet své schopnosti, dostávají se do depresí. Běžná škola dělí děti podle věku chronologicky. V kognitivní oblasti se nadané děti rozvíjejí rychleji, což u nich může vyvolat dilema – přizpůsobit se průměru, nebo projevit svou výjimečnost? Bezradnost nad situací pak vede k depresím.

Bao

Před samotným shrnutím úspěšné integrace žáka cizího původu je třeba zmínit, že dítě cizinců, které se nenarodilo v ČR, je ovlivněno svojí rodinou a jejím přístupem ke vzdělání. Rodiče Baa, kteří vzdělání získali ve Vietnamu, jistě vnímají, že vietnamské školy se velmi liší od českých, v hodinách se probírá jen teorie a veškeré procvičování musí žáci zvládnout doma. Učitel je autorita, ke které mají všichni žáci velkou úctu a nedovolí si s ním nesouhlasit. Během vyučování převládá memorování a frontální výuka - způsob výuky, kdy učitel pracuje se všemi žáky společně, probírá se stejná látka a vypracovávají se stejné úkoly. Vyjadřování vlastního názoru, tvůrčí práce a samostatnost je tabu, neexistují diskuze. Z tohoto pohledu je ze strany rodičů kladen důraz na dobrou spolupráci se školou, seznámení se se systémem studia v dané zemi. Zároveň by se rodiče měli pokusit nesrovnávat svoje vzdělání se vzděláním dětí, jelikož se jedná o dvě různé kultury. Tato srovnání by mohla mít za následek sníženou komunikaci mezi dítětem a rodičem, zhoršení prospěchu a i chování žáka ve škole.

Zároveň je nutné si uvědomit, že žáci s odlišným mateřským jazykem se od ostatních spolužáků neliší (kromě jiného sociokulturního původu) ničím jiným a jejich vzdělávací předpoklady a možnosti jsou stejné. Základním principem úspěšné integrace je postupné a systematické odstranění jazykové bariéry. Ostatní podněcování jejich rozvoje je stejně nutné jako pro ostatní děti. Klíčové principy integrace žáků jsou:

- Každé dítě má právo plnohodnotně rozvíjet svůj potenciál, účastnit se výuky a spolupracovat s ostatními.
- Je třeba zajistit rovnost vzdělávání a odstranit překážky, které by tomu bránily, u cizinců konkrétně výuka češtiny jako cizího jazyka.

- Škola, která přijme cizince, by měla mít koncepci podpory inkluzivní školy.
- Je nutné rozvíjet potenciál žáků prostřednictvím výuky češtiny jako cizího jazyka a přístup k učivu dalších předmětů musí být smysluplný a podnětný i bez dostatečné znalosti vzdělávacího jazyka, který je ale třeba i tam a postupně rozvíjet.

U každého žáka – cizince je třeba správně stanovit jeho dosavadní znalosti a zkušenosti, a to nejen jazykové. Nejlepší způsob, jak dítě cizinců správně integrovat, je smysluplná a podnětná výuka s vrstevníky v běžných třídách, která vychází bezprostředně z potřeb jednotlivých dětí. Rodiče by měli být o všem informováni, ale neměla by jim být odebrána zodpovědnost za vzdělávací situaci jejich dětí.

Principy práce naznačují, že vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem klade na pedagogy a výuku samotnou velké nároky, protože musí vycházet z potřeb jednotlivých žáků a zohledňovat je při přípravě a výuce jako takové. V současné situaci, která ve školství panuje, je to velice problematické. Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a povinnostmi pedagogů přibývá, ale peněz ubývá. Přesto pokud chce škola dostát všem svým povinnostem a rozvíjet potenciál svých žáků bez rozdílu, tedy i žáků s odlišným mateřským jazykem, je nutné vyvíjet se směrem k individualizaci a diferenciaci výuky. Vhodnými nástroji jsou především individuální vzdělávací plán (IVP) a využití asistenta pedagoga. Výchozím principem je již zmíněná inkluzivní výuka.

Jak je vidět z případu Baa, integrace je také hodně závislá na osobnosti dítěte a jeho vlastní snaze zapadnout. Otázkou zůstává, jak by probíhala integrace dětí cizinců, pokud by v jedné třídě bylo těchto dětí více a dokázaly by vytvořit vlastní komunitu. Důležitou roli v samotné integraci má i pedagog, jelikož cizinec ve třídě je pro děti výrazným prvkem a dítě – cizinec se tak může dostat do popředí zájmu, který ovšem s časem mizí. V období zvýšeného zájmu by měl umět pedagog tuto „exkluzivitu“ potlačit, aby nedošlo k záměrnému zdůrazňování odlišností ze strany dítěte cizince.

5.4 Diskuze, zhodnocení hypotéz

Praktická část bakalářské práce popisuje dostupné anamnézy z hlediska somatického, psychologického a sociálního. Získání takovýchto informací není vždy jednoduché. Především je třeba upozornit na navázání vzájemného kontaktu s rodinou,

zpravidla matkou dítěte, která je ochotna pravdivě popsat danou skutečnost o svém dítěti. Informace byly sbírány formou poznámek k průběhu jednoho školního roku. Jednalo se i o přátelské navázání vztahu s výše popisovaným žákem. Informace byly doplněny odbornými poznatky ze strany školního psychologa a pedagogů, kteří se podílejí na edukačním procesu. Nejedná se tedy o pouhý popis čtyř žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale především o žáky a rodiče, kteří byli ochotni spolupracovat při kladení otázek a relevantně odpovídat dle svých možností.

Vzhledem k tomu, že sběr informací probíhal v rámci vyučování, docházelo k interakci s ostatními spolužáky. Šlo zde především o zhodnocení konkrétní situace daného jedince, ale i o jeho vzájemnou interakci v rámci malé skupiny, kterou je jeho kmenová třída. V průběhu sběru dat vyvstaly další otázky, které by se daly v rámci interpersonálních vztahů také dále řešit, ale nejsou předmětem této bakalářské práce. Rozdílnost v chování třídy, která je ovlivněna dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami se mění i z hodiny na hodinu, pokud je takový jedinec třeba jen nemocný. Následný návrat do školní lavice je zpravidla dalším, ne příliš jednoduchým krokem pro zachování celkové kompatibility třídy.

U jednotlivých žáků jsou následně doporučena i řešení, která by mohla být přínosem pro každého výše jmenovaného žáka. Tato řešení vycházejí i z konkrétních podobně řešených případů v rámci integrace či inkluze v minulosti v rámci institucionálního vzdělávání. Jde především o zásluhu všech členů edukačního procesu, kteří nastavují pravidla a normy pro jim svěřené žáky. V této souvislosti je třeba připomenout, že škola se pouze spolupodílí na výchově dítěte, elementární povinnost stále zůstává na rodině jako primárním sociálním prostředím jedince. Tyto snahy o delegování svých výchovných kompetencí na jiné instituce mohou být do značné míry způsobeny také nedostatkem času rodičů na výchovu. Dnešní rodiče jsou mnohdy velmi zaměstnaní, což vnímají jako nutnost pro zabezpečení své rodiny.

Vrstevnické skupiny mnohdy špatně přijímaly odlišné dítě, které vyčnívá z obvyklého průměru a které bylo příčinou menších či větších konfliktů. Ostatní žáci se na ně mnohdy dívali jako na rušivý element třídy a snažili se je i vyčlenit ze své vrstevnické skupiny. Projevy chování vůči těmto dětem byly čas od času nepřátelské a v některých krajních případech až agresivní.

Nedílnou součástí této práce bylo potvrzení si součinnosti poradenských pracovišť, která mohou vyhledat sami rodiče, pokud mají jakékoli signály o tom, že má jejich dítě problémy spojené s chováním nebo školní edukací. Opět se zde potvrdila významná role učitele jako hlavní autority, která je v každodenním kontaktu se žáky

a má tudíž největší podíl na řešení interpersonálních vztahů v rámci třídy. Poradenské služby se zaměřují zejména na prevenci v oblasti školní neúspěšnosti, prevenci sociálně patologických jevů, jako je šikana nebo záškoláctví, na péči o žáky mimořádně nadané a žáky sociálně znevýhodněné. Poskytuje i metodickou pomoc učitelům.

Součástí vhodného vzdělávání je i materiální zázemí, které souvisí s ekonomickou stabilitou každé školy. Jde především o vhodné didaktické a kompenzační pomůcky, které jsou zčásti pořizovány i prostřednictvím darů škole. To platí i o asistentech pedagogů, kteří by byli jedním z dalších možných řešení pro zlepšení interpersonálních vztahů. Škola však nedisponuje množstvím svých vlastních prostředků na zajištění potřebného personálního obsazení školy. Personální otázka je tak jednou z nejdůležitějších otázek v procesu integrace a inkluze a její řešení by mělo být primárním úkolem nejen pedagogické veřejnosti, ale celé společnosti. Přeplněné třídy, ve kterých jsou integrované děti, představují náročné prostředí pro všechny účastníky edukačního procesu.

Zaměříme-li se na školu, pak je třeba se zmínit, že přijímá a následně vzdělává i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci předškolní přípravy organizuje škola nepovinné kurzy, které mají nemalý podíl na úspěšném vzdělání do budoucna. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vyučováni stylem individuální integrace, ke kterému jsou využity individuální vzdělávací plány (IVP). IVP jsou založeny na příslušných vzdělávacích programech školy a odborných posudcích školních poraden.

Škola je zaměřena nejen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také na žáky nadané. Během výuky učitel volí postupy, které jim pomáhají dosáhnout osobnostního maxima. Nadaní žáci mohou svůj talent rozvíjet například v nepovinných a volitelných předmětech, zájmových kroužcích a v rámci ostatních aktivit (např. účast v soutěžích, členství v třídní samosprávě a školním parlamentu).

Dále se školní sbor pedagogů snaží předejít neúspěchům žáků v rámci školní docházky a výuky. Snaží se včas vytipovat žáky s rizikem neúspěchu a přijmout opatření k jejich podpoře. Nejčastěji tak činí díky užší spolupráci s rodiči, individuálnímu přístupu, účastí žáků na konzultačních hodinách a také odkladem klasifikace či formou doučování zejména u žáků - cizinců, kteří neovládají dobře český jazyk. Další formou úspěšné integrace odlišných žáků je možnost hodnocení výsledků vzdělání pomocí slovního popisu.

Závěrem práce je třeba také zhodnotit stanovené hypotézy. První hypotéza se zabývala domněnkou, že u všech dětí, které byly pozorovány, se projevil nedostatek pozornosti. Tato hypotéza byla potvrzena u všech dětí, je však třeba zdůraznit, že nepozornost se projevuje u každého z nich jinak a jinou formou, a to vzhledem k jejich znevýhodnění v rámci třídy a studijního nasazení.

Druhá hypotéza předpokládala, že u většiny sledovaných dětí se do značné míry projeví fakt, že mají problém s dodržováním nastavených pravidel třídy. I tuto hypotézu lze potvrdit, ovšem pouze do okamžiku, než byl diagnostikován problém u dětí a bylo přistoupeno k jeho řešení ze strany pedagogů. Ve všech zúčastněných případech byl stěžejním článkem pro schopnost integrace dítěte a schopnost pozitivně reagovat na pravidla třídy právě vyučující pedagog, v případě Aleše pak i odborný psycholog, který ve škole působí.

Poslední hypotéza s domněnkou, že sledované děti se budou cítit mezi svými vrstevníky a spolužáky velice dobře a budou vnímat prostředí třídy jako bezpečné a kamarádké, je velmi subjektivního rázu a je těžké ji jednoznačně potvrdit, či vyvrátit. V rámci zmíněných konkrétních případů tuto hypotézu celkově nepotvrzujeme. Vzhledem k potřebě zásahu odborného pedagoga či psychologa do klimatu třídy se zúčastněným žákem s odlišným projevem nelze říci, že dítě vnímá toto prostředí kladně. Po provedení všech potřebných bodů k plné integraci žáků však lze následně hypotézu potvrdit. Všechny zúčastněné děti se ve svých „nových“ třídách již cítí uspokojivě a jsou součástí kolektivu.

Díličím cílem práce bylo zmapovat, zda jsou dodržována pravidla a fungování integrace dětí a žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním, mimořádně nadaných a dětí s odlišným mateřským jazykem. V anamnézách a katamnézách dětí byly popsány variability projevů na klima třídy a své spolužáky před odborným zásahem k plnohodnotné integraci. Faktem tedy zůstává, že děti se sociálním a zdravotním znevýhodněním a děti mimořádně nadané či děti cizinců jsou odlišní od svých spolužáků, avšak vhodným zapojením do výuky a zvýšenou pozorností na komunikaci v rámci třídy (ať už ve formě žák – žák nebo žák – pedagog) je možné tyto odlišnosti minimalizovat a naopak je přeměnit v pozitivum. Při správném postupu samotného procesu integrace či inkluze všech zúčastněných stran tak lze říci, že se jedná o přínos pro všechny žáky, kteří jsou účastníky edukačního procesu.

ZÁVĚR

Normy a pravidla chování se liší v závislosti na již zmíněném sociokulturním prostředí. To, co je morální a správné v jedné kultuře, může být v jiné amorální a společensky nepřijatelné. Tyto normy a pravidla chování se mohou lišit také s ohledem na konkrétní sociální skupinu, jejímž členem jedinec je. Jiná pravidla bude vyžadovat vrstevnická skupina jedinců se stejnými zájmy a jiná zase například škola jako zástupce institucionálního vzdělávání. V každém případě je nezbytné tato pravidla a normy chování dodržovat, což je podmínkou toho, aby mohl jedinec nadále zůstat členem konkrétní sociální skupiny.

Škola jako zástupce institucionálního vzdělávání vykazuje v ohledu dodržování norem a pravidel chování určitá specifika. Samotné poslání této instituce je předzvěstí toho, že pravidla a normy chování zde hrají jednu z klíčových rolí při uskutečňování edukačního procesu. Vzhledem k faktu, že se v tomto prostředí setkává mnoho jedinců s různými předpoklady a z různých sociálních poměrů, je nezbytné nastavit společné normy a pravidla chování. Chování jednotlivých žáků může být také do značné míry ovlivněno například poruchou chování nebo jinými handicapy. Zde je na místě, aby pedagog jako řídicí představitel edukačního procesu zvolil vhodné metody a formy vzdělávání tak, aby v co největší míře eliminoval projevy nevhodného chování jedinců, které bezesporu může ovlivnit i celou skupinu ve třídě, potažmo škole, jak se také v současnosti často děje.

Konkrétní případy byly popsány v kapitole Průběh empirického šetření. Jednalo se o různé typy odlišností, se kterými se lze setkat v běžné základní škole, a to ať už z důvodu pozdního zjištění odlišnosti (Adam – ADHD, Aleš – zdravotní znevýhodnění) či z důvodu snahy rodičů o začlenění dítěte mezi vrstevníky (Milan – nadané dítě, Bao – cizinec). Následující kapitola pak pro konkrétní případy uvádí možnosti řešení, tedy poznatky získané díky spolupráci s PPP, pedagogy i rodiči zúčastněných dětí. Závěry jsou zobecněny, jelikož z hlediska nastavení norem a pravidel v rámci výuky žáka s určitým handicapem je třeba postupovat dle předem daných bodů, které je však třeba přizpůsobit momentální situaci, jež nemůže být výsledkem případové studie. Ta slouží k doporučení a závěrům aplikovatelným na širší okruh dětí s daným znevýhodněním.

Nastavení pravidel a následná kontrola jejich dodržování v rámci společnosti a především školy je nesnadný úkol, který není pouhým konstatováním, že každý má své odlišnosti v rámci chování, a tudíž je třeba s nimi počítat. Z šetření vyplynulo, že pokud se „problém“ ve vztahu vrstevnických skupin podaří podchytit včas za

spolupráce všech složek edukačního procesu, má za následek fungující celek. V této souvislosti je třeba připomenout i neodmyslitelnou práci na pozici asistenta pedagoga. Při průměrném počtu 27 dětí ve třídě je pro pedagoga až příliš vyčerpávající a mnohdy nereálný individuální přístup k jednotlivým žákům. I z toho vychází doporučení na zvýšení počtu asistentů pedagoga, kteří jsou schopni nastavit zrcadlo v průběhu vyučování a posouzení klima třídy. Nabízí se zde i individuálnější přístup k žákům. Třída se dá rozdělit pro určitou činnost do skupin a je vedena pod dohledem pedagoga. V této škole praktikují tzv. párovou výuku a na mzdě pro asistenta pedagoga se podílí i rodiče na základě smlouvy, která je cílená.

Pro žáky by mělo být patrné, co se stane, pokud nebudou dodržovat pravidla a normy v rámci své vrstevnické skupiny. Z šetření vyplynulo jako nejlepší podávání pravidel v písemné podobě a především stále nechávat na očích všech dětí. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami sice mají odlišné hranice toho, co je a co není v mantinelech normality, ale je třeba jim to stále připomínat. Neodmyslitelnou roli v tomto určité hraje pravidelně se opakující sociometrie, která pravidelně monitoruje klima ve třídě.

Sociometrie je jedním z hlavních ukazatelů stavu nálady ve třídě. V této škole se sociometrie začala dělat od třetího ročníku a odhalila v rámci oblíbenosti spoustu alarmujících bodů. Určitě by bylo na místě, aby takováto aktivita školy byla prováděna pravidelně a už od první třídy. Škola dělá díky školnímu psychologovi následná opatření, která vedou k souladu v rámci třídy.

Dále by měl být kladen důraz na spolupráci s rodinou. Samotný průzkum prokázal zlepšení stavu ve všech případech, pokud se zapojili všichni účastníci. Mnohdy dochází k situacím, které jsou srozumitelné a vysvětlitelné pro rodiče, ale pedagog bez jejich informace nemá možnost objektivního posouzení. Neodmyslitelnou roli zde hraje i přímá komunikace pedagog – rodič – žák v podobě tzv. triády. Každý z účastníků má možnost se vyjádřit k řešení vyvstálé situace a doporučit následná opatření, která povedou k nápravě. Je důležité vyjasnit si přesně kompetence mezi školou a rodiči. Zde uvádím rozdávání černých puntíků za nepozornost při hodině. Nepozornost byla jedna z hypotéz této práce a do jisté míry souvisí právě s odlišností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Mnohdy šlo spíše o demotivující upozornění formou puntíku, který zpravidla nic neřešil. Rodič byl následně upozorněn s odůvodněním problémů, ale ne vždy došlo k praktickému řešení. V této souvislosti vyvstává další téma, které není součástí této bakalářské práce. Nejde jen o typ

a rozsah trestu, ale především o motivaci žáků ke zlepšení situace. Každé dítě rádo přijímá pochvaly a především má své přednosti a dovednosti v různých oblastech.

Cílů, které byly stanoveny v úvodu práce, bylo dle mého názoru dosaženo. Na formulované hypotézy se podařilo odpovědět a tím bylo splněno vše, co si tato práce vytkla.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČAPEK, R., 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1718-0.

DISMAN, M., 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7

DRTÍLKOVÁ, I., 2007. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. 2. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-447-8.

DUROZOI, G., ROUSSEL, A., 1994. *Filozofický slovník*. 1. vyd. Praha: EWA Edition. ISBN 80-85764-07-5.

EYRE, L., EYRE, R., 2000. *Jak naučit děti hodnotám*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-360-9.

HASS, A., 1999. *Morální inteligence: jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. 1. vyd. Praha: Columbus. ISBN 80-7249-010-9.

HÁJKOVÁ, V., 2005. *Integrativní pedagogika*. 1.vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-05-4.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

HELUS, Z., 2003. *Psychologie pro střední školy*. 3. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-876-2.

HELUS, Z., 2011. *Úvod do psychologie. Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3037-0.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2697-7.

KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z., 2004. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-887-2.

KRAUS, B., 2014. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.

KNOTOVÁ, D., 2014. *Školní poradenství*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, Z., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-802-4737-102.

KUCHARSKÁ, A., 2013. *Školní speciální pedagog*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V., 2007. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita K.J. Purkyně. ISBN 978-80-7044-934-9.

LENCZ, L., 2005. *Etická výchova: metodický materiál*. 1. vyd. Praha: Luxpress. ISBN 80-7113-0116-7.

MARTÍNEK, Z., 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2310-5.

NAKONEČNÝ, M., 2003. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0993-0.

NOVOSAD, L., 2000. *Základy speciálního poradenství: Struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-197-5.

OPEKAROVÁ, O., 2010. *Kapitoly z výchovného poradenství*. 2.vyd. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-96-9.

POKORNÝ, J., 1994. *Psychologie pro každý den*. Brno: CERM. ISBN 80-85867-41-9.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M., 2007. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-30-3.

SHEEDY KURCINKA, M., 1998. *Problémové dítě v rodině a škole*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-174-6.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOBOTKOVÁ, I., 2001. *Psychologie rodiny*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-559-8.

ŘÍČAN, P., 2004. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.

VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M., 2011. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel. ISBN 978-80-7459-014-6.

VÍTKOVÁ, M. a kol., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VESELÁ, R., SCHELLE K., 2005. *Rodina a rodinné právo: historie, současnost a perspektivy*. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-864-3293-9.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

YIN, R. K., 2009. *Case Study Research. Design and Methods*. 4th ed. London: Sage Publications. ISBN 978-1452242569.

ŽIAKOVÁ, K. a kol., 2009. *Ošetrovatelstvo. Teória a vedecký výskum*. 2. vyd. Martin: Osveta. ISBN 80-8063-304-2.

Seznam použitých internetových zdrojů

OLECKÁ I., 2010. *Metodologie vědeckovýzkumné práce*. 1. vyd. Olomouc: Moravská vysoká škola, 44 s. ISBN 978-80-87240-76-2. [online] 15.10.2010. [cit. 2015-12-02]. Dostupné z: <<http://fyzika.upol.cz/cs/kategorie-clanku/vseobecne/vystupy-klicovych-aktivit>>.

PEKAŘOVÁ, R., 2010. *Klima ve třídě. Metodický portál: Články* [online]. 02.11.2010. [cit. 2015-11-14]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6051/KLIM-A-VE-TRIDE.html>>.

PŠENIČKOVÁ, P., 2013. *Asistent pedagoga I. Metodický portál: Články* [online]. 30.10.2013. [cit. 2015-09-20]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17697/ASISTENT-PEDAGOGA-I.html>>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICE., 2013. *Předměty – Školní vzdělávací program*. [online] 18.11.2013 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <<http://www.zskunratice.cz/ucitele/predmety-skolni-vzdelavaci-program>>.

Seznam ostatních zdrojů

Česká republika. *Zákon o předškolním, základním, středním vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 561. Praha: MŠMT ČR, 2004.

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	-	Hyperkinetický syndrom s poruchou pozornosti
IQ	-	Intelligenční kvocient
IVP	-	Individuální vzdělávací plán
KUK	-	Komunikace-Učení-Kooperace
MŠMT	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	-	Pedagogicko-psychologická poradna
ŠVP	-	Školní vzdělávací program
ZŠ	-	Základní škola

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lenka Neumannová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Normy a pravidla chování žáků základní školy ve vzdělávacím procesu

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 41

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 35

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 4

Počet ostatních zdrojů: 1

Vedoucí práce: Mgr. Roman Vacho