

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta pedagogická
Ústav speciálněpedagogických studií



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Kubišová

**Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na
1.stupni speciálních škol do běžného typu základních
škol**

Čestné prohlášení

Tímto prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškeré podklady a zdroje, které jsem pro svou práci použila, a ze kterých jsem čerpala informace, mám uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne :

.....

Jméno a příjmení studenta

Poděkování

Tímto bych chtěla velice poděkovat mé rodině za velkou trpělivost a morální podporu nejen při psaní mé diplomové práce, ale po celou dobu mého studia. Dále děkuji také svému příteli a svým přátelům, kteří byli také mou velkou oporou.

Veliké poděkování patří Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D. za odborné vedení, za velice cenné rady, ochotu pomoci a důvěru během zpracovávání mé diplomové práce.

Děkuji také všem pedagogům pedagogické fakulty, jež mě provázeli během mého studia a všem pedagogům, na jejichž školách či v jejichž třídách jsem mohla konat svou souvislou či průběžnou praxi.

Obsah

Obsah.....	4
Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Vymezení jednotlivých pojmů.....	6
1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	6
1.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	8
1.3 charakteristika jednotlivých druhů postižení (NKS, autismus, mentální postižení, sluchové postižení, zrakové postižení, tělesné postižení, poruchy učení, poruchy chování a emoční poruchy, poruchy pozornosti).....	10
1.4 Specifika dítěte na počátku školní docházky.....	19
2. Integrace a inkluze.....	22
2.1 Integrace.....	22
2.2 Inkluze.....	23
2.3 Integrace vs.inkluze.....	24
2.4 Integrace a inkluze v zahraničí.....	25
2.5 Legislativa vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	27
2.6 Podpůrná opatření.....	28
2.7 Individuální vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	30
3. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle druhu postižení na základní škole speciální.....	33
3.1 žák se zrakovým postižením.....	33
3.2 žák se sluchovým postižením.....	34
3.3 žák s tělesným postižením, oslabením či nemocí.....	35
3.4 žák s mentálním postižením.....	36
3.5 žák s narušenou komunikační schopností.....	37
3.6 žák s poruchami chování a emočními poruchami.....	38
3.7 žák s poruchami pozornosti a hyperaktivitou.....	39
3.8 žák se specifickými poruchami v učení.....	41
3.9 žák s autismem.....	41
PRAKTICKÁ ČÁST	
4. Integrace žáků škol speciálních do běžného typu základní školy.....	43
4.1 Vytyčení hlavního cíle.....	43
4.2 Vytyčení vedlejších cílů.....	43
4.3 Výzkumný vzorek.....	44
4.4 Metodologie.....	44
4.5 Výzkumné otázky.....	45
4.6 Analýza dat.....	45
4.7 Diskuse a doporučení do praxe.....	51
4.8 Shrnutí a závěr výzkumného šetření.....	54
Závěr.....	55
Seznam literatury.....	56
Seznam příloh.....	61
Přílohy	
Anotace a klíčová slova	

Úvod

Integrace a inkluze je v dnešní době velice diskutabilní téma. Řeší se aktuálně téměř všude – na internetu, v časopisech, v různých článcích, v televizi apod. Jde především o snahu integrovat děti s postižením do základních škol běžného typu. Ačkoliv se o integraci a inkluzi už delší dobu hovoří, jak bude vše ve skutečnosti?

V diplomové práci se budeme zabývat především žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrací do základních škol běžného typu. Je velice důležité, aby byl celý tento proces řádně promyšlen, jelikož jde v první řadě především o budoucnost žáků. Samozřejmě také budoucnost učitelů hraje významnou roli.

Zaměřili jsme se především na názory učitelů základních škol běžného typu a základních škol určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem bylo zjistit, zda si učitelé myslí, že bude proces integrace a inkluze přínosem pro naše školství. Veškeré odpovědi a názory jsme vyjádřili v praktické části, kde jsme se také zaměřili na srovnání s ostatními výzkumy.

Ve 2.kapitole se také zmiňujeme o integraci a inkluzi v zahraničí, kde jsme uvedli jako příklad některé země a to, jak v nich proces integrace a inkluze probíhá.

V teoretické části se věnujeme především vysvětlení základních pojmů – charakterizujeme si jednotlivé druhy postižení, pojmy integrace a inkluze, dále integrace a inkluze v zahraničí a v neposlední řadě se zaměříme na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a možnosti jejich vzdělávání.

V praktické části se věnujeme kvalitativnímu výzkumu, který probíhal metodou rozhovoru. Během výzkumu jsem spolupracovala s desíti respondenty, jež mi odpovídali na výzkumné otázky. Hlavní cíl celého výzkumu byl zaměřen na to, zda si myslí učitelé běžných základních škol a učitelé škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, že je proces integrace a inkluze přínosem pro naše školství či nikoliv.

V kapitole Shrnutí a závěr jsme procentuálně vyjádřili výsledek celého výzkumu. Jednotlivé rozhovory jsou uvedeny pod kapitolou Přílohy.

Na závěr je uveden seznam použitých zdrojů a použité literatury.

1. Vymezení jednotlivých pojmů

V této kapitole bych ráda vymezila základní pojmy, především kdo je dítě či žák se speciálními vzdělávacími potřebami, s čímž souvisí školy, které žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují a to základní škola speciální nebo školy určené pro žáky s určitým druhem postižení (škola pro žáky se zrakovým postižením, škola pro žáky se sluchovým postižením, apod.), charakterizujeme si jednotlivé druhy postižení a na závěr této kapitoly si popíšeme jednotlivá specifika dítěte mladšího školního věku, která jsou pro tento věk typická.

1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Náš současný systém používá v dnešní době převážně termíny dítě s postižením či dítě se zdravotním postižením. Dříve se však v této souvislosti hovořilo o žácích defektních, žácích vyžadujících zvláštní péči nebo o dětech handicapovaných.

Co se týká diagnostiky dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, uplatňujeme různé metody. Zjednodušeně však můžeme říct, že rámcová struktura každé diagnostiky se snaží zodpovídat na otázky: co, kdo, kde a jak – jinými slovy se snaží vymezit předmět, vlastní pojetí a terminologii a určit, kteří odborníci se zabývají právě diagnostikou. Diagnostiku provádí nejčastěji psycholog a speciální pedagog, kdy dochází k vzájemnému doplňování psychologické a speciálněpedagogické diagnostiky. Institucí, které se zabývají diagnostikou dítěte, žáka či dospělé osoby se zdravotním postižením je mnoho. Nejdůležitější postavení v tomto směru však mají speciálně-pedagogická centra (SPC), pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a školní poradenská pracoviště (škola). (Valenta a kol., 2014)

Přestože diagnostika dítěte s postižením vyžaduje komplexní týmovou spolupráci odborníků (lékař, psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog), v oblasti speciálního školství je stěžejní především psycholog a speciální pedagog, kteří jsou bráni téměř na stejné úrovni. Je často velmi obtížné stanovit přesnou diagnózu. Každá osobnost se zdravotním postižením je také zahrnuta v diagnostice, která se týká vzdělávacích podmínek.

Klinické diagnostické metody

- Anamnéza
- Pozorování
- Interview
- Dotazník
- Analýza (analýza písma, analýza hry – herní činnosti, analýza kreslení)
- Případová studie

Testové metody

- Didaktické testy
- Socio-metrické testy
- Psycho-diagnostické metody (testy inteligence, specifické funkce a schopnosti – test na percepci apod.)
(Potměšil, Valenta, 2006)

Školské předpisy však jasně vymezují děti, které jsou pokládány za postižené, nebo za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska školství. Někdy je však velice obtížné vysledovat, zda daná kategorie momentálně platí a v jaké podobě a zda se neobjevují kategorie jiné. V současné době uvádíme tyto kategorizace:

- Děti a žáci s mentálním postižením
- Děti a žáci se sluchovým postižením
- Děti a žáci se zrakovým postižením
- Děti a žáci s narušenou komunikační schopností
- Děti a žáci s tělesným postižením
- Děti a žáci s kombinovaným postižením či s více vadami
- Děti a žáci zdravotně oslabení
- Děti a žáci s vývojovými poruchami učení a chování
- Děti a žáci ve školách při zdravotnických zařízeních

Připravuje se také samostatná kategorie děti a žáci trpící autismem či poruchami autistického spektra. (Teplá in Mertin, 1995)

Doposud byly děti s autismem zařazovány do kategorie dětí a žáků s mentálním postižením. (Mertin, 1995)

Dle Valenty a kol.(2014) kategorizujeme osoby se speciálními vzdělávacími potřebami :

- Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením
- Děti, žáci a studenti se zdravotním znevýhodněním
- Děti, žáci a studenti se sociálním znevýhodněním
(Valenta a kol., 2014)

Ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je velice důležité, aby si každý učitel i žáci uvědomili to, že např.zdravotní postižení či sociální znevýhodnění je jen jedním z řady dalších segmentů identity jedince a je třeba vnímat identitu v celé její šíři a nezužovat pozornost na dané postižení či znevýhodnění. Je důležité si uvědomit, že jedinci s určitým druhem postižení jsou z podstaty příčin svého postižení nebo znevýhodnění, ale také bariérami v systému ve svých volbách a možnostech utváření vlastní identity omezováni. Například učitel, který není dostatečně připraven či není ochoten podílet se na vzdělávání žáka s postižením či znevýhodněním v místní škole může jeho možnost záměrné volby značně omezit. (Michalík (ed.), 2014)

Legislativní vymezení ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Oblastí, která se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje §16 v zákoně č.561/2004 Sb. (Zákon 561/2004 Sb. ;§16, Školský zákon, Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, [11.3.2017], [9.4.2017], dostupné z www.msmt.cz)

„V souladu s §16 odst.1 je dítětem, žákem nebo studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se:

- *Zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování),*
- *Zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání)*
- *Sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky).’’*
(Zákon 561/2004 Sb. ;§16, Školský zákon, Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, [11.3.2017], [9.4.2017], dostupné z www.msmt.cz)

Mezi základní legislativní dokumenty, které se týkají oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řadíme :

- Zákon č.561/2004 Sb., školský zákon
- Zákon č 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících
- Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

(Jeřábková a kol., 2013)

1.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V této podkapitole popíšeme možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, bude se jednat o stručnou definici školství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož o integraci a inkluzi se zmiňují v kapitole 2 a o vzdělávání žáků s jednotlivými druhy postižení se dále zmiňují v kapitole pod číslem 3.

Velká většina dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělává v základních školách speciálních a dalších zařízeních, které jsou zřízeny pro žáky s určitým druhem postižení. Činnost těchto škol a zařízení má na našem území velkou tradici. Právní úprava speciálního školství je upravena jednak ve čtvrté části zákona č.29/1984 Sb.(školského zákona) a v prováděcí vyhlášce MŠMT č.127/1997 Sb. o speciálních školách. (J. Michalík in Renotierová, Ludíková a kol., 2003)

Podle zákona „*speciální školy poskytují pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným a žákům nemocným a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních; připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti*“ . (J. Michalík in Renotierová, Ludíková a kol., 2003, s 95)

Formy speciálního vzdělávání

- Individuální integrace
 - v běžné základní škole (v případě, že k tomu má tato škola předpoklady)
 - ve speciální škole určené pro jiný druh postižení
- Skupinová integrace
 - ve třídě či sekci v běžné základní škole
 - ve třídě či sekci ve škole speciální
- Vzdělávání ve školách určených pro žáky s dlouhodobým onemocněním
- Kombinace tří výše uvedených možností
(Peters, Potměšil, 2015)

Základní školy speciální a základní školy samostatně zřízeny pro žáky s určitým druhem postižení se značně odlišují jak organizačními formami vzdělávání, tak obsahovým zaměřením výuky od základních škol běžného typu. Mezi jednotlivé typy škol, kde se mohou vzdělávat žáci s určitým druhem postižení řadíme :

- ZŠ logopedická
- ZŠ pro sluchově postižené
- ZŠ pro zrakově postižené
- ZŠ pro tělesně postižené
- ZŠ pro hluchoslepé
- ZŠ pro hluchoslepé

- ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení (SPU)
- ZŠ pro žáky se specifickými poruchami chování
- ZŠ při zdravotnickém zařízení
- ZŠ speciální
 - U ZŠS může také být zřízen 1-3letý přípravný stupeň ZŠS, který je určen pro žáky s těžkým mentálním nebo kombinovaným postižením. (Bartoňová, Vítková, 2007)

RVP pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V souladu s novými principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (v takzvané Bílé knize) a dále jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů. Kurikulární dokumenty se dělí do dvou úrovní – státní a školní.

- **Státní úroveň** – Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP)
- Národní program vymezuje počáteční vzdělávání jako celek
- **Školní úroveň** – jednotlivé obory vzdělání se vydávají RVP , jež vymezují přesné rámce vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu ŠVP (školních vzdělávacích programů), které představují právě školní úroveň
- Všechny školy si vytváří ŠVP, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na určité škole

Rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty, které jsou přístupné jak pro pedagogickou, tak i pro nepedagogickou veřejnost.

Samotný vzdělávací proces se přizpůsobuje úrovni jak psychického, tak fyzického rozvoje žáků se zdravotním postižením (hlavně s těžkým mentálním postižením). Při vzdělávání je nezbytné uplatňovat přístupy, které odpovídají vývojovým a osobnostním specifikům každého žáka, za přispění nejvyšší míry podpůrných opatření. RVP ZŠS je dokument, který může být upravován dle potřeb a zkušeností s realizací školních vzdělávacích programů a také podle měnících se potřeb žáků.

(Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; 2008)

Jako názorný příklad si zde můžeme uvést některá specifika RVP pro základní školy speciální:

- navazuje svým pojetím na přílohu RVP ZV-LMP upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
- respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady
- vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení
- umožňuje využití podpůrných opatření zohledňujících speciální vzdělávací potřeby žáků , s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem
- umožňuje upravit vyučovací hodiny podle potřeb žáků a vyučovací hodiny dělit na více jednotek
- stanovuje cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by mohli žáci s těžkým postižením dosáhnout na konci základního vzdělávání
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by si žáci v průběhu základního vzdělávání měli osvojit
- zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata; • podporuje přípravu na společenské uplatnění, popřípadě na výkon jednoduchých pracovních činností; • stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu

(Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální, 2008, [16.4.2017]), [16.4.2017], dostupné

z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>)

1.3 Charakteristika jednotlivých druhů postižení

Zrakové postižení

Problematikou zrakového postižení se zabývá tyflopédie (z řeckého tyflos – slepý, paidea – výchova). Objektem tyflopédie je osoba se zrakovým postižením. (Renotírová, Ludíková a kol., 2003). Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) označuje tuto osobu jako jedince, který trpí oční vadou či chorobou, kdy i po optimální korekci je zrakové vnímání narušeno do té míry, že této osobě činí potíže v běžném životě.

Zrakové postižení můžeme definovat jako úplnou absenci či nedostatečnost kvality zrakového vnímání. Kategorie osob se zrakovým postižením je velmi heterogenní skupina. Nejen z důvodu specifických typů a stupňů zrakového postižení, ale také z důvodu etiologie postižení, doby vzniku postižení apod. Každé zrakové postižení má svá specifika, která mohou ovlivnit vývoj jedince se zrakovým postižením, jeho život, ale také celou jeho osobnost. Nedostatek zrakových podnětů nebo jejich úplná absence se může stát příčinou sensorické deprivace, která omezuje rozvoj poznávacího procesu v životě jedince se zrakovým postižením. Přes to všechno musíme na každého jedince se zrakovým postižením nahlížet jako na „individuum“ s velkým množstvím specifík a užívat u každého jedince individuální přístup. (Renotírová, Ludíková, 2003)

Osoby se zrakovým postižením dělíme z několika hledisek:

Z hlediska doby vzniku :

- Vrozené postižení
- Získané postižení

Z etiologického hlediska:

- Vady orgánové
- Vady funkční

Z hlediska délky trvání:

- Akutní postižení
- Chronické postižení
- Recidivující postižení

Klasifikace dle Světové zdravotnické organizace (WHO)

- Mírné zhoršení zraku
- Těžké postižení zraku
- Slepota slabozrakost
- Slepota praktická
- Slepota úplná

(Ludíková, 2013)

Slepotu a těžkou slabozrakost je velmi těžké navzájem od sebe odlišit. Celkový proces vidění není pouze „technickou“ záležitostí, ale také procesem s duševním obsahem. Můžeme ho také označit jako určitý postup učení. Oko, které není používáno, může úplně ztratit schopnost vidět – je prakticky slepe. Slepotu mohou způsobit zděděné a vrozené anomálie oka, nehody, poškození v důsledku civilizačních vlivů nebo onemocnění ve stáří. V dětském věku a pubertě hraje největší úlohu silná krátkozrakost, vývojové vady, atrofie zrakového nervu či degenerace sítnice.

Přestože je orientace a mobilita u lidí se zrakovým postižením omezením omezena, každý člověk musí svoje prostředí rozpoznávat pomocí bezprostředního kontaktu s předměty. Veliký význam má zde včasný nácvik orientace a mobility, tzn. volně se pohybovat v prostoru na veřejnosti, učit se zacházet s předměty v koordinaci oko-ruka a dále také koordinace oko-tělo., dále zprostředkování obsahu pro psychické a sociální zvládnutí svého omezení a umění osvojit si slepecké písmo – Braillovo. (Klein, Meinertz, Kausen, 2001)

Sluchové postižení

Sluch je velice komplexní proces. Tak, jako je sluch mnohostranný proces, jsou i rozmanité funkce, které sluch plní v běžném životě člověka. Člověk je predisponován hlavně na přijímání lidské řeči, kterou upřednostňuje před jinými zvuky.

Hluchota může vzniknout v prenatálním, perinatálním či postnatálním období.

Za sluchové postižení je považován sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou už není možné kompenzovat technickými pomůckami, a která tím pádem negativně ovlivňuje kvalitu života člověka. Je důležité rozlišovat mezi jednotlivými termíny jako je : sluchová ztráta, sluchová porucha, vada sluchu apod., které označují určitou objektivní sluchovou nedostatečnost, a termínem sluchové postižení, které je jejím sociálním důsledkem.

Sluchové postižení je způsobeno různými typy poruch nebo vad sluchu, které dle speciální pedagogiky dělíme do tří hledisek :

- Velikost sluchové ztráty (má hlavní vliv na schopnost jedince vnímat a uvědomovat si zvuky z okolního prostředí. Velikost sluchové ztráty tedy znamená, že jedinec neslyší zvuky, jejichž intenzita je nižší než hodnota sluchového prahu).
- Místo vzniku sluchové ztráty (periferní – převodní, percepční, smíšené; centrální)
- Doba vzniku sluchové ztráty (hledisko prenatální, perinatální či postnatální)

Sluchové vady

To, jak je člověk omezen v orientaci podle zvuků a v dorozumění, závisí na typu a stupni sluchové vady. Sluchové vady dělíme dle toho, ve které části sluchového ústrojí došlo k poškození. Dělíme je tedy na :

- *Poruchy převodní* – porucha kvantitativní, člověk s touto poruchou slyší řeč v menší intenzitě
- při této poruše je postiženo hlavně slyšení hlubokých tónů
- *Poruchy percepční* – porucha kvalitativní, člověk s touto poruchou špatně rozeznává určité hlásky, obsah slov a šepot slyší hůře než hlasitou řeč
- tato porucha postihuje slyšení vysokých tónů
- *Porucha smíšená* – jedná se o poruchu jak percepční, tak převodní; jedinec málo slyší a špatně rozumí (Mrázová, 2004)

Stupně sluchových vad

Sluchové vady posuzujeme dle vzdálenosti, ze které jedinec řeč slyší. Vyšetřujeme pomocí audiometrického vyšetření, kdy se ztráta sluchu vypočítává a vyjadřuje se v jednotce intenzity zvuku (dB – decibelu). Norma bývá 0-25 dB. (Mrázová, 2004)

1. Lehká porucha (ztráta 26-40 dB)
2. Střední porucha (ztráta 41-60 dB)

3. Těžká porucha (ztráta 61-80 dB)
4. Velmi těžká porucha včetně hluchoty (ztráta 81dB a více)

Prelingvální sluchové postižení – jedná se o stav, kdy k poškození sluchových funkcí došlo před ukončením základního vývoje jazyka a řeči - k tomuto ukončení dochází obvykle v rozmezí mezi 4-7 lety věku, a který dále neumožňuje nebo omezuje spontánní osvojení mluveného jazyka a následně lidské řeči.

Postlingvální sluchové postižení – způsobeno sluchovými vadami či poruchami, které vznikly až po ukončení základního vývoje jazyka a řeči. (Langer in Valenta a kol., 2014)

Mentální retardace a mentální postižení

Pojem mentální retardace má velký význam jak teoretický, který spočívá v přesné klasifikaci podstatných znaků stavu, tak i praktický, neboť terminologická přesnost přispívá k rozhodování při stanovení odpovídajícího způsobu odborné speciálněpedagogické péče. Mentální retardace je jev nesmírně složitý. Z tohoto důvodu máme v současnosti pro pojem „mentální retardace“ v naší i světové literatuře řadu definic. (Krejčířová in Renotiérová, Ludíková, 2003)

Co se týká doslovného překladu, mohli bychom hovořit o mentální retardaci jako o duševním zpomalení nebo zaostávání. Tento pojem, čili mentální retardace, z podstaty svého názvu upozorňuje na opoždování vývoje rozumových schopností a pomáhá mírnit pedagogickou a rehabilitační skepsi na možné zlepšení tohoto stavu. V odborné literatuře můžeme najít, že se často vedle pojmu mentální retardace užívá pojmu „mentální postižení“. Samotný pojem „postižení“ je podle WHO (in Novosad; 2000; str.13) definován jako „částečné nebo úplné omezení schopnosti vykonávat některou činnost či více činností, které je způsobeno poruchou nebo dysfunkcí orgánu.“ To, zda člověk s postižením bude či nebude handicapován, závisí také na postojích společnosti a okolí k jeho postižení. (Lečbych, 2008)

Klasifikace dle stupňů mentálního postižení

Lehká mentální retardace (debilita) – IQ 50-69- F70

- Nejlehčí stupeň MR
- Hodnota IQ odpovídá u dospělých jedinců mentálnímu věku 9-12 let
- Největší deficit je v myšlení – hlavně při abstrakci, dedukci a úsudku
- Narušená je také řeč
- Obtíže v učení
- Většina osob s lehkou MR je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy a být prospěšnými členy společnosti

Střední mentální retardace (imbecilita) – IQ 35-49- F71

- Hodnota IQ odpovídá u dospělých jedinců mentálnímu věku 6-9 let
- V dětství si můžeme všimnout omezení v motorickém a neuropsychickém vývoji
- Řeč je opožděná, slovník chudý a vyjadřování je na úrovni jednoduchých vět
- Někteří jsou schopni dosáhnout určité úrovně samostatnosti a nezávislosti
- Jsou schopni zvládat přiměřenou komunikaci a školní schopnosti
- Dospělí jsou s různým stupněm podpory schopni pracovat a vykonávat činnosti ve společnosti

Těžká mentální retardace (idioimbecilita) – IQ 20-34 –F72

- Výrazné opoždění psychického (myšlení, paměť, představy atd.) i motorického vývoje (sezení, stání, chození, nekoordinovanost pohybů,..)

- Hodnota IQ odpovídá mentálnímu věku 3-6 roků
- Řeč je velice jednoduchá, bez chápání obsahu, častá je echolálie
- Je možné naučit klienta základní sebeobsluhu, hygienickým návykům a jednoduchým pracím
- Klienti s těžkou MR jsou závislí na péči jiných

Hluboká MR (idiocie) – IQ 20 a méně – F73

- Nejtěžší stupeň MR – odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky
- Omezení neuropsychického vývoje a významné zaostávání motoriky – většina osob je úplně imobilní a často celý život leží nebo se plazí
- Stereotypní pohyby
- Co se týká řeči – pudové a afektivní reakce – skřeky
- Nesamostatnost – klienti jsou odkázáni na pomoc při pohybu, komunikaci a hygieně

Jiná mentální retardace – F78

- Nelze určit z důvodu přidružených postižení smyslových a tělesných, poruch chování nebo autismu

Nespecifikovaná mentální retardace – F79

- Je určeno, že jde o MP, nicméně z důvodu nedostatku znaků nelze jedine zařadit do žádné z výše uvedené kategorie (Bajo, Vašek, 1994; Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2006; Pastieriková, Regec, 2010 in Pastieriková)

Tělesné postižení

Už od počátku vzniku lidské společnosti se rodily děti neduživé, slabé a děti s vážnějším tělesným postižením. V nejstarším období bylo naprosto běžné se těchto novorozenců buď zbavovat nebo je vylučovat z toho důvodu, aby nezatěžovali společnost. Handicapy se vyskytovaly také během života – v dětství, mládí, dospělosti či ve stáří. Nicméně přístup k těmto jedincům se v průběhu vývoje lidské společnosti postupně měnil. (Monatová, 1996)

Hlavním znakem osob s tělesným postižením je úplné nebo pouze částečné omezení hybnosti. (Sovák in Vítková, 2006) Mezi tyto jedince počítáme jak jedince nemocné, tak jedince zdravotně oslabené. V současnosti se však užívá termínu „zdravotní postižení“ i v širším významu, kdy se hovoří o osobách se zdravotním postižením jako o osobách s jakýmkoli druhem postižení. (Vítková, 2006)

„ Tělesné postižení vzniká poškozením nosného s pohybového ústrojí (kosti, klouby, šlachy, svaly) nebo nervového ústrojí (mozek, mícha, periferní nervstvo). Z hlediska času vzniku může jít o tělesné postižení vrozené nebo získané v kterémkoli období života. “ (Kollárová in Lechta, 2010, s 236)

Pod označením „tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení“ je zahrnuta velmi široká škála tělesných postižení různé etiologie. Vzhledem na edukační potřeby každého žáka je důležité, zda tělesné postižení vzniklo buďto v důsledku poškození mozku, nebo z jiných příčin. V prvním případě předpokládáme i výskyt jiných, přidružených postižení, například mentálního, sensorického postižení či NKS, epilepsie apod. Můžeme hovořit o různých formách DMO (spastické formy DMO – hemiparetická, diparetická, kvadraparetická; dyskineticko- ataktická forma DMO) nebo také o stavech, které přicházejí po chorobách či úrazech mozku. Co se týká ostatních tělesných postižení, jedná se nejčastěji o poškození páteře, míchy, dále poruchy v zakřivení páteře, vývojové anomálie, choroby nebo úrazy získané deformací nebo amputací končetin. (Kollárová in Lechta, 2010)

Narušená komunikační schopnost

Není zrovna jednoduché definovat výraz „narušená komunikační schopnost“. Touto problematikou se podrobně zabývá Lechta (1990). Velice těžké je už jen určení toho, zda se jedná o normu nebo zda už můžeme hovořit o narušené komunikační schopnosti. Hodnocení normy od narušení řeči závisí na několika faktorech. Jedná se o vzdělání hodnotícího, dále kvalitu jazykového prostředí – místo, kde se hodnotící nachází, ovlivňuje také jeho hodnocení, rovněž to můžeme říct také o hodnoceném dítěti. U určování, zda se skutečně jedná o narušenou komunikační schopnost si všímáme všech rovin jazykových projevů.

Všechny požadavky vystihuje definice Lechty (1990): „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu jazykových projevů. Může jít o verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu interindividuální komunikace, její receptivní i expresivní složku. Narušení komunikační schopnosti může být trvalé nebo přechodné, může být přechodné nebo získané, může být hlavním, dominantním symptomem, nebo může být symptomem, případně důsledkem jiného dominantního postižení, poruchy, onemocnění (potom hovoříme o symptomatických poruchách řeči). Porucha může být totální nebo parciální. Ten, u koho se porucha komunikační schopnosti projevuje, si může, ale také nemusí, svůj nedostatek uvědomovat. Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických procesů i procesů nesymbolických.*“ (Pipeková a kol., 1998, s 71-74)

Co se týká etiologie, je různá. Při dělení příčin je využíváno časové hledisko nebo hledisko lokalizační. Z časového hlediska to mohou být příčiny :

- Prenatální
- Perinatální
- Postnatální

Z hlediska lokalizačního:

- Genové mutace
- Aberace chromozomů
- Vývojové odchylky
- Orgánová poškození receptorů (receptivní nebo impresivní poruchy – poruchy rozumění řeči)
- Poškození centrální části (fatické poruchy, narušení nejvyšších řečových funkcí)
- Poškození efektorů (narušení expresivní složky řeči, poruchy řečové produkce)
- Působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí
- Narušení sociální interakce

Dle stupně můžeme narušenou komunikační schopnost rozdělit na úplnou (totální) nebo částečnou (parciální). Osoba s NKS si svůj „nedostatek“ může, ale nemusí uvědomovat. (Klenková, 2006)

Narušená komunikační schopnost může být dělena z několika hledisek. Jedná se o hledisko časové (příčiny prenatální, perinatální a postnatální), dále hledisko lokalizační (vývojové odchylky, nepříznivé vlivy prostředí,..), atd. Nejčastější dělení je však dle symptomatického hlediska:

- Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
- Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
- Získaná neurotická nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus, surdomutismus)
- Poruchy zvuku řeči (rinolalia, palatolalia)
- Poruchy plynulosti řeči (balbuties, tumulus sermonis)
- Poruchy článkování, artikulace (dyslalie, dysartrie)
- Poruchy grafické podoby řeči (dysgrafie, dyslexie,...)
- Symptomatické poruchy řeči

- Poruchy hlasu
(Pipeková a kol., 1998)

Poruchy pozornosti a hyperaktivita

Poruchy pozornosti, jako ADD a ADHD nelze považovat za vyléčitelné onemocnění, ačkoliv se jednotlivé projevy jeho chování během dospívání mění.

Charakteristické projevy dětí s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (ADD)

- Snadno se nechají rozptýlit vnějšími podněty
- Mají problémy s nasloucháním a plněním pokynů
- Potíže se zaměřením a udržením pozornosti
- Potíže se soustředěním se na určitý úkol a dokončení tohoto úkolu
- Nevyrovnaný výkon – tzn. jednou je schopen úkol splnit, podruhé zase ne → výkon se neustále mění
- „vypnutí“ pozornosti se může jevit jako „zasnění“
- Nepořádnost – žák ztrácí své věci a co se týká jeho pracovního stolu nebo pokoje, mívá většinou chaos ve věcech a nepořádek
- Nedostačující studijní dovednosti
- Problémy v konání samostatné práce

Charakteristické projevy dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou

- Vysoká míra aktivity
 - Dítě vypadá, že je v neustálém pohybu
 - Nenechá ani ruce ani nohy v klidu, neustále se vrtí
 - Hraje si s předměty, vkládá je do úst
 - Nedokáže dlouho setrvat na jednom místě
- Impulzivita a malé sebeovládání
 - Častokrát něco vyhrkne, mnohdy až netaktně
 - Je nedočkavý, neustále vyčkává, kdy se na něj dostane
 - Často skáče ostatním do řeči, vyrušuje
 - Nadměrná mluva
 - Nedokáže si předem promýšlet věci, čímž se často dostává do nesnází
 - Zapojuje se do fyzicky nebezpečných činností, aniž by si předem uvědomoval následky (např. skáče dolů z velkých výšek, vstupuje do silnice bez rozhlédnutí), což má za následek, že je často raněn
- Koná jim potíže, když mají přejít k jiné činnosti
- Agrese, nepřiměřeně silné reakce i na drobné podněty
- Sociální nevyzrálost
- Malá sebeúcta, nižší sebevědomí a vyšší frustrace

Ne všechny příznaky však zákonitě musí platit pro každé dítě. Stupeň míry ADHD či ADD se bude u každého dítěte lišit. Každé dítě vykazuje příznaky poruch pozornosti jiným způsobem chování, dovednostmi, apod. (Riefová, 2010)

Příčiny vzniku ADHD nemůžeme jednoznačně stanovit. Nejpravděpodobnější je dle odborné veřejnosti dědičnost a biologicko-fyziologické příčiny – neurologická porucha zpracování nervových impulsů u dítěte může být způsobena nejspíše zdravotními komplikacemi v těhotenství, při porodu či v raném dětství. (Černá, et al. 1999; Vágnerová 1999 in Michalová, Pešatová a kol., 2015) Je prokázáno, že se na vzniku syndromu uplatňuje také konzumace alkoholu a kouření matky v těhotenství nebo předčasné a komplikované porody. (Michalová 2000, Pešatová 2007, Deiner 2010 in Michalová, Pešatová a kol., 2015) Tímto dochází k jemným odchylkám ve struktuře a funkcích CNS – vzniká tak nerovnováha v činnosti neurotransmiterů, jejichž úkolem je přenášet signály mezi různými oblastmi mozku a zajišťovat tak jeho správnou a harmonickou činnost. (Michalová, Pešatová a kol., 2015)

Pro poruchu ADHD se také někdy používá označení ADD, což také znamená poruchu pozornosti. Sice se oba termíny mohou užívat jako synonyma, nicméně se vztahují k různým onemocněním. Lidé s ADHD mívají potíže se soustředěním a bývají impulzivní a hyperaktivní, oproti tomu lidé s ADD nebývají sice hyperaktivní, ale mívají potíže spojené s impulzivitou a nedostatečným soustředěním. U obou onemocnění se však příznaky vyskytují v takové míře, která je vůči věku a intelektu jedince abnormální. (Munden, Arcelus, 1999)

Můžeme říct, že u jedinců s ADHD se jedná o problematiku vrozenou či získanou. Jisté obtíže její nositel nemůže být schopen z velké části ovlivnit. Pro diagnostiku syndromu ADHD je podstatné, aby se určité znaky vyskytovaly :

- ✓ Již před vstupem do školy
- ✓ Soustavně po dobu delší než 6 měsíců
- ✓ Výrazně častěji než u jiných dětí stejného věku

Tyto základní znaky však dítě predisponují k mnoha dalším potížím, které se projevují již v daném dětství – typickým jevem bývá neschopnost žáka dodržovat očekávaná pravidla chování nebo podávat po delší dobu vyrovnaný pracovní výkon, často se tak u dětí s ADHD setkáváme kromě problémy v chování také s narůstajícími potížemi v učení a zhruba v polovině případů také se specifickou poruchou v učení. (Michalová, Pešatová a kol., 2015)

Poruchy chování a emoční poruchy

Neexistuje pouze jednotná terminologie ani klasifikace, která by vystihovala pojem poruchy chování. Klasifikační systémy vycházejí především z medicínského, psychologického, speciálněpedagogického, vývojového, etiologického a dalších pohledů na danou problematiku.

Poruchy chování charakterizujeme jako opakující se a trvalý (alespoň šest měsíců) obraz disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální očekávání, která jsou přiměřena věku. (Polínek in Valenta a kol., 2014)

Vojtová (2008, s 9-10): „*Porucha chování je vnímána jako bariéra v perspektivní životní cestě dítěte k dospělosti. Vytváří bloky v jeho akademických, profesních a sociálních dovednostech a stává se jednou z příčin nenaplněné potenciality. Nedostatečné vzdělání ovlivňuje pak celý život a začlenění jedince do společnosti v dospělosti.*“

Typy poruch chování

- *Vzdorovitost*

Nadměrné prosazování svého osobního názoru v konfrontaci s výchovnou autoritou, nerespektování přání a naprosté odmítání poslušnosti. Může se jednat také o výchovnou zanedbanost, zoufalý projev neschopnosti vyhovět požadavkům nebo zkrátka o touhu předvést se spolužákům. Nemůžeme však zaměřovat se vzdorovitostí v období puberty či v batolecím věku.

- *Lhaní a podvody*

Zde mluvíme o promyšleném lhaní nebo obviňování za účelem manipulace s okolím (např.odpuštění, soucit,..). je nutno odlišit od lhaní jako nevhodný způsob žertu u starších dětí či fantazijní hru u dětí mladších. Můžeme se také setkat s tím, že jedinec lže, ačkoliv z toho nemá žádný prospěch či žádné výhody a jeho lži jsou absurdní a do očí bijící a mluvčí (lhář) se tak může cítit dotčen, že není brán vážně. V takovém případě by mohlo jít o počátek duševní choroby a je potřeba prokonzultovat to s odborníky.

- *Krádeže*

Jedná se o potřebu klienta opatřit si věc na cizí úkor nebo o schválnost, kdy je účelem poškodit druhého. Dalším cílem krádeže může být získání věci za účelem dalšího prodeje a obstarání si tak finančních prostředků na drogy nebo hazardní hru. Můžeme se setkat také s tím, že dospívající kradou v obchodech za účelem vyniknout před ostatními (pocit dobrodružství) nebo jako prostředek připoutání pozornosti od rodičů.

- *Záškoláctví*

Označení neomluvené absence ve vyučování. Důsledkem záškoláctví může být například strach ze zkoušení, šikana, nezáměr o učení, odpor ke škole, touha po dobrodružství či delikventní činnost. V případě, že rodiče žákovi absenci omlouvají a když jí jej například smyšlenou chorobou, hovoříme o takzvaném skrytém záškoláctví.

- *Šikana*

Jedná se o agresivní chování, kterým si agresor působením fyzických či psychických útrap udržuje převahu nad obětí. Nemusí mít pouze formu fyzického násilí, ale také formu psychického násilí,např.vylučování osoby z kolektivu, odmítání pomoci, schválnosti, zesměšňování, pomlouvání,apod. Šikanu považujeme za delikventní jednání.

- *Potulky a útěky*

Žák se opakovaně nedostavuje do školy a svůj čas tráví většinou mimo domov nebo se domů vůbec nevrací. Za tímto jednáním se skrývá nezáměr rodičů nebo závažné selhávání domácího prostředí. Často se spojuje s rozpadem rodiny, týráním, pohlavním zneužíváním apod. Je zde velké riziko, že se dítě zapojí do trestné činnosti nebo bude svůj čas trávit způsobem, který bude negativně ovlivňovat jeho mravní vývoj.

(Vališová, Kasíková, 2011)

Příčiny poruch chování a emocí bývají buď individuální nebo v sociální rovině života dítěte. Tyto dvě roviny mohou být často propojeny a tím se rizikové faktory násobí a posilují. Na rozvoji poruch chování nebo emocí se většinou podílejí faktory obou rovin. (Vojtová, 2008)

Poruchy učení

Máme celou řadu teorií, které se snaží odhalit příčiny, které se ve svém důsledku projevují jako poruchy učení. Teorie odlišujeme dle toho, z jakých pozic vycházejí. Co se týká jevové stránky, nacházíme příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky popř.i v nedostatečné lateralizaci funkcí, tj.v nevyhraněné lateralitě. Na druhou stranu z hlediska neuroanatomie a neurofyziologie jsou příčinou SPU poruchy ve stavbě

a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů (např. zrak). Podle některých psychiatrů se hledají příčiny v narušené komunikaci mezi dítětem a okolním světem. (Zelinková, 1994)

Dyslexie

- Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst pomocí běžných výukových metod. V doslovném překladu můžeme říct, že znamená potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy, přesněji pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (v psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení).

Dysgrafie

- Specifická porucha grafického projevu, postihující hlavně celkovou úpravu písemného projevu a osvojování si jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. U dysgrafie je narušena motorika, porucha automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace

Dysortografie

- Specifická porucha pravopisu, která se vyskytuje velice často ve spojení s dyslexií. Dysortografie nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek, samohlásek, chyby v měkčení apod. Negativně také působí na proces aplikace gramatického učiva.

Dyskalkulie

- Specifická porucha matematických schopností, která se týká zvládnutí základních početních výkonů. Dle charakteru potíží můžeme tuto poruchu členit na několik typů:
 - Praktognostická dyskalkulie – narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly (porovnávání počtu, rozkládání,..)
 - Verbální dyskalkulie – dítě má problémy při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů
 - Lexická dyskalkulie – neschopnost číst číslice, čísla nebo operační symboly
 - Grafická dyskalkulie – neschopnost psát matematické znaky
 - Operační dyskalkulie – porucha schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odečítat, násobit a dělit
 - Ideognostická dyskalkulie – porucha v chápání matematických pojmů a vztahu mezi těmito pojmy (Pokorná, 2001; Zelinková, 2003; Jošt, 2010; Blažková, 2009; Simon, 2006 in Bartoňová, 2012)

Dyspinxie

- Specifická porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby

Dysmúzie

- Specifická porucha, která postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se například obtížemi v rozlišování tónů

Dyspraxie

- Specifická porucha obratnosti nebo schopnosti vykonávat složité úkony. Projevuje se jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Dle 10.revize WHO ji můžeme najít pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce (Bartoňová; 2012)

Autismus

Leo Kanner a Hans Asperger jsou dětsí psychiatři, kteří v letech 1943 – 1944 popsali nezávisle na sobě skupinu dětí s výrazně narušenou schopností kontaktu s lidmi a okolními předměty. Konkrétně Kanner vyčlenil tyto děti z velké skupiny dětí se schizofrenií a označil je jako autisty. (Klein, Meinertz, Kausen,2001)

Autismus patří k jedné z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jedná se především o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Tato porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem této poruchy potom je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, co slyší a co prožívá. (Vilášková, 2006)

Autismus se řadí k celoživotním a často velmi devastujícím postižením. Především postižení v oblasti komunikace omezuje schopnost pochopit, co se děje a proč a způsobí, že je pro postiženého nemožné účinně ovlivňovat události, lidi a prostředí. Potíže v sociální oblasti znamenají, že i sebejednodušší sociální interakce je v životě autisty spojena s velkými problémy. Autisté nejsou schopni se vyrovnávat se změnami a mají neustálou potřebu vytvářet si pevné stereotypy, neměnné vzorce chování přispívají k tomu, že každodenní život autisty je velice znepokojivý, chaotický a děsivý. Celá řada autistů má také problémy v chování, které je označováno jako rušivé, nepřijatelné nebo dokonce devastující. (Howlin, 1997)

Dítě s autismem mívá specifickou přichylnost k neobvyklým předmětům, trvá na vykonávání zvláštních rutin při činnostech nefunkčního charakteru. Pro pedagogicko-psychologickou diagnózu zvažujeme čtyři základní vzájemně propojené procesy autistického myšlení:

- to, jak postižený přijímá informace (percepce)
- jakým způsobem postižený poznává a interpretuje okolní svět
- jak kóduje, uchovává, vybavuje si a využívá informace – jeho paměť
- jak chápe a projevuje emoce

Vezmeme-li v úvahu právě uvedené oblasti, pak je jasné, že klienti s autismem nemohou uspět ve formálním vzdělávacím systému, a to ani ve speciálním školství, které je určeno pro děti s mentální retardací. Tito lidé se uzavírají sami do sebe nebo vyjadřují svou frustraci tím, že například tlučou hlavou do zdi nebo se vztekají. Hlavní podstatou pojmenování tohoto syndromu je UZAVŘENOST. Všechny osoby, které mají diagnózu autismu, vykazují těžké symptomy ve všech oblastech triády, tzn. v oblasti komunikace, v oblasti sociálních vztahů a v oblasti omezených vzorků chování a imaginace. Potřeba spolupráce doktorů a lidí ze školy je zcela nevyhnutelná. (Vilášková, 2006)

1.4.Specifika dítěte na počátku školní docházky

U dítěte, které vstupuje do školy se předpokládá, že bude již na určité úrovni jeho rozvoje a to po stránce poznávací, emocionální a sociální, jejíž dosažení vyjadřuje připravenost pro školní docházku. V České republice dítě nastupuje do školy až s věkem 6ti let. (Budíková, Krušinová, Kuncová; 2004) Připraveností pro školu zpravidla rozumíme především fyzickou připravenost a zdraví dítěte. Kromě toho se také předpokládá, že děti, jež vstupují do školy, ovládají určitý okruh vědomostí - konkrétní představy a znalost některých pojmů, mají základní vědomosti o přírodě, ročních obdobích, dále o životě a práci lidí, znalost některých pracovních nástrojů, materiálů a také způsobů práce. (Kořínek, 1984)

Dimenze školní připravenosti

Co se týká klasifikace složek školní připravenosti, není zatím systematická. Především v učebnicích vývojové psychologie a v pedagogické praxi se pracuje převážně s konvenčními kategoriemi. Uvádíme tyto složky připravenosti :

- kognitivní (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti a myšlení)
- emocionálně-sociální (přijetí nové role školáka, schopnost respektovat školní normy chování, způsob komunikace s učitelem, se spolužáky apod.)
- pracovní (dítě přebírá nejen pracovní úkoly, ale také u nich setrvává určitou dobu)
- somatické (měl by posoudit pediatr a to s ohledem na zdravý vývoj dítěte, zrání organismu dítěte, apod...)

Každá z těchto složek by měla dosáhnout určité prahové úrovně, má-li být žák ve škole úspěšný. V těchto složkách jsou vlastně vyjádřeny požadavky školy na rozvoj jednotlivých dispozičních struktur žáka a také požadavky na jejich diagnostiku. Nicméně vztahy mezi jednotlivými složkami školní připravenosti zůstávají do určité míry otevřeným jak teoretickým tak praktickým problémem. (Kolláriková, Pupala (eds.), 2001)

Již před vstupem do školy děti užívají některé pojmy, například o tom, co je daleko a blízko, umí rozlišit mnoho, málo, jeden, více a dovedou určit menší a větší počet předmětů. Umí se orientovat v prostoru a poznají, co je nahore a dole, vpředu a vzadu, mezi apod. Do určité míry také znají časové vztahy jako včera, zítra, dříve, později, letos, v minulém roce atd. Vědí, že existují také jiná města a vesnice, jiné státy, že lidé mají různou práci. Dovedou rozlišovat jednotlivé barvy, jejich odstíny, také vůni, zvuky a lidskou řeč.

Při vstupu do školy by měly děti být značně vyvinuty ve vývoji řeči. Měly by umět vyprávět o svých zážitcích, umět vyjádřit svá přání a dokázat plynule hovořit mezi sebou. Jejich řeč má charakteristické rysy a slovní zásoba je omezena pouze na konkrétní věci či děje okolního světa. Vypovídají především v krátkých a jednoduchých větách. Děti v tomto období dokáží provádět jednoduché kresby, poslouchat cizí vyprávění ale také samy vyprávět. Dovedou vykonávat i jednoduché cviky nebo pohyby těla podle rytmu, zvládají některé pracovní návyky (například mytí nádobí,..), zvládají také sebeobsluhu (sami se oblékají, zapínají si knoflíky či zavazují tkaničky u bot).

Děti na počátku školní docházky mají velmi dobré předpoklady k navazování vzájemných vztahů, dovedou společně pracovat, hrát si, pomáhat si a také vykonávat přiměřené úkoly. Získávají některé návyky kulturního chování a zdvořilého chování k lidem. Umí rozlišit dobré a špatné věci. Přesto všechno však znamená vstup dítěte do školy značný přelom v jeho životě. O mnohem větší přelom se jedná tehdy, nenavštěvovalo předtím dítě mateřskou školu. Nejen pro „tyhle“ děti, ale i pro děti, které mateřskou školu navštěvovaly je práce ve škole náročná, organizovanější než v mateřské škole a děti zodpovídají za správné plnění úkolů a dodržování pravidel.

Mění se také sociální role dětí. Nyní už nejsou pěti- a šestileté děti považovány za ty nejstarší, jak tomu bylo právě v mateřské škole, nyní jsou považovány za ty nejmladší, tím se dostávají do úplně nové role, než tomu bylo dřív. (Kořínek, 1984)

Vymezení školní zralosti a připravenosti

- Toto pojetí (připravenost či zralost) se obsahově rozšiřuje – oba pojmy konvergují
 - Školní připravenost je považována za „historicky“ se vyvíjející charakteristiku, která je ovlivněna měnící se koncepcí výchovně-vzdělávací praxe – je nutné uvažovat o připravenosti dítěte pro konkrétní školní systém
 - Jedná se o komplexní charakteristiku, která zahrnuje stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, sociální a výchovné vlivy a požadavky školy
- (Kolláriková, Pupala (eds.), 2001)

Každé dítě nemusí být zralé na to, aby mohlo nastoupit do první třídy. Tělesně vyspělé dítě se lépe přizpůsobuje škole. Pro hrubý odhad školní zralosti se někdy také používala dnes spíš historicky zajímavá tzv. filipínská míra. Filipínská míra nám říká, že je dítě pro školu zralé tehdy, může-li si dosáhnout rukou přes hlavu na ucho na opačné straně hlavy.

Dítě může být dobře připravené, přesto v některých věcech nezralé. Takové dítě je nutno individuálně posoudit. Chceme-li ještě počkat a školní docházku tak odložit, je třeba mít doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. V některých případech (velmi špatný zdravotní stav, některé děti s tělesným postižením, apod.) je možné odložit povinnou školní docházku až o 2 roky. (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

2. Integrace a inkluze

V této kapitole se zaměříme na dva důležité pojmy – integrace a inkluze především v České republice. Seznámíme se s legislativním rámcem vzdělávání, rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělání a také individuálním vzdělávacím plánem, podle kterého se vzdělávají právě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Je normální lišit se!“

(výrok německého spolkového prezidenta Richarda von Weizsackera (1984-1994))

Je problém, že máme nedostatek literatury o inkluzivním vzdělávání a jeho vývoji v České republice. Literatura, v níž se zaměřujeme na inkluzivní vzdělávání může být zveřejněna jak v českém, tak v anglickém jazyce. Abychom měli přehled, můžeme využít také recenzované články, které jsou napsány v mezinárodních odborných časopisech. (Peters, Potměšil, 2015)

2.1. Integrace

Pojem integrace znamená vyučování všech žáků v jejich spádových školách v běžných třídách, které jsou odpovídající jejich věku a zároveň poskytovat žákům a učitelům adekvátní podporu. Úspěch nebo neúspěch integrace nezávisí na charakteristikách žáka, ale spíše na představitosti, svědomitosti a také tvůrčích schopnostech rodin, učitelů a zřizovatelů škol. Integrace může být úspěšná za předpokladu, že vezmeme to nejlepší ze speciálního a běžného školství a obojí zkombinujeme do jednoho systému vzdělávání. Zároveň také dává příležitost dětem, které jsou na různých úrovních se svými schopnostmi, aby se v prostředí běžných škol učily společně. Velkým plusem integrace je, že respektuje individuální možnosti a tempo každého žáka. (<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=278>)

Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) Podle Pipekové a kol. (1998) můžeme říct, že školní integrace předpokládá změnu především v chápání postižení a méně se tedy vychází z kategorií postižení, které jsou vztažené k jedincům, jimž přiřazujeme určitá místa ve výuce a v podpoře. Více vycházíme ze specifických vzdělávacích potřeb, k nimž se nabízí individuální nabídka podpory. (Pipeková a kol., 1998)

Právo na vzdělávání se stalo v posledních letech základním ukazatelem pro vyspělost naší společnosti. Každý člověk vyniká různými schopnostmi, zájmy či potřebami a je jedinečný. Je také schopen reagovat na své potřeby. Otázkou je, zda jsou všichni jedinci schopni čelit svým běžným potřebám bez potíží. Problémy, které jsou spojeny s tímto naplněním zasahují do mnoha oblastí každého člověka. (Nováková in Vítková (ed.), 2004)

V evropské dimenzi se již několik let hovoří o procesu integrace. V edukační linii prostupuje integrace hlavně do oblastí výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Včetně dětí. Tuto edukaci tedy můžeme pojmut jako „Školu pro všechny“. (Nováková in Vítková (ed.), 2004)

Co se samotné integrace týká, existují jisté faktory, které ovlivňují úspěšnost školské integrace. Jedná se o tyto faktory :

- Rodina a rodiče
- Škola
- Učitelé
- Poradenství a diagnostika
- Prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky a úprava vzdělávacích podmínek)
- Další faktory – architektonické bariéry, sociálněpsychologické mechanismy a organizace zdravotně postižených)

Tyto faktory můžeme složitě klasifikovat dle jejich důležitosti a také významu. Jestliže obecně vezmeme pravidlo, že architektonická úprava prostředí ve škole je pro dítě s tělesným postižením důležitá, v konkrétní situaci dítěte ve škole se může jako důležitější jevit klidně jiný druh prostředků speciálněpedagogické podpory. Není náhodou jsme mezi faktory, které ovlivňují úspěšnost žáka, nedali právě dítě s postižením. Není to z toho důvodu, že by ono samo, čili jeho osobnost, charakter, vlastnosti, druh a stupeň postižení nebyly pro úspěšnost integrace významné. Je samozřejmé, že integrace dítěte s postižením do běžné školy je ovlivněna i jeho přáními, postoji a také očekáváním. Je to právo každého dítěte. Do klasifikace není dítě zařazeno z toho důvodu, že ono samo dítě je hlavním a nejdůležitějším aktérem celého procesu, nikoliv pouhým „faktorem“ . (Valenta a kol., 2003)

2.2. Inkluze

*„Částečně po integrační fázi, částečně paralelně s ní a s různým významovým akcentem se stává v současné době centrálním pojmem **inkluze**. Tím se dal impuls k hluboce zasahujícím reformám, aby se postižení lidé vůbec nemuseli vylučovat, nýbrž aby se od začátku mohli začlenit. Lidé s různými znaky a schopnostmi se mají samozřejmě spoluúčastnit dění ve škole i ve společnosti“ (Pipeková, 1998, s 15)*

Když se dnes řekne inkluze, myslí většina lidí zpravidla na lidi s tělesnými nebo duševními odlišnostmi. Budují se bezbariérové přístupy, aby měli tito jedinci místo a přístup ve všech školách a školkách.

Základním principem inkluzivního vzdělávání je především umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima při respektování jejich vzdělávacích potřeb. V inkluzivním pojetí pedagogiky nejsou rozdílné schopnosti žáků pokládány za rušivé faktory, ale jako individuální podmínky, které determinují činnost každého žáka v procesu společného učení. Každý žák bez rozdílu může dosáhnout optima vlastního vývoje za předpokladu, že učitel spatřuje dosažení vzdělávacího maxima každého žáka za nejdůležitější úkol pedagogické práce. (Hájková, Strnadová in Michalík (ed.), 2014)

Inkluzivní přístup také připravuje intaktní lidi na život ve společnosti. (Lechta, 2010 in Michalík (ed.), 2014)

Nicméně problémy však zacházejí mnohem dál a to, že vězí ve způsobu vzájemné komunikace a kontaktu. Jeden většinou neví, co si ten druhý myslí, co cítí, co prožívá, co potřebuje. Tohle platí jak u cizinců, tak u lidí se speciálními potřebami, kteří se tímto stávají lidmi s postižením. (L. Anderliková, 2011)

Inkluzi rozlišujeme na sociální a školní inkluzi. O sociální inkluzi hovoříme tehdy, jestliže je každý člověk ve své individualitě přijímán společností a má možnost, aby se do ní plně zapojil. Různé odlišnosti

a rozdíly jsou v rámci sociální inkluze brány jako obohacení pro skupinu. Společnost jejich přítomnost nepovažuje za výjimku.

Inkluze je založená především na rovnocennosti mezi jedinci, aniž by zde byla předpokládána normalita. Za normální považujeme spíše rozmanitost nebo přítomnost větších či menších rozdílů. Jednotlivci nejsou nuceni k tomu, aby splňovali určité normy, naopak společenství vytváří takové struktury, do nichž se vejdou všichni a podle svých schopností dosahují cenných výkonů, které přispívají k celkovému budování.

Co se týká školní inkluze, je považována za cestu na první pracovní trh – sociální význam a ekonomická perspektiva. (Anderliková, 2011)

„V mezinárodní úmluvě o právech lidí s postižením má princip sociální inkluze ústřední význam. Jako jeden z cílů je zde uvedeno posílení pocitu sounáležitosti. Pojem „pocit sounáležitosti“ je ve slovníku nový. Vystupuje tu jako symbol pro zaměření úmluvy, která se staví proti společenskému vyloučení a požaduje svobodnou a rovnoprávnou sociální inkluzi.“ (Anderliková, 2014)

2.3. Integrace vs. inkluze

Andreas Hinz vysvětluje, že pro inkluzi neexistují žádné dvě skupiny žáků, ale jednoduše děti a mladiství, kdy jsou všichni žáci a mají rozdílné potřeby. Nicméně mnohé potřeby se týkají většiny z nich a vytvářejí společné výchovné a vzdělávací potřeby. Každý žák má také své individuální potřeby a najdeme mezi nimi i takové potřeby, jejichž uspokojení je dobré využít speciální prostředky či metody. (Anderliková, 2014)

Susanne Abramová vidí rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že při integraci stále ještě vnímáme rozdíly a usilujeme o sjednocení toho, co bylo rozděleno. Inkluzi ve vztahu ke škole chápe jako koncept, který vychází z předpokladu, že se všichni žáci aktivně účastní vyučování dle svých schopností a úrovní. (Anderliková, 2014)

Walter Krög ukazuje na rozdíl mezi oběma pojetími a zdůrazňuje, že inkluze jde dále : *„ Jestliže integraci chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze oproti tomu usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, tzn. vyhovět všem individuálním potřebám všech lidí. Lidé nejsou rozdělováni do skupin (např. nadání, postižení, mluvící odlišným jazykem apod.) Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení ze skupiny, inkluze znamená spolurozhodování. Inkluze tedy zahrnuje jistou vizi společnosti, kdy se všichni členové mohou účastnit všech oblastí bez výjimky a v níž nejsou zohledněny potřeby všech jejích členů.“* (Anderliková, 2014, s 44-45)

J.Průcha (2009, s 104-107) uvádí v Pedagogickém slovníku:

Inkluzivní vzdělávání

„ Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Za klíčový impuls pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance 1994, vycházející z přesvědčení, že „ běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky.“

Integrované vzdělávání

„Přístupy a způsoby zapojení žáků se SVP do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. V zahraničí rozšířeno, od počátku 90. let se postupně uplatňuje i v ČR. Má různé stupně od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáky do běžné školní třídy. Názory odborníků speciální pedagogiky, učitelů, rodičů na integrované vzdělávání zdravotně postižených žáků jsou v některých aspektech rozporuplné, převládají tendence k posilování integrovaného vzdělávání.“

2.4. Integrace a inkluze v zahraničí

Proces evropské integrace přináší relativně samostatnou, nadnárodní tvorbu legislativy orgány Společenství. Týká se to také oblasti vzdělávání. V rámci komise Evropské unie („vláda EU“) je také vytvořeno speciální „ministerstvo EU pro vzdělávání“. Jedním z prvních dokumentů tehdejšího edukačního systému, který se týká začlenění dětí a mladistvých s postižením, bylo usnesení Rady ze dne 14.5.1987, v němž byl zmíněn tzv. „pozitivní příspěvek, který začlenění znamená jak pro postižené děti a mladistvé, tak i pro ostatní žáky a studenty“. (Michalík, 1999)

Můžeme říci, že prakticky celá Evropa je nasměrována k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. (Vítková in Bazalová; 2006) Definice a kategorie, jež vystihují různé speciální potřeby, se v jednotlivých zemích liší. Některé země dokonce definují pouze jednu či dvě kategorie speciálních potřeb (např. Dánsko), oproti tomu jiné země dělí žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do více než 10 kategorií (Polsko). Nicméně většina zemí rozlišuje mezi 6-10 typy speciálních potřeb. (Bazalová, 2006)

V zemích, kde je relativně rozsáhlý systém speciálního vzdělávání jsou právě speciální školy aktivněji zapojeny do integrace. V některých zemích jsou však školy speciální integrací zaskočeny (Belgie, Francie nebo Nizozemí) a bojí se o své pozice. Nicméně školy hlavního proudu jsou zvyklé problémy neřešit, ale přesouvat je právě na školy speciální. Mnohdy i učitelé speciálních škol se považují za jediné odborníky, kteří speciálním vzdělávacím potřebám rozumí nejlépe, což také není úplně nevhodnější postoj pro proces integrace. (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, [15.3.2017], [11.4.2017])

Integrace probíhá v různých formách v jednotlivých zemích:

- Formou individuálního začlenění do běžné třídy a to s různou formou podpory a servisních služeb, často za přítomnosti druhého učitele, který buďto má (v tomto případě mluvíme o Německu) nebo nemá (Finsko) speciálně pedagogické vzdělání – *team teaching*
- Další formou je integrace do speciálně zřizovaných speciálních či tzv. malých tříd

Současná tendence zemí Evropy je integrace co největšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu (mainstreaming). Tyto země mohou být rozděleny celkem do tří kategorií a to podle praxe při integraci. (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, [15.3.2017], [11.4.2017])

Jednotlivé kategorie

1. kategorie – zahrnuje země, které usilují o integraci téměř všech žáků a tato snaha je podporována širokou škálou služeb, které jsou zaměřeny na školy hlavního vzdělávacího proudu. Patří sem země jako **Španělsko, Itálie, Řecko, Portugalsko, Švédsko, Island, Norsko a Kypr**
2. kategorie – patří sem země, které mají multidisciplinární přístup k integraci a nabízejí celou škálu služeb oběma systémům. Řadí se sem země : **Dánsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Rakousko, Finsko, Velká Británie, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, Česká republika, Estonsko, Litva, Polsko, Slovensko, Slovinsko, Německo a Nizozemsko**
3. kategorie – zde máme dva odlišné vzdělávací systémy. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou obvykle umístěni ve školách speciálních nebo ve speciálních třídách. Většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tedy není vzdělávána v hlavním vzdělávacím proudu společně se svými intaktními vrstevníky. Tyto systémy mají oddělený legislativní rámec s různými zákony a řadí se sem země jako **Belgie a Švýcarsko**

Je důležité si uvědomit, že mezi zeměmi panují velké rozdíly. Jsou země, ve kterých probíhá integrační politika značně dlouhou dobu (Švédsko, Dánsko, Itálie nebo Norsko), dále země, které poslední dobou procházejí obrovskými změnami (Německo, Finsko, Řecko, Portugalsko, Nizozemsko

(financování) a také Česká republika). V zemích jako je Nizozemsko, Velká Británie, Itálie, Finsko a Španělsko probíhají také určité změny. (Bazalová, 2006)

Příklady jednotlivých zemí

Školská integrace v Rakousku

Rakouská cesta od segregace k integraci se jeví jako velice inspirativní. Hlavním důvodem je blízká historicko-sociální spřízněnost, která je dána dlouholetým soužitím v jednom státním útvaru.

Je jeden ze základních momentů, který je u našich sousedů odlišný, co se týká školské integrace. Jde především o odlišné strukturální a organizační členění školní docházky ve věku, který odpovídá období „návštěvy“ základní školy, tzn. 6-15 let věku dítěte. Organizace rakouského školství je dána ustanovením zákona, který se týká školské organizace a je přizpůsobena dle stupňů stáří, zralosti, rozdílného nadání, životních úkolů a profesních cílů, nicméně organizace a obsahové pojetí 1.stupně ZŠ se od našeho systému neliší. Jediným rozdílem je snad ukončení tzv.obecné školy, po čtvrtém ročníku školní docházky. V Rakousku se dále další stupeň školy dělí na dva základní proudy a to :

- a) **škola měšťanská** – navazují na 4.stupeň obecné školy a jejich hlavním úkolem je zprostředkování ve čtyřletém vzdělávacím cyklu základní obecné vzdělání, dále připravit žáky dle jejich zájmů, sklonů, nadání a schopností na budoucí profesní život a také na přechod na střední či vyšší školy
- b) **všeobecná vzdělávací vyšší škola** – zprostředkovává žákům obsáhlé a prohloubené všeobecné vzdělání a zároveň je připravuje pro vstup na vysokou školu

Školská integrace v Anglii

Model integračního vzdělávání je v Anglii poněkud odlišný než u nás. Je to tím, že je Anglie součástí anglosaského světa, tím pádem má jiné zvyky, jiné tradice, odlišnou kulturu a právní řád. Přesto nám může Anglie poskytnout řadu inspirativních nápadů a momentů. Nemůžeme popsat veškeré odlišnosti školského systému.

Zásadní změny ve vzdělávání dětí se zdravotním postižením se odehrály po r.1944. V té době byla prolomena hranice mezi běžným školstvím a školstvím speciálním a to vznikem speciálních tříd, poradenskými a rehabilitačními centry, jakožto i možnosti domácího vyučování. Každý příslušný úřad měl povinnost obstarat pro žáky s tělesným či mentálním postižením formu vzdělávání se zabezpečením speciálně-pedagogického přístupu a to jak na školách běžných, tak i speciálních. Změnu přinesl zákon z r. 1970, který utvrdil právo na vzdělání všech dětí a to bez rozdílu. V praxi to mělo za následek vznik nových speciálních škol pro děti se specifickými poruchami v učení. Rok 1976 přinesl novinku a to : „*všechny děti by měly být vzdělávány na běžných školách, pokud jim to jejich zdravotní stav dovoluje*“. V roce 1983 byly vedeny bouřlivé debaty na téma integrace – zavíraly se některé speciální školy a žáci ze škol speciálních byly hromadně převáděni v celých skupinách do tříd běžných škol. Definitivním se stalo až přijetí nové úpravy školského zákona roku 1996, který potvrzoval platnost a zvýraznil tak význam již dříve přijatého „Code of Practice“. Právě tento Praktický kodex se stal základním dokumentem obsahující přesné postupy pro diagnostiku, stanovení speciálních potřeb a určení vzdělávací cesty dítěte s určitým druhem postižení. Praktický kodex je velice účinný a sehrál velkou roli, co se týká rozšíření počtu dětí s postižením na běžných školách.

Školská integrace ve Francii

Je obecně známo, že je Francie pokládána za zemi, jež položila základy péče o děti a občany se zdravotním postižením. Na začátku století se děti s postižením rozlišovaly celkem do tří kategorií:

1. děti v nemocnicích
2. děti ve školách
3. děti v koloniích (děti s poruchami chování)

Prosazování integrace ve Francii je záležitostí dvou max. třiceti let. Téměř každé dítě, kterému se na běžné škole nedařilo, mohlo být přemístěno do specializovaného zařízení, které mu bylo „šité na míru“. Bylo potvrzeno právo na přijetí dítěte s postižením do zařízení, která jsou určena pro všechny, spadají sem tedy i běžné školy. V současnosti je Francie považována za zemi, která má smíšený model speciálního vzdělávání, tzn. že vedle sebe existuje svébytný systém speciálního školství a neustále se rozvíjející a podporovaný systém integrovaného vzdělávání. Ve Francii je také velice rozšířená forma integrace dětí do speciálních tříd a v praxi vnímána jako prioritní. Třídy školní integrace, kam se řadí základní, výjimečně i mateřské školy a přijímají zejména žáky s mentálním, tělesným nebo smyslovým postižením, které tak plní školní docházku v běžném školním prostředí, které je přizpůsobené jejich věku, povaze a závažnosti jejich postižení. Je také samozřejmé, že děti s postižením mohou být zařazeny do běžných tříd a oběžník tak potvrzoval podporu i takovéto formě integrace. (Michalík, 1999)

2.5. Legislativa vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Již od šedesátých let minulého století v západních zemích a u nás již od devadesátých let probíhá integrační období. Základem toho všeho byla změna pojetí člověka, která vychází z přijatých práv člověka ustanovených ve Všeobecné deklaraci lidských práv, z roku 1948. V roce 1959 se zformulovala Charta práv dítěte a v roce 1989 pak Úmluva o právech dítěte, kde se kladl důraz na rovnost příležitostí všech lidí. V roce 1971 proběhla v Římě mezinárodní konference, která se týkala legislativy zdravotně postižených lidí. Ze závěrů vyplývá odpovědnost jednotlivých vlád za práva a péči o postižené občany. Nejpřehlednější a nejúplnější výčet problematiky osob s postižením najdeme v Deklaraci práv zdravotně postižených osob z roku 1975. Mezinárodní společností pro rehabilitaci byl v roce 1980 vydán dokument nazván Charta na osmdesátá léta, kde se jednoznačně preferuje integrace postižených do společnosti. (Mrázová, 2004)

V roce 1992 byl u nás ustanoven Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, jehož posláním bylo a je zmírnění důsledků postižení u osob se zdravotním postižením. Mezi poslední dokumenty se řadí Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, která byla schválena Valným shromážděním OSN data 28.10. 1993. Dle tohoto dokumentu mohou občané se zdravotním postižením uplatňovat stejná práva a povinnosti jako občané bez postižení. V tomto případě se postižením rozumí tělesná, mentální, smyslová vada, nemoc nebo duševní onemocnění. (Mrázová, 2004)

Pojem „speciální vzdělávací potřeby“ je definován v §16 školského zákona 561/2004 Sb. v platném znění. Hovoříme zde o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Česká republika přijala v roce 2009 Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením. O rok později, čili v roce 2010, se tato Úmluva stala součástí českého právního řádu. Právo na to, aby se všechny osoby mohly vzdělávat bez rozdílu, je zakotveno v zákoně č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, kde je mimo jiné v §2 uvedeno, že vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana ČR nebo i jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, a to z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. Dle §36 má spádová základní škola povinnost přijmout i žáky se zdravotním postižením nebo jiným druhem handicapu ze spádové oblasti, pro kterou je určena. Česká školská legislativa dává rodiči (zákonnému zástupci) dítěte se zdravotním

postižením či zdravotním nebo sociálním znevýhodněním právo rozhodnout o tom, jakým způsobem a kde se bude dítě vzdělávat. (Felcmanová,2011 in Michalík(ed.), 2014)

2.6. Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Každý žák, u něhož jsou školským poradenským zařízením diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby, má právo na to, aby měl speciální vzdělávání – tedy takové, při kterém se využívají podpůrná opatření, tzn. opatření (Jeřábková a kol.,2013), která : „*jsou odlišná nebo jsou poskytována na rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízeny pro žáky se zdravotním postižením.*“ (Vyhláška č.73/2005 Sb., § 1, [9.3.2017], [8.4.2017], dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>)

Jedná se o takové postupy, které pomáhají vyrovnat žákům s SVP jejich znevýhodnění proti ostatním žákům a dávají jim rovnocenné příležitosti pro úspěch při vzdělávání. Vyhláška 73/2005 Sb. v § 1, odst. 2 ukazuje a popisuje tyto možnosti PO:

- **Speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání**
 - každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami by měl být kvůli svým potřebám vzděláván odlišným způsobem než žák bez zdravotního postižení
 - každý pedagog by měl znát metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, které jsou vhodné pro žáka s konkrétním typem postižení a také jeho potřeby a měl by je při výuce umět využít
 - podporou pro pedagoga běžné školy při výběru metod, postupů, forem či prostředků vzdělávání by mělo být školské poradenské zařízení, které diagnostikovalo u žáka SVP a zároveň jej má nadále v evidenci
- **Kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky**
 - při výuce žáka s SVP využíváme různé pomůcky, kterých existuje nepřeberné množství
 - tyto pomůcky nahrazují u žáka s SVP porušené funkce – sluchadlo u žáka se sluchovým postižením, ortopedický vozík u žáka s tělesným postižením,..
 - pomůcky jsou většinou určeny k tomu, aby je mohl pedagog využívat rovnou při výuce – jedná se například o speciálně upravené pravítko pro žáka s tělesným postižením nebo reliéfní mapy Evropy pro žáky s těžkým zdravotním postižením
- **Speciální učebnice a didaktické materiály**
 - velké množství žáků s SVP potřebuje při vyučování speciální učebnice nebo didaktické materiály – například žák s postižením zraku (nevidomý žák) bude potřebovat učebnice v Braillově bodovém písmu, žák s dyslexií bude potřebovat speciálně upravené didaktické materiály (pracovní listy apod.)
- **Předměty speciálněpedagogické péče**
 - žáci s SVP mají předměty speciálně pedagogické péče, které se zaměřují na oblasti, které se týkají a jsou ovlivňovány zdravotním postižením – u žáků se sluchovým postižením mluvíme například o individuální logopedické péči, u žáků se zrakovým postižením o nácvik prostorové orientace a samostatný pohyb, u žáků s SPU o reedukaci apod.
- **Pedagogicko –psychologické služby**
 - žák s SVP je i nadále veden v evidenci školského poradenského zařízení, které jej diagnostikovalo a tím je i spoluodpovědné za průběh jeho vzdělávání
 - žák, jeho rodiče nebo i pedagog se mohou v případě potřeby na školní poradenské zařízení obrátit

- **Služby asistenta pedagoga**

- funkci asistenta pedagoga může zřídit každý ředitel na ZŠ, MŠ, ZŠ speciální, SŠ a vyšší odborné školy, nicméně jako první se k jeho potřebě musí vyjádřit ŠPZ
- pokud je služba asistenta pedagoga školským poradenským zařízením schválena, musí jeho přítomnost poté schválit ještě krajský úřad, který jeho služby hradí. (Jeřábková a kol., 2013)

Rozdělení podpůrných opatření do stupňů

Závažnost určitého postižení vyžaduje zároveň různou intenzitu poskytovaných podpůrných opatření. Například žák, který má diagnózu DMO může mít drobné postižení hybnosti ruky, které se obvykle projevuje zhoršeným grafickým projevem, na druhou stranu může jít o žaka zcela nehybného, který je plně závislý na podpoře další osoby. Právě úroveň dopadů zdravotního postižení na vzdělávání je hlavním východiskem při rozdělování PO do jednotlivých stupňů podpory. (Michalík, Monček, Baslerová; Katalog podpůrných opatření)

Obecná charakteristika jednotlivých stupňů

Obecná charakteristika stupně 1:

- Okamžitá pedagogická diagnostika, popřípadě základní speciálněpedagogická či psychologická diagnostika
- Okamžitá reakce pedagoga – aplikace opatření
- Vzdělávací plán je neupraven
- Časové limity jsou pro jednotlivé úkoly upraveny
- Specifická kontrola pochopení učiva
- Individualizace při zadávání úkolů
- Podpora ŠPP (speciálněpedagogická nebo psychologická a to v rozsahu 2 hodin – 14 dní)
- Konzultace probíhá individuálně mezi pedagogem a speciálním pedagogem či psychologem
- Individuálně probíhá také konzultace pedagoga s rodiči žaka či jeho zákonnými zástupci
- Práce pedagoga se sociální dynamikou a třídním klimatem
- Veškeré informace o projevech, problémech a aplikovaných opatřeních jsou zaznamenány do složky žaka, podepsány pedagogem; v případě diagnostiky nebo intervence ŠPP také příslušným pracovníkem
- Hraniční, tedy maximální doba pro přehodnocení stupně jsou dva měsíce

Projevy žaka, které vyžadují užití podpůrných opatření 1.stupně:

- „počáteční selhávání“
- Žák obtížněji rozumí zadání
- Pomalu ztrácí tempo co se týká srovnání s průměrem
- Nepozornost, občasná únava (větší než obvykle)
- Náhlé změny v chování či v zapojení se do výuky
- Absence nebo častá chybovost v domácí přípravě
- Začátek záškoláctví (skrytého/otevřeného)

Obecná charakteristika stupně 2:

- Diagnostiku provádí ŠPZ do 14 dnů, zpráva poté vychází do 30 dnů
- Stále aplikace podpůrných opatření stupně 1, po výsledné zprávě okamžitá aplikace PO ve stupni 2, IVP se nastavuje do dvou měsíců po zjištění druhého stupně PO

- Intervence ŠPP probíhá v rozsahu 2 hodin týdně
- Případová konference na úrovni školy probíhá za účasti rodičů a poradenských pracovníků
- Zajištění mimoškolní přípravy (doučování ve škole,..)
- Výuka rozšířena do jednoho předmětu (jazyka) o dvě hodiny týdně
- Maximum, kdy může být stupeň přehodnocen je pět měsíců

Projevy žáka, které vyžadují 2.stupeň podpůrných opatření:

- Selhávání žáka, které trvá déle než dva měsíce a to i po aplikaci opatření ve stupni 1
- Opoždění bývá výrazněji za průměrem
- Žákovi výrazněji činí potíže porozumět zadání, absence určitých oblastí ve slovní zásobě
- Nepozornost je trvalá, únava častá
- Absence domácích úloh a domácí přípravy
- Skryté či otevřené záškoláctví a to v rozsahu jednotek hodin týdně
- Přetrvávající a rostoucí kázeňské přestupky

Obecná charakteristika stupně 3:

- Diagnostika provedena ŠPZ do 14 dnů, zpráva do 30 dnů
- Stále aplikace stupně jedna a dva, po zprávě dochází k okamžité aplikaci PO ve stupni 3, k přenastavení IVP dochází do dvou měsíců od zjištění třetího stupně
- Intervence ŠPP v rozsahu 3-10 hodin týdně (ve 3.stupni dochází k intervenci okamžitě po zprávě ŠPZ)
- Případová konference na úrovni školy probíhá za účasti rodičů a poradenských pracovníků
- Mimoškolní příprava – např.doučování ve škole
- Výuka jazyka je rozšířena o 5-10 hodin týdně a to vč.češtiny pro cizince
- 2 základní předměty jsou vyučovány v menší skupině
- Asistence ve výuce je zvednuta na 5 hodin/týden
- Maximum doby pro přehodnocení stupně je pět měsíců

Projevy žáka, které vyžadují užití podpůrných opatření 3.stupně:

- Selhávání žáka trvá i po aplikaci podpůrných opatření 2.stupně
- Zásadní opoždění za průměrem, žákovi hrozí propadnutí
- Absence slovní zásoby pro sledování výuky, neznalost struktury vyučovacího jazyka
- Psychická deprivace, permanentní únava, úpadek pozornosti, apatie
- Skryté či otevřené záškoláctví a to v rozsahu desítek hodin
- Vážné kázeňské přestupky a to včetně agrese vůči ostatním žákům či pedagogům (Michalík (ed.), 2014)

2.7. Individuální vzdělávací program pro základní školy speciální

V roce 1992 byla učitelům poprvé dána možnost Pokynem MŠMT vypracovat pro žáka s postižením individuální vzdělávací program (v dokumentu individuální studijní plán), který vedl k zajištění péče o děti a žáky se specifickými poruchami učení na ZŠ. O rok později bylo vypracování individuálního vzdělávacího programu již povinností. Nicméně tento úkol nebyl jednoduchý ani pro speciální pedagogy, ačkoliv jsou na obdobnou práci lépe připraveni než učitelé běžných základních škol. Situace v následujících letech nebyla pro nikoho příjemná. Krom otížení IVP ve sborníku Specifické poruchy učení 1994 se neobjevilo nic, co by bylo učitelům přínosem. Výsledkem toho všeho bylo utváření různých programů, například s pedagogicko-psychologickou poradnou. (Mertin, 1995)

Neexistuje ideální program, který by bylo možné pouze obměňovat. Je to dáno především variabilitou obtíží či předností dětí, podmínkami školy a také personálním zabezpečením pedagogické terapie.

IVP jsou v zahraničí běžně vypracovávány pro reedukaci i každodenní výchovně-vzdělávací proces. Nicméně ani v zahraničí však nenalezneme takové modely, které bychom mohli převzít. Na jednu stranu vznikají plány, které jsou výsledkem práce kolektivu odborníků a jež učitelé hodnotí v praxi jako nepoužitelné, na straně druhé si učitelé vytvářejí zcela konkrétní programy dle svých představ. Úspěchem v naší současné situaci je přesvědčit učitele, že je IVP přínosný hned z několika důvodů:

1. Žákovi dává IVP příležitost postupovat dle vlastních schopností a to svým individuálním tempem, aniž by se stresoval co se týká srovnávání se s ostatními žáky
2. Umožňuje každému učiteli dle vypracovaného programu postupovat
3. Na tvorbě programu se také mohou podílet i rodiče, tím pádem více spolupracovat se školou
4. Motivační hodnota – žák má pocit, že mu učitel chce pomoci a podporuje ho v tom, aby byl lepší
5. Program je přesně vypracován dle úrovně dítěte a staví na jeho dosavadních vědomostech a dovednostech

Principy při tvorbě programu:

- Vychází především z diagnózy odborného pracoviště nebo více pracovišť a také pedagogické diagnózy ve škole
- Je vytvářen s přihlédnutím na současný stav dítěte a respektuje jeho individuální schopnosti
- IVP musí být reálný a odpovídat situacive třídě i personálnímu zabezpečení reedukace
- Dá se pozměnit; ukáže-li se, že je příliš náročný nebo naopak zbytečně snadný, je možnost jej upravit
- Měl by zapojovat co nejvíce zainteresovaných lidí – učitele, pracovníka odborného pracoviště, rodiče, dítě samotné atd.

Budoucnost jistě ukáže, která forma IVP je nejvhodnější jak pro dítě, tak pro učitele.
(Zelinková in Mertin, 1995)

Na tvorbě IVP se podílejí především pedagogové, kteří s dítětem pracují. IVP je vypracováván pro oblasti, které jsou negativně ovlivněny zdravotním postižením žáka, projevy jeho smyslového či tělesného postižením, nemocí, specifickými poruchami učení nebo chování aj. – z toho vyplývá, že se netýká pouze jednotlivých předmětů, ale také oblasti chování, postojů, prožívání a začlenění dítěte do kolektivu. Náležitosti, které musí IVP obsahovat uvádí Vyhláška MŠMT č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Body, které musí IVP obsahovat:

- Osobní údaje žáka – jméno, třída, škola, datum narození
- Závěry speciálně pedagogického, psychologického, případně i lékařského vyšetření dítěte, ale také podstatné údaje z provedené diagnostiky
- Obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální péče (speciálně- pedagogické, psychologické), volbu pedagogických postupů a časové a obsahové rozvržení učiva, dále způsob hodnocení a klasifikace
- Cíle speciálního vzdělávání – tzn. na co bychom se měli u dětí zaměřit, nebo co by měl žák v daném ročníku zvládnout z hlediska reedukace specifické poruchy učení a dále také, jakým způsobem bude prováděno začlenění dítěte do skupiny jeho vrstevníků, dosáhla změna jeho sebepojetí, jakým způsobem žáka namotivovat a jak bude dosaženo jeho úspěšnosti a spokojenosti
- Způsob reedukace – jakým způsobem probíhá nápravný proces, který je zaměřený na zmírnění nebo odstranění projevu handicapu, možnosti kompenzace poruchy
- Seznam potřebných pomůcek – jako speciálních učebnic, didaktických materiálů, audiovizuální techniky, počítačových programů apod., případně i nezbytné vybavení nebo úprava učebny

- Uvedení dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby, která se podílí na práci s žákem (v případě potřeby) – vč.zdůvodnění a uvedení rozsahu zajišťované péče – tady se uvádí, zda bude s dítětem pracovat asistent pedagoga(nebo osobní asistent), školní speciální pedagog, který provádí reedukaci (zda bude žák navštěvovat ambulantní nápravu v PPP či na jiném pracovišti), případně i školní psycholog, metodik prevence, logoped apod.
- Snížení počtu žáků ve třídě, kde je dítě integrováno
- Jmenovité uvedení pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka – v praxi se jedná hlavně o psychologa a speciálního pedagoga, kteří se podílejí na diagnostice dítěte a mohou poskytnout podrobnější informace ke vzdělávání a reedukaci specifické poruchy u daného dítěte
- Předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků, které slouží pro zajištění speciálních potřeb žáka
- Podíl rodičů nebo zákonných zástupců a žáka na realizaci IVP – je zde většinou uvedeno, že rodina zajišťuje pravidelnou přípravu dítěte na vyučování, kontroluje jeho přípravu na vyučování, docházku na reedukační nácvik a procvičení případných úkolů z tohoto nácviku, případně se podílí na zajištění odborné péče pro dítě (SVP, neurolog,apod.). V této oblasti může být také uvedeno to, že rodina zajišťuje dítěti pravidelný styk se školou a to například v rámci rodičovských schůzek nebo konzultačních hodin, popřípadě že budou v pravidelném osobním styku s třídním učitelem dítěte – žák se většinou aktivně tohoto procesu účastní
- Další důležité údaje – jedná se například o doporučení rodičům k vyšetření dítěte u dalšího odborníka, termíny, kdy se vyučující setkávají s rodiči apod.
- Datum, kdy byl IVP podepsán a také časová platnost IVP
- Podpisy vyučujících a zákonných zástupců žáka
- Aktualizace IVP – IVP je možné dle potřeby během školního roku upravovat, doplňovat o nové poznatky nebo skutečnosti, které byly během školního roku odhaleny a které mohou přispět ke zdárnému vývoji dítěte a posunout tak jeho problematiku pozitivním směrem
(Jucovičová, Žáčková a Budíková in Bartoňová, Vítková et al., 2016)

3. Vzdělávání a integrace žáků dle určitého druhu postižení

3.1. Žák se zrakovým postižením

„Postižené dítě představuje kvalitativně jiný, unikátní typ vývoje... Dosáhne-li slepé nebo hluché dítě téhož stupně vývoje jako dítě nepostižené, dosáhne ho jinou cestou – jiným pochodem. Je zvláště důležité, aby pedagog znal tuto jinou cestu, po níž musí dítě vést. Jedinečnost tu mění minus nedostatku v plus kompenzace.“

VYGOTSKIJ IN SACKS (2003)

Problematika integrovaného školního vzdělávání žáků, kteří mají různé stupně zrakového postižení je téma, které v dnešní době vyvolává nejen zájem a s ním další otázky, ale také zvyšující se povědomí společnosti o dané oblasti. Při rozhodování, zda bude či nebude žák se zrakovým postižením přijat do třídy či školského zařízení by si měl každý pedagog, ředitel či rodič uvědomit, že pokud mluvíme o lidech či dětech se zrakovým postižením, v žádném případě nemluvíme o jednotné skupině, ba právě naopak. Lidé se zrakovým postižením jsou velmi rozmanitá skupina, kdy každou skupinu charakterizují jiné důvody, příznaky onemocnění či důsledky. (Růžičková(ed.), 2007)

„ V České republice je v současné době ve větší míře prosazována integrace individuální – tedy zařazení nevidomého dítěte mezi intaktní spolužáky, s nimiž bude mít dítě společný výchovný či vzdělávací cíl, a to i přesto, že ve Vyhlášce č.73/2005 se hovoří také o možnosti integrace skupinové.“
(Růžičková (ed.), 2007, s 16)

Děti s omezením vidění, jako je například slepota, těžké zrakové postižení apod. vnímají okolní svět jinak. Vnímají jen prostřednictvím okolních smyslu a jejich sociální interakce je celkově snižena. Proces učení při objevování okolního prostředí je realizován pomocí specifických prostředků a metod. (Klein, Meinertz, Kausen, 2001) U žáků se zrakovým postižením se orientujeme na specifické oblasti, které u něj rozvíjíme a na které se zaměříme. Je to svým způsobem kompenzace za poruchu vidění. Jedná se o:

- Sluchové vnímání
- Hmatové vnímání
- Čichové vnímání
- Chuťové vnímání
- Reeducace zraku
- Pozornost
- Myšlení
- Paměť
- Představivost
- Řeč

Neverbální komunikace je u žáků se zrakovým postižením narušena už jenom tím, že chybí oční kontakt a tím pádem děti nemají zpětnou vazbu. Mají celkově chudší mimické projevy a odlišný způsob komunikace ztěžuje vzájemnou komunikaci mezi žákem, rodiči, učiteli a také spolužáky. (Kimplová, Kolaříková, 2014)

Při rozhodování, zda má být žák se zrakovým postižením umístěn do školy speciální či do školy tzv.běžného typu, by měly být vždy individuálně a komplexně posouzeny všechny faktory, které ovlivňují jak úspěšné zapojení, tak i dlouhodobé fungování žáka. Mezi faktory, které se posuzují patří celková připravenost žáka se zrakovým postižením, rodinné zázemí, typ rodinné výchovy, materiální připravenost, persónální připravenost zařízení, které má žáka přijmout míra spolupráce s některým z poradenských center pro osoby se zrakovým postižením. (Michalík in Renotierová, Ludíková a kol., 2003)

Pro žáka se zrakovým postižením se vytváří individuální vzdělávací plán (IVP), vzhledem k různým formám úspěšnosti žáka. Výchovně-vzdělávací proces žáka se zrakovým postižením má určitá kritéria, je potřeba v něm využívat jiné metody i formy práce, nicméně je třeba zachovávat rozsah i obsah učiva, které by mělo být sestaveno a souhlasit s individuálním vzdělávacím plánem. Aby mohli učitelé vzdělávat nevidomého nebo slabozrakého žáka, je nutné, aby znali některé ze zvláštností či předpoklady. Těmito předpoklady jsou:

- poučení a vzdělání učitelé, dítě a jeho schopnosti, vlastnosti, dovednosti, rodiče žáka, spolužáci žáka, asistent pedagoga nebo osobní asistent žáka.
- Ovládnutí Braillova písma a to jak žákem, tak učitelem
- Bezpečné prostředí, materiální zázemí, dostatek pevných orientačních bodů, vodící linie, neměnné pozice stolů na každou hodinu a speciální didaktické pomůcky
- znalost ovládnutí počítače nebo i dalších technických pomůcek, opět jak žákem, tak minimálně jedním z vyučujících
- učitel musí integraci přizpůsobit jednotlivé metody práce (zpětná kontrola, nevyřazování z kolektivu, aj.)
- každý učitel by si měl být vědom toho, že žák se zrakovým postižením bude potřebovat při některých úkolech větší časovou dotaci nebo individuální přístup, a s tímto také seznámit jeho spolužáky

(Růžičková (ed.), 2007)

3.2 Žák se sluchovým postižením

„ Cožpak záleží na hluchotě ucha, když slyší duše? Jediná skutečná a neléčitelná hluchota je hluchota ducha. “

Viktor Hugo

Žáci se sluchovým postižením pro svůj vývoj vyžadují jak ve výchově, tak ve vzdělání speciální přístup. Míra jejich potřeb je dána velice individuálně a odvíjí se od stupně a druhu postižení, mentálních dispozic, doby ztráty sluchu a poskytované včasné a kvalitní péče. Výchovou i vzděláním dítěte či žáka se sluchovým postižením se zabývá obor surdopedie. (Mukšnáblová, 2004)

Cílem komplexní vzdělávací péče o sluchově postižené je především rozvíjet jejich osobnost ze všech stran v maximální možné míře a snaha o úspěšnou socializaci. V České republice je tato péče poskytována na specializovaných školách a školských zařízeních pro sluchově postižené nebo v rámci integračního procesu. (Langer, 2013)

Jak výchova, tak právě vzdělání musí být vždy v souladu se stavem sluchu, s individuálními potřebami jedince, věkem dítěte, tělesným, duševním a řečovým vývojem. Někteří jedinci se závažnou poruchou sluchu se nemohou však vzdělávat v podmínkách běžné základní školy. Integraci dítěte se sluchovým postižením je třeba zahájit v prostředí, kde se dítě cítí dobře a bezpečně – v prostředí rodiny, širšího příbuzenstva, vrstevníků v okolí a dále také spolužáků ve škole či mimoškolních aktivitách. (Mukšnáblová, 2004)

V posledních letech si můžeme povšimnout, že sílí tzv. *integrační trendy*. To znamená, že stále více rodičů je přesvědčeno, že jejich sluchově postižené dítě je schopno zvládnout naprosto všechna úskalí interkulturní komunikace a proto se jej snaží umístit do běžné základní školy. Ke kladům této snahy můžeme přičíst možnost dítěte zůstat v jeho rodinném prostředí a upevňovat tak sociální vztahy se svými slyšícími vrstevníky. Úspěšnost integrace nemůžeme dopředu nikdy přesně odhadnout. Ze zkušeností však můžeme říct, že se mnohem snadněji integruje dítě nedoslýchavé nebo dítě ohluchlé, kterému je voperován kochleární implantát. Jde o to, že dítě má funkční zpětnou akustickou vazbu nebo sluchovou zkušenost před tím, než ohluchlo, i když zvuky, které k dítěti přichází prostřednictvím kochleárního implantátu mají poněkud jiný charakter než zvuky, které slyšelo před tím, než ohluchlo. (Souralová in Renotiérová, Ludíková a kol., 2003)

„Institucionální vzdělávání dětí se sluchovým postižením ve světě má za sebou skoro 250letou historii. V této oblasti došlo v současnosti k velkým změnám, ať už v oblasti filozofie vzdělávání jako takové, nebo v oblasti aplikace výsledků výzkumů vědy a techniky.“ (Schmidtová in Lechta, 2010)

Značný rozvoj se projevil především v oblasti kompenzačních pomůcek pro lidi se sluchovým postižením, jedná se zejména o digitální naslouchací aparáty, PC, internet, chaty, mobilní telefony, SMS atd. V oblasti medicíny se jedná například o screening sluchu u novorozenců, diagnostika sluchových vad, kochleární implantace, pokroky v genetice apod. Tyto změny způsobily změnu právě ve vzdělávání dětí a mládeže se sluchovým postižením. Změny se týkají především velké skupiny nedoslýchavých dětí, které jsou vzdělávány v běžných školách a dětí neslyšících, které se prostřednictvím využívání nejnovější kompenzační techniky, zvláště potom kochleárních implantátů, dostávají do kategorie dětí nedoslýchavých, a tedy vzdělávají se jako děti nedoslýchavé (Leonhardt, 2001). Tarcisová, Schmidtová a Guštafíková (2007) a Diller a kol.(2003) uvádějí, že tyto změny ovlivnily zásadním způsobem pohled na tuto problematiku a podnítily tak změny v chápání vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Na tyto změny reagovala také školská politika a dokonce i management škol. (Schmidtová in Lechta, 2010)

3.3 Žák s tělesným postižením, oslabením či nemocí

Edukace žáků s tělesným postižením

Jestliže není žák s tělesným postižením v běžné ZŠ začleněn do speciální třídy, ale je vyučován v řádné třídě, pak je tato inkluze spojena se specifickými nároky na vytváření příznivých podmínek. Ve shodě s Fischerem a Škodou (2008) zdůrazňujeme především při individuálním začlenění žáka do určité třídy potřebu připravenosti, jak žáka a jeho rodiny, tak učitele a školy, ve které je či bude žák s tělesným postižením vzděláván. (Kollárová in Lechta, 2010)

Edukace dětí a žáků s tělesným postižením se vyznačuje jistými specifiky, která se odvíjejí především od somatických a psychických zvláštností těchto jedinců. Celkový proces výchovy a vzdělávání žáků s tělesným postižením může probíhat několika způsoby. Tělesné postižení má však vliv na celkovou osobnost jedince a proto také sociální prostředí, ve kterém jedinec s postižením žije, má vliv na její utváření.

Žák s tělesným postižením, který je integrován v běžné třídě základní školy by měl být sociálně adaptabilní, měl by mít dostatečnou míru volných vlastností, které jsou důležité především při překonávání překážek. Žáci s tělesným postižením se mohou vzdělávat v základních školách pro tělesně postižené, dále v základních školách při zdravotnických zařízeních nebo mohou být integrováni do běžných základních škol či odpovídajících ročníků středních víceletých škol. Požadavky, které jsou stanoveny RVP ZV by žáci s tělesným postižením (bez přidruženého mentálního postižení) měli plnit a to i v případě, že by učivo bylo rozděleno do 10 ročníků. (Vítková, 2006)

Možnosti inkluzivní edukace posuzujeme se zřetelem na druh a také stupeň tělesného postižení a s ním také související nároky na zdravotnické služby jistého druhu a rozsahu a v neposlední řadě také na podmínky, které umí žákovi s tělesným postižením běžná škola vytvořit pro vyučování, které je přiměřeno jeho potřebám.

Řešíme především tyto zásady:

- Zabezpečení bezbariérového prostředí
- Spolupráce s rodinou žáka, především co se týká dopravy žáka, dostupnost zdravotnických potřeb a služeb a také co se týká edukace
- Zabezpečení vhodných úprav třídy a materiální vybavení třídy
- Získat učitele vhodné pro plnění cílů vyučování žáků s tělesným postižením

- Spolupráce s poradenskými, zdravotnickými a jinými zařízeními, kteří se zaměřují na pomoc zdravotně znevýhodněných jednotlivců

Zohledňujeme-li potřeby žáků s tělesným postižením v rámci jejich vzdělávání a vyučování, uplatňujeme poznatky didaktiky tělesně postižených (Kollárová,2007).

Bereme na vědomí především:

- Školní nábytek
- Obsah a metody vyučování
- Učební pomůcky
- Didaktické techniky
- Organizační formy vyučování

(Kollárová in Lechta, 2010)

3.4 Žák s mentálním postižením

„Hlavní a neúčinnější terapií mentální retardace je učení.“
zkušenost mnoha speciálních pedagogů

Výchova a vzdělávání lidí s mentálním postižením je chápána jako celoživotní proces. U lidí s mentálním postižením, u nichž kognitivní procesy probíhají pomaleji než u ostatní populace, stále více vystupuje potřeba jejich permanentního rozvíjení, stálého opakování a prohlubování jejich znalostí a dovedností. Také velmi výrazně vystupuje potřeba stále komplexněji poznávat okolní skutečnosti. (Švarcová, 2000)

Edukace osob s MP se provádí dle školského zákona pod číslem 561/2004 Sb. A také příslušných vyhlášek MŠMZ ČR č.72/2005 a 73/2005 Sb. v platném znění.

Speciální školy a zařízení pro děti a žáky s mentálním postižením tvoří předškolní zařízení,tj.mateřská škola speciální nebo speciální třída při mateřské škole; dále základní škola praktická (dříve zvláštní škola), základní škola speciální (dříve škola pomocná, přípravný stupeň pomocné školy, pomocná škola s Rehabilitačním vzdělávacím programem), odborná učiliště, praktická škola. Zvláštní postavení má speciálněpedagogické centrum (dále jen SPC). Legislativa umožňuje určité formy speciálního vzdělávání a to individuální integraci, skupinovou integraci či kombinaci výše uvedených možností.

- Mateřská škola speciální** – běžné předškolní zařízení plnící funkci diagnostickou, formativní, informativní, reedukační, kompenzační, rehabilitační a často i terapeuticko – formativní
- Základní škola praktická** – nejfrekventovanější zařízení edukačního systému pro žáky s mentálním postižením
 - Škola se takto označuje z důvodu toho, že je vybavena cvičnými byty, kuchyněmi, dřevo- nebo kovodílnami či dílnami keramickými, výtvarnými ateliéry, textilními dílnami, pozemky, zahradami, apod., kde se uskutečňuje hlavně příprava žáků na budoucí život
- Základní škola speciální** (dříve pomocná škola) – od běžných škol se odlišuje mírou využívaných speciálněpedagogických prostředků a organizačními formami vzdělávání (např. silně individuální přístup,..) a také strukturou a skladbou rámcového učebního plánu

- d) **Profesní příprava** – prováděna buď na běžných typech škol druhého cyklu, tradičně však na odborných učilištích a praktických školách

Stejně, jako se základní škola praktická neliší strukturou a organizací od základní školy, neexistují také rozdíly mezi odborným učilištěm (OU) a středním odborným učilištěm (SOU) – absolvent ZŠP získává po absolvování dvou či tříletého učebního oboru výuční list a je plně kvalifikován ve svém oboru

- Nabídka odborných učilišť či praktických škol opět vychází ze systému speciálních škol z hlediska kombinace postižení – například odborné učiliště či praktická škola pro zrakově postižené, apod.
- e) **Praktická škola dvouletá** – doplňuje a rozšiřuje všeobecné vzdělání, kterého bylo dosaženo v průběhu povinné školní docházky a je určena hlavně žákům se středním mentálním postižením či žákům s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením
- Vzdělávací proces je zde zaměřen na získání pracovních dovedností, návyků a pracovních postupů, které jsou potřebné v každodenním i v budoucím pracovním životě
 - Základy odborného vzdělání a manuálních dovedností v oboru podle zaměření přípravy a vedoucí k profesnímu uplatnění
- f) **Praktická škola s jednoletou přípravou** – žáci s těžkým stupněm mentálního postižení, souběžné postižení více vadami a autisté, kteří mají ukončené vzdělání na základní škole speciální
- Tito žáci jsou připravováni hlavně na práci v chráněných pracovištích a také na pomocné a úklidové práce v zařízeních či sociálních službách, v mateřských či speciálních školách apod. (Valenta a kol., 2014)

3.5. Žák s narušenou komunikační schopností

Komunikaci považujeme za jednu z nejdůležitějších životních potřeb člověka, která zaujímá významnou roli, mimo jiné také v rámci rozvoje jeho osobnosti. Komunikace je vlastně proces, který je založen na neustálém koloběhu informací. Také edukační proces je založen na vzájemné komunikaci mezi učitelem a jeho žákem/ žáky. Aby byla možná vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem/žáky - v rámci výchovně-vzdělávacího procesu – je třeba, aby dítě dosahovalo určité úrovně a to nejen v komunikaci. To, jaký má dítě verbální projev již v předškolním věku je právě jedním z faktorů hodnocení tzv. školní zralosti. Jestliže je úroveň komunikace nízká, jestliže má dítě například opožděný vývoj řeči nebo se u něj vyskytuje mnohočetná dyslalie, je to důvod, kdy je dítěti doporučen odklad školní docházky, popřípadě doporučení vhodného zařízení pro dítě. Přes to všechno se i tak v praxi setkáváme s žáky, u nichž můžeme zpozorovat více či méně narušenou komunikační schopnost. Jedná se například o děti s dyslalií, vývojovou dysfázií, mutismem, balbuties apod (Bendová, 2011)

Současný směr integrace či inkluze ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s sebou přináší i potřebu toho, aby učitelé základních škol (především učitelé 1.stupně), měli alespoň základní přehled o nejčastěji se vyskytujících vadách v řeči, které se mohou u dětí školního věku vyskytovat a aby věděli, jak mají k těmto žákům přistupovat – jak vysoké nároky na ně klást, s jakými problémy počítat, apod. (Bendová, 2011)

Za narušenou komunikační schopnost nemůžeme u dítěte považovat určité projevy, které jsou fyziologickými jevy. Například kolem 3.-4.roku života dítěte se může projevit fyziologická neplýnulost (dysfluence) – není to sice projev narušené komunikační schopnosti, ale je již vhodné se poradit s odborníkem. (Klenková, 2006)

U žáků s NKS využíváme ke komunikaci AAK – Alternativní a augmentativní komunikaci – je to obecný pojem, který vyjadřuje určitý přístup, který je možno uskutečnit mnoha různými způsoby. Systém AAK je souhrn všech postupů a prostředků, který se využívá pro rozvoj dorozumívání konkrétní osoby. Komunikační systémy mohou být dynamické (znaky a gesta – prstová abeceda, znaková řeč, jazykový systém Makaton) nebo statické (Bliss, piktogramy, komunikační tabulky).

Mezi další komunikační systémy řadíme :

- piktogramy
- makaton
- Bliss – komunikační systém
- sociální čtení (globální metoda)
- facilitovaná komunikace
- Dosa – pohybová komunikace (Klenková, 2006)

3.6. Žák s poruchami chování a emočními poruchami

Co se týká inkluzivního pojetí etopedie, zaměřujeme se při edukaci dětí na jejich životní perspektivu. Pedagog v tomto případě hledá cesty k rozvoji jejich kompetencí a potencialit, ať už v prostředí přirozeném nebo segregovaném. (srov. Kauffman, 2001, Vojtová, 2004 in Vojtová 2008) Pedagog v tomto případě hledá cesty, jak nežádoucímu chování zamezit a jak zabránit tomu, aby se problémy v chování staly bariérou v přístupu ke vzdělání a k naplnění nadání dítěte s poruchou emocí a chování nebo v jejím riziku. Náš školský systém umožňuje různé formy a způsoby vzdělávání žáků s poruchami chování a emočními poruchami nebo v jejich riziku. (srov. UNESCO, 1994 in Vojtová, 2008)

K nárustu problémového chování či antisociálního dochází čím dál tím víc u mladších dětí. Raná intervence a předcházení vlivům, které způsobují problémové chování se stává předmětem pozornosti oboru. Problémy v chování jsou nebezpečné jak pro školy, tak pro komunity. Škola je místo, které vytváří pro dítě příležitost pro rozvoj jeho kompetencí a to v oblasti kognitivní, citové i sociální, které mu poskytuje prostor pro získávání socializačních zkušeností, pro jeho chování. Ve školách se můžeme setkat s bezproblémovými dětmi, s dětmi s rizikem poruchy chování nebo s dětmi s problémy v chování či s poruchami v chování. (srov. Meijer, 2005, Walker, Severson, 2002 in Vojtová 2013)

Rušivé a disociální poruchy chování jsou ve škole nejnápadnější a patří k problémům, které nejvíc zatěžují pedagoga. Řeší se opatřeními jako jsou napomenutí, trest nebo izolace. Co se týká emocionálních poruch, může trvat delší dobu, než vůbec budou rozpoznány. Narozdíl od disociálního a agresivního chování se jim věnuje málo pozornosti. Emocionální poruchy jsou ale také závažné, jelikož snižují kvalitu života dítěte a také perspektivu uplatnění. Symptomy mají široký rozptyl, např.:

- Žáci nemají zájem o učení – dítěti jako by chyběla motivace, chuť a síla, na druhé straně a může objevit také perfekcionismus, v tomto případě je škola jeho útočištěm před krutým světem
- Ztráta zájmu o svůj vzhled, uzavření se do sebe, nebo naopak snaha dotáhnout svůj vzhled k obrazu dokonalému, který je pro jedince přitažlivým – extrémní vyhublost, piercing, tetování, členství v extrémních skupinách,..
- Nerovnoměrný výkon – záškoláctví, mezery v učivu,.. na druhou stranu neurotizace pro maximální snahu a nemožnost dosažení cíle
- Překompenzované sebevědomí – drzost, bezohlednost, pocit, že jim patří svět; oproti tomu sebetrestání – řezání, riskování života, sebeponižování

Pomocná opatření se nicméně týkají všech dětí. Jak těch, které už mají poruchu chování, tak těch, které k poruchám chování směřují. U dítěte je velice důležité:

- Vycházet z daností dítěte a z jeho zájmů
- Umět motivovat dítě a poskytnout mu prostor pro uplatnění

- Podpořit jeho vlastní strategie v učení a jednání
- Upevnit naučené pozitivní modely chování (Lechta(ed.), 2016)

3.7. Žák s poruchami učení

Dyslexie

Žák má problémy ve smyslu rozpoznávání a zapamatování si jednotlivých písmen, zvláště co se týče rozlišování písmen tvarově podobných, jako např. b-d, s-z, t-j). Dalším problémem může být také rozlišení hlásek zvukově podobných – a-e-o . Dle Jošta (2010,s 46): „pro žáka je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, což souvisí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. Dyslektik obtížně zpracovává fonémy ve zvukových celcích slov, není schopen se orientovat ani v grafém- fonémové korespondenci zdeformovaných fonologickým klíčem nemůže pak odemknout vstup k významu, který je zakódován v grafické podobě slova“.

Model pravo- a levo- hemisférové dyslexie

P-typ dyslexie – děti čtou pomaleji, trhaně, nepřesně. Čtení je na úrovni pravoemisférové-percepční. Reeducace je zaměřena na aktivování levé hemisféry.

L-typ dyslexie – děti čtou rychle, dělají hodně chyb, textu, který čtou, rozumějí. Čtení probíhá více pomocí levé hemisféry –řečové. Můžeme říci, že etapa percepční byla přeskočena, nedostatečně zvládnuta. Reeducace je zaměřena na percepci, dále na pravolevou a prostorovou orientaci. Například: žáci čtou text z různých typů písmen, který se stává percepčně náročnější, zaměstnává více pravou hemisféru. Dyslexie postihuje rychlost čtení, správnost čtení a porozumění čtenému textu (identifikovat slova, analýza jejich skladby, ve větě i v řízení vět, umět dekodovat význam obsažený v jednotlivých slovech či necelých větách)

Školské důsledky

- odrážejí se do osobnosti žáka
- nese s sebou pocity napětí nejen ve výuce jazyka, ale také v ostatních předmětech
- může vést až ke snížení celkového školního výkonu
- nese s sebou i riziko neurotického vývoje dítěte
- nejobvyklejší oblastí potíží je fonémová segmentace, což je proces, při kterém je neznámé slovo rozloženo na zvukové složky
- u dětí trpících dyslexií se velmi často projevuje porucha slovní paměti, či porucha vizuálního vnímání
- žákovi dělá potíže rozlišovat některá písmena
- žák nezvládá techniku rychlého či letného čtení
- dokáže reprodukovat obsah textu daleko lépe, než je vlastní technika jeho čtení
- čte nerovnoměrně a s přerývaným rytmem

Dysgrafie

Žáci zaměňují tvarově podobná písmena, jejich písmo je těžkopádné, neuspořádané, neobratné a mají tendence psát dohromady tiskacím a psacím písmem. Žákům dělá problém dodržet lineaturu. Jejich psaní je pomalé, píše namáhavě, obsah napsaného v časové tísní nekoordinuje se skutečnými žákovými jazykovými schopnostmi. Často si u žáků s dyslexií všímáme vadného držení psacího náčiní. Samotný proces psaní vyžaduje u žáka velkou koncentraci pozornosti, žák není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Je nutné, aby byl učitel obeznámen s tím, že v případě delšího selhávání má možnost žákovi

poskytnout práci na počítači, psacím stroji. Žák, který opouští základní školu a zároveň nemá zautomatizované psaní, není připraven na život.

Školské důsledky

- špatná úprava dětského písemného projevu
- často se stává, že žák nestačí průměrnému tempu ostatních, dopouští se většího množství chyb – hlavně při diktátech nebo při časově limitovaných úkolech
- dysgrafie zasahuje také do matematiky, kdy žáci nedokáží provést správný zápis čísel a mají problémy v řešení slovních úloh
- žák nemá úhledné písmo, ale ani přehledné rozvržení textu
- problémy mu činí udržení horizontální roviny písma
- jeho písmo je mimořádně velké či naopak malé
- řadu slov píše foneticky – tak, jak je slyší
- žák není schopen provádět opravy napsaného textu
- dysgrafie bývá občas spojována s dyspinií

Dysortografie

Co se týká žáka s dysortografií, při uplatnění reedukační péče dělí žák těchto chyb méně, ale přesto potřebuje na správné napsání více času, než ostatní žáci. Co se týká časově limitovaných úkolů – diktátů, písemných prověrek v jakémkoliv předmětu apod.- dysortografické chyby se mohou objevovat, přibývají chyby pravospisné i v takových jevech, které si dítě osvojilo a umí je bez obtíží a správně zdůvodnit.

Školské důsledky

- má potíže se zvládnutím krátce limitovaných úkolů –zejména diktáty a desetiminutovky
- obtíže se projevují i při výuce cizího jazyka
- některé grafické symboly rozlišuje obtížněji
- při psaní písmen zaměňuje žák často jejich pořadí

Dyskalkulie

Žák má především potíže s aritmetickými výpočty. Dyskalkulie je specifická porucha učení, která úzce souvisí s dalšími poruchami, jako je dyslexie a dysgrafie.

Školské důsledky

- žák často prožívá intenzivní úzkost, vyskytne-li se nějaký problém a žák ji má řešit
- špatná úprava vede k častým chybám a to především ve výpočtech – zde je důležité umožnit oporu v názoru
- při řešení slovních úloh přesně neví, jaký problém má řešit a na co se zaměřit
- žák je schopen řešit úlohu logickou úvahou, nicméně v detailech často selhává
- v zadaném příkladu má problém najít svoji početní chybu
- postrádá ucelené chápání v oblasti numerických představ
- mnohem snazší je pro něj řešit úlohu u tabule než v sešitě
- při řešení úlohy je schopen si vybavit pouze dva následující kroky

Dyspiniie

Žák zachází s tužkou neobratně, tvrdě a nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír a také mu dělá potíže pochopení perspektivy

Dysmúzie

Žák má problémy si zapamatovat melodii, nedokáže rozlišit a reprodukovat rytmus. Má potíže se čtením a zápisem not, nicméně tyto problémy spíš souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými.

Dyspraxie

Žáci s dyspraxií bývají pomalé, nešikovné, neupravené, co se týká jejich výrobků, bývají nevhledné a to u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem. Jejich potíže se projevují jak při psaní, tak v rámci jednotlivých výchov, ale také v řeči.

(Zelinková, 2014)

3.8. Žák s poruchami pozornosti a hyperaktivitou

Děti s ADHD mají velmi často pro svou nepozornost, hyperaktivitu, impulzivitu často potíže ve škole. Dále se u nich mohou vyvinout také přidružená onemocnění, například deprese, poruchy chování nebo poruchy opozičního vzdorů, jež také ovlivňují chování dítěte a jeho schopnost učit se. U dětí, které trpí ADHD si můžeme všimnout těchto problémů:

- 90% dětí nezvládá školní práci, nebo ji zvládá podprůměrně
- 90% dětí ve školách nestačí
- 20% dětí má potíže se čtením
- 60% dětí má vážné problémy s rukopisem

Jako příčinu těchto problémů považujeme nedostatečnou motivaci a také nízké sebevědomí, což může být důsledkem toho, že učitelé a rodiče s dětmi s ADHD špatně pracují. Děti s ADHD jsou také často omezovány specifickými poruchami učení a to zejména dyslexií a dysgrafií.

Máme mnohá opatření, která se dají ve třídě udělat, dětem pomohou a tím vlastně i pomáhají ostatním dětem:

- Posadit dítě do blízkosti učitele, který jej tak může nenápadně sledovat a rozložit obsáhlé úkoly na dílčí kroky
- Odměňovat dítě za dobrou práci a udržet jeho pozornost pochvalou
- Snažit se dítěti ulevit tím, že jej pošleme třeba něco „zařídít“, zalít květiny, smazat tabuli a to hlavně v momentě, když začíná tráčet energii a také nadšení
(Munden, Arcelus, 1999)

3.9. Žák s autismem

„Najděte pro mě takový jazyk, abych mu rozuměl, neboť já chci s vámi komunikovat, jen nevím jak, a jsem zoufalý a bezradný, když mi nerozumíte.“ (Vilášková, 2006, s 3)

Děti a žáků s diagnózou dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom (a ostatních poruch, které spadají do poruch autistického spektra – dále jenom PAS) není mnoho a na běžných základních školách se s nimi nesetkáváme často. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Co se týká pedagogicko-psychologické diagnózy, je třeba zvažovat především čtyři základní vzájemně propojené procesy autistického myšlení:

- jak žák přijímá informace (percepce)
- jakým způsobem poznává a interpretuje svět okolo něj
- jak kóduje, uchovává, vybavuje si a využívá informace
- jak chápe a také projevuje emoce

V dnešní době mají děti a žáci s autismem právo na výchovu i vzdělání. Je to zapříčiněno revoluční změnou v přístupu k těmto dětem. Dalším právem autistů je, že mohou být zařazováni do veřejných škol, kde se pro ně sestavují individuální vzdělávací plány, které reflektují jejich zvláštní výchovné i vzdělávací potřeby. Co se týká vyučovacích způsobů dítěte, byly zjišťovány metodou Psychoedukačního profilu (z anglického Psychoeducational Profile – PEP). Diagnostické výsledky pak byly zpracovány dle priorit a zájmů rodičů dítěte. Každý program byl individuálně přizpůsoben dítěti, ale také jeho rodičům. Po zvládnutí nových úkolů se objevily nové učební postupy. Celý postup byl považován za velice užitečný a také účinný.

V naší zemi jsou školy pod neustálým rostoucím legislativním tlakem a řeší se otázka, jak vychovávat děti s SVP. Ze zkušenosti víme, že kdykoliv se některý ze skělých, speciálně výchovných postupů používá rutinně pro všechny děti a najednou se tento postup změní, často se snižuje motivace a užitek dětí. Operativní podmiňování je jednou z nejužívanějších technik. Ve vědecké literatuře se můžeme dočíst, že pozitivní posilování pomocí různých odměn vyvolává očekávané chování a jakým způsobem tresty redukuje, nebo dokonce potlačují chování nežádoucí. Nicméně formální hodnocení silných a slabých stránek tato technika nezahrnuje.

Ayersová (1973) vyvinula řadu percepčně motorických cvičení, která jsou utvářena na základě rovnoměrného rozvoje percepčně motorických dovedností. Tato cvičení slouží k tomu, aby byl překonán deficit senzorní integrace, u něž je předpokládáno, že je to hlavním problémem dítěte. Dalším zájmem výzkumu i výuky byly učební strategie, které se týkaly komunikačních dovedností. Některá slova a jazykové funkce sice mohou být vyvinuty pomocí operativně podmíněných postupů, nicméně nejsou však dostatečně efektivní pro děti s autismem. (Schopler, Reichler a Lansing, 1998,2011)

PRAKTICKÁ ČÁST

Ve své praktické části jsem se rozhodla věnovat tématu integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného typu základních škol na 1.stupni a to z pohledu učitelů, jak ze základních škol speciálních, tak ze základních škol běžného typu. Konkrétněji se o integraci a inkluzi věnuji v kapitole 2, kde mám dané pojmy blíže určeny. Téma integrace a inkluze jsem si vybrala z toho důvodu, že je v dnešní době velice diskutabilní. Setkáváme se s různými názory na celý proces, ať už s pozitivními, tak s negativními. Z toho důvodu jsem se rozhodla zaměřit svůj výzkum na názory učitelů konkrétních škol a zjistit, zda je proces integrace a inkluze přínosem pro naše školství či nikoliv.

4. Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného typu základních škol

4.1. Vytyčení hlavního cíle k diplomové práci

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjištění, zda je integrace a inkluze z pohledu učitelů běžných základních škol a základních škol speciálních přínosem pro naše školství.

4.2. Vytyčení vedlejších cílů

Jako dílčí cíle jsem si určila:

- zjistit, jaké obavy budí integrace a inkluze v učitelích
- jaké oblasti shledávají jako problematické
- v čem vidí výhody či nevýhody integrace a inkluze,
- v čem bude přínos integrace a inkluze pro samotné učitele
- zda integrace a inkluze ovlivní naše školství do budoucna a jakým způsobem
- názor rodičů žáků na integraci a inkluzi (z pohledu pedagogů)
- jak budou nahlížet z pohledu učitelů žáci běžných základních škol na integrované děti

Úvod do problematiky

V dnešní době je proces integrace a inkluze velice diskutabilním tématem. Každý člověk, ať už s postižením či bez, se na tento proces dívá jiným pohledem.

Rozhodli jsme se věnovat také jiným výzkumům a srovnat je s názory, které byly uvedeny v naší diplomové práci. Jednalo se o náhodný výběr respondentů, kteří v rámci jiných výzkumů odpovídali na otázky týkající se integrace a inkluze, speciálního vzdělávání a dalších témat souvisejících s danou problematikou.

Jednotlivé výzkumy byly realizovány v různých časech a měli povětšinou společný hlavní cíl – zjistit názory na integraci a inkluzi náhodně vybraných respondentů – MŠMT, osoba s Downovým syndromem, sestra muže s Williamsovým syndromem a deník PRÁVO. Jedná se pouze o výběr otázek, týkajících se tématu integrace a inkluze.

4.3. Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsem si zvolila učitele a ředitele běžných základních škol a učitele a ředitele základních škol speciálních. Spolupracovala jsem celkem s deseti respondenty. Jednalo se především o devět učitelů a jednoho pana ředitele, na jejichž školách jsem konala průběžnou a souvislou praxi (základní školy speciální a základní školy běžného typu – 1. stupeň), takže jsem se při výzkumu orientovala na respondenty, se kterými jsem již v minulosti spolupracovala. K mému výzkumu jsem si vybrala metodu rozhovoru. Na rozhovoru jsem se s respondenty domlouvala několika způsoby - e-mailem, telefonicky či osobně. Procentuálně mě odmítlo celkem 53,3% respondentů, kteří se z různých důvodů nemohli zúčastnit rozhovoru k mé práci. Rozhovory probíhali v rozmezí 45 – 90 minut a jelikož jsem se během rozhovorů dovídala vše, co jsem ke své práci potřebovala, nebylo nutné se s nikým setkat víc než jednou. Během rozhovorů, které jsem uskutečnila jsem se nesečkala s žádnými problémy, pouze s rozdílnými reakcemi na danou situaci. Několikrát se stalo, že dotázaní pedagogové vypadali opravdu naštvaní, ale i přesto nemohu říct, že by se ke mně chovali špatně. Naopak, ke mně byli velmi milí a vstřícní.

4.4. Metodologie

V mé diplomové práci jsem se zaměřila na výzkum kvalitativní.

Mimo klasických – kvantitativně orientovaných výzkumů se ve světě i u nás během posledních let velmi silně rozvíjí i kvalitativně orientované výzkumy. Kvalitativně orientované výzkumy jsou vycházející z fenomenologie, která zdůrazňuje především subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit. Základní rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem je filozofické hledisko, filozofický základ. (Kvantitativní výzkum vychází z pozitivismu, popř. novopozitivizmu). (Chráska, 2007)

Já osobně jsem si pro tento výzkum vybrala metodu rozhovoru orientovaného na určitý problém.

Rozhovor orientovaný na problém

Tato metoda vychází z toho, že tento otevřený rozhovor, polostrukturovaný rozhovor vychází z formulace určitého problému, ke které se během dotazování opakovaně vrací. Takový druh rozhovoru se hodí ke zkoumání teorií sycených problémů a uplatňuje se ve větších vzorcích. Rozhovor se skládá ze tří druhů otázek:

- sondující otázky – tyto otázky rozhovor otevírají a zjišťují, zda je daná problematika pro jednotlivce vůbec důležitá a jaký má pro něj význam
- návodné otázky – vymezují obsah předem stanoveného problému
- otázky ad-hoc – vznikají neplánovaně a jsou významné z hlediska obsahu problému nebo pro zachování kontinuity rozhovoru (Gulová, Šíp (eds.), 2013)

Tabulka – kvalitativní vs. kvantitativní výzkum – *Srovnání kvalitativního a kvantitativního výzkumu dle P.Gavory (2000) (Chráška; 2007)*

Kvantitativně orientovaný výzkum	Hledisko	Kvalitativně orientovaný výzkum
pozitivismus	filozofická východiska	fenomenologie
jedna realita	existence reality	více realit
vysvětlení jevu	cíle výzkumu	porozumění smyslu
číslo velké skupiny osob zobecnění odstup	přístup	slovo, význam malé skupiny osob jedinečnost vcítění se

4.5. Výzkumné otázky

1. *Budí v učitelích běžných základních škol a v učitelích základních škol speciálních integrace a inkluze obavy? Pokud ano, jaké?*
2. *Jake oblasti shledávají jednotliví učitele jako problematicke?*
3. *Jake výhody či nevýhody vidí učitele v integraci a inkluzi?*
4. *V čem bude přínos integrace a inkluze pro samotne učitele?*
5. *Ovlivní integrace a inkluze česke školství do budoucna? Jakým způsobem?*
6. *Bude v budoucnu dostatek asistentu pedagogu?*
7. *Shledali se učitele s názory rodičů na integraci a inkluzi? Kladnými či zápornými?*
8. *Jakým způsobem budou na integrovane děti z pohledu učitelů nahlížet samotní žáci běžných základních škol?*

4.6. Analýza dat

Na základě výzkumných otázek se v této kapitole budu věnovat analýze dat. Data pocházejí od jednotlivých respondentů, pod které spadají učitelé a ředitelé základních škol speciálních a učitelé a ředitelé běžných základních škol. Analýza nám má osvětlit momentální situaci a náhled jednotlivých respondentů na probíhající integraci a inkluzi. Z výsledných odpovědí potom dále vytvoříme diskusi, popřípadě doporučení do praxe a závěr celého výzkumu, jehož cílem je právě zjištění, zda je integrace a inkluze přínosem pro české školství.

Respondent 1, základní škola speciální:

Paní učitelka na 1. stupni základní školy speciální má na integraci a inkluzi obecně pozitivní názor. Dle jejího názoru se jedná o dobrou věc a to v případě, že se naplní to, k čemu má integrace a inkluze skutečně sloužit. Jedná se o tyto důvody – dítě s SVP pracuje dle svého plánu, je členem ve třídě, kde má přátelské spolužáky a celkově mu jsou poskytnuty a splněny veškeré podmínky pro jeho vzdělávání. Z vlastní zkušenosti paní učitelky je patrné, že máme pro integraci a inkluzi jak děti, které jsou „vhodné“, tak děti, pro které tento proces představuje velké emoční a jiné vypětí. Integrace se samozřejmě netýká pouze dítěte samotného, ale také dalších objektů – klima třídy, spolužáci, rodinné zázemí apod. Samotná integrace a inkluze vzbuzuje v paní učitelce obavy a to z toho důvodu, že se jedná především o budoucnost školy, na které učí. Během rozhovoru si má paní respondentka pokládala spoustu řečnických otázek, na které si sama zatím nedokázala odpovědět a myslím, že ani nikdo jiný by ji zatím odpověď neposkytl. Co se týká samotných výhod či nevýhod integrace a inkluze, jako hlavní výhodu shledává bezesporu společné soužití dětí s SVP s dětmi intaktními a bude mezi svými kamarády. Jedná se o oboustranou výhodu i pro žáky intaktní, kteří tak mohou být motivováni k lepším výkonům. Na druhou stranu velkou nevýhodu vidí v nepřipravenosti učitelů

běžných ZŠ a také nedostatečnou znalost, co se týká právě vzdělávání žáků s SVP a dále současnou přetíženost ŠPZ, které mohou podávat omezený poradenský servis učitelům. Samotná integrace a inkluze je proces velice individuální, tudíž není momentálně možné zhodnotit, zda bude přínosem pro naše školství do budoucna. Na otázku, která se týkala názoru rodičů na integraci a inkluzi jsem se dozvěděla, že dle názoru mé respondentky panují povětšinou obavy z toho, jak jejich děti budou integraci a inkluzi zvládat. Spousta rodičů trpí předsudky, ačkoli o dané problematice nemají často dostatek informací. Každý rodič se snaží pro své dítě udělat to nejlepší, co může, s čímž také souvisí dobrovolná informovanost se o momentálním procesu integrace a inkluze. U intaktních žáků bude názor na děti integrované také velice individuální. Záleží tam na mnoha aspektech, jako samotné osobnosti žáka, ale také osobnost učitele hraje významnou roli. Existují kolektivy, které integrované dítě zcela bez problémů přijmou mezi sebe, na druhou stranu se můžeme setkat také s kolektivem, který „mezi sebe“ dítě nepustí, tím pádem integrované dítě trpí. Samotný názor na asistenta pedagoga mě překvapil, byl velice pozitivní. Má paní respondentka neviděla žádný problém s AP v případě, že bude dostatečně proškolen, práce jej bude bavit, bude se rozvíjet a zároveň si bude rozumět jak s žáky, tak s učitelem.

Respondent 2, základní škola běžného typu:

Má druhá respondentka na integraci a inkluzi tak pozitivní názor již neměla. Hned při otázce, co si myslí o integraci a inkluzi se na mě podívala dost zvláštním pohledem. Nicméně její odpověď bylo, že integraci zrovna moc neuznává, jelikož si myslí, že to akorát udělá chaos v našem školství. Samozřejmě jistě existují i jistá pozitiva, nicméně paní respondentka se přiklání více k negativům. Největším problémem je dle názoru paní učitelky to, že učitelé nejsou dostatečně vyškoleni na to, aby mohli vyučovat děti integrované a zároveň děti intaktní, ačkoliv bude ve třídě asistent pedagoga. Dalším problémem je obava ze samotného přijetí integrovaných dětí mezi děti intaktní. Má respondentka se velice obává toho, že v dnešní době, kdy lidé trpí častými předsudky vůči lidem s postižením, budou mít integrované děti ve třídě problém, jelikož jsou jistým způsobem odlišní od svých intaktních vrstevníků. Když jsem se paní učitelky zeptala na výhody a nevýhody integrace, vyjmenovávala mi především nevýhody, které jsem už víceméně vyjmenovala. Další nevýhodou také schvalovala právě práci asistenta pedagoga, a to konkrétně z toho důvodu, že si nemusí sednout s dětmi nebo se samotným učitelem, což je potom problém. Jako výhodu mi sdělila, že to bude životní zkušenost, že pozná novou práci a zároveň se přiučí novým věcem. Na otázku, zda bude integrace a inkluze přínosem pro naše školství do budoucna se tvářila velice nejistě a řekla to, co jsem předpokládala – momentálně vidí v integraci a inkluzi přínos minimální. Podle paní učitelky vzbuzuje integrace obavy také v rodičích, jelikož ně všichni jsou dostatečně informováni o dětech se zdravotním postižením a spousta rodičů svazují mnohé předsudky. Na otázku, co si paní učitelka myslí o názorech rodičů na integraci a inkluzi mi nedokázala dát odpověď a řekla pouze to, o čem jsem se zmínila nyní. Při další otázce, jak budou na integrované děti nahlížet děti intaktní mi sdělila své obavy právě z toho, že děti intaktní nedokáží děti integrované přijmout mezi sebe. Hrozně záleží na kolektivu a také na osobnostech dětí, jaký pohled na integrovaného žáka zaujmout, dále jak jim podá informace pan učitel. Rozhovor byl zakončen dotazem ohledně asistenta pedagoga, přičemž mi respondentka odpověděla, že se nejvíc bojí toho, že by si s asistentem pedagoga nerozuměla, nesedla si s ním nebo že by jí narušoval/a výuku. Pokud by si však domluvily jisté kompromisy, byla by ráda za pomocnou ruku pro svého integrovaného žáka.

Respondent 3, základní škola speciální

U paní učitelky základní školy speciální jsem se setkala s velice pozitivním názorem. Souhlasila naprosto s integrací a inkluzí, jelikož si myslí, že to bude pozitivním přínosem pro naše školství. Jak pro žáky, tak pro učitele. Na otázku, zda si myslí, že jsou učitelé dostatečně vyškoleni mi odpověděla, že to sice asi úplně ne, ale každopádně to bude obrovská příležitost a zkušenost, jak s integrovanými dětmi pracovat, příležitost poznat výuku z jiného pohledu a zároveň učení se novým a novým věcem. Určitě to bude i velice dobrá příležitost a zkušenost pro intaktní žáky. Mnoho dětí v dnešní době nemá ponětí o tom, že by mohl vůbec být

člověk se zdravotním postižením a potom se na něj dívají, aniž by věděli o co jde. Takhle mají příležitost získat přehled o tom, že mezi námi jsou i děti „odlišné“ a není třeba mít vůči nim jisté předsudky. Další otázkou bylo, zda vidí v integraci a inkluzi také nějaké nevýhody. Jako jedinou nevýhodu mi řekla, že je momentálně problém ten, že nikdo neví, co zatím bude, jak se vše vyvíjí a co nám ve skutečnosti celý tenhle proces přinese do školství. Další má otázka směřovala k tomu, zda se i u svých kolegů setkává s tak pozitivními názory. Odpovědí mi bylo, že názory jsou velice individuální, a každý má na integraci a inkluzi svůj názor. Na otázku ohledně asistenta pedagoga a zda jich bude v našem školství v budoucnu dostatek mi má paní respondentka odpověděla, že již svého asistenta pedagoga ve třídě má a je s ním naprosto spokojena, jelikož si perfektně rozumí jak s ním, tak s dětmi, což je jedna z dalších výhod. Pokud si asistent rozumí jak s integrovaným dítětem, tak s paní učitelkou ve třídě, je velice malá pravděpodobnost, že by ve výuce mohl vzniknout nějaký problém. Počet asistentů pedagoga neustále roste, tudíž by neměl být problém v nedostatku AP.

Respondent 4, základní škola běžného typu:

Jako další respondent byl pan učitel ze základní školy běžného typu. Rozhovor jsem začala klasicky otázkou, jaký má názor na integraci a inkluzi. Jeho názor nebyl přímo negativní, ale nebyl ani pozitivní. Integrace a inkluze v něm budí obavy z toho, co do budoucna tento proces přinese. Zatím je vše pouze v počáteční fázi, nicméně už teď se setkává s dosti negativními názory od lidí v okolí. Sám se bojí konkrétně toho, že nebude zvládat výuku zároveň svých žáků a zároveň dětí integrovaných, ačkoliv bude ve výuce přítomen asistent pedagoga. Zkrátka obava plyne z toho, že tento proces rozhodí jeho dosavadní systém výuky a bude trvat nějakou dobu, než si zvykne on i jeho žáci. Další otázkou jsem tedy navázala na první otázku a zeptala se, zda tedy vidí v procesu integrace a inkluze také nějaké výhody. Jako výhodu vidí to, že žáci intaktní budou díky integraci a inkluzi zbaveni předsudků vůči dětem s postižením a zároveň se děti s postižením budou rozvíjet ve třídě mezi svými intaktními spolužáky, mohou se tak posunout dál a získají nové přátele. Jak budou reagovat podle mého respondenta na děti integrované jeho žáci jsem se zeptala v další otázce. Pan učitel má skvělou třídu a se svými žáky má velice dobrý vztah. Je třídním učitelem 2.třídy a tvrdí, že se ještě nesetkal s žádným problémem, naopak, že je jeho třída velice dobrým kolektivem, tudíž předpokládá, že by neměl být ani problém v přijetí integrovaného žáka mezi sebe. Na otázku, co si myslí celkově o tom, jak děti nahlízejí na děti s postižením, reagoval celkem pozitivním přístupem. Děti v dnešní době sice mají určité předsudky, nicméně je to dáno tím, že nejsou od svých rodičů dostatečně informováni ohledně toho, že „takové“ děti existují. Každopádně většina dětí je velice bezprostředními osobnostmi, tím pádem mezi sebe přijímají ostatní děti, ačkoliv mají určité odlišnosti. Zda bude integrace a inkluze přínos pro české školství mi pan respondent řekl, že si myslí, že pokud se tento proces ustálí a najede do určitých kolejnic, tak si myslí, že by to mohlo do budoucna fungovat a v jistých důvodech to bude také přínos pro naše školství. *Pozn.důvody, díky kterým si můj pan respondent myslí, že bude integrace a inkluze některých věcech přínosná, jsem již zmínila pod otázkou výhody a nevýhody integrace.* Poslední otázkou bylo, jaký má názor na asistenta pedagoga a zda si dokáže představit, že s ním bude do budoucna ve třídě také jeden z mnoha asistentů. Odpověď byla velice stručná – pokud nebude přebírat jeho místo pana učitele a sedne si jak s ním, tak s dětmi, tak nemá nejmenší problém někoho takového ve třídě mít.

Respondent 5, základní škola speciální:

Mou 5.respondentkou je paní učitelka 4.třídy základní školy speciální. O integraci a inkluzi si myslí, že se žákům integrovaným mezi intaktními žáky nebude dostávat dostatek vzdělávacích prostředků, tak jako v základních školách speciálních, kdy mají žáci mnohem individuálnější přístup. Hlavní obava plyne z toho, že ačkoliv bude mít integrovaný žák svého asistenta pedagoga, i přesto všechno pro něj vyučování bude mnohem náročnější, byť jen kvůli vyššímu počtu žáků ve třídě, než je normálně zvyklý. Bude to pro něj nové, stejně tak jako pro žáky intaktní. Je dost možné, že bude trvat nějakou dobu, než si integrovaný žák navykne na jiný styl výuky, méně individuální, než měl doposud. Zda-li jej mezi sebe žáci intaktní přijmou,

v tom nevidí má respondentka velký problém. Shledává podobný názor, jako pan učitel základní školy běžného typu – děti jsou povětšinou velice bezprostřední a své, takže jim nedělá problém mezi sebe přijmout někoho nového. Žák integrovaný bude také velice rád, když pozná nové kamarády a nadále s nimi bude i chodit do třídy. Celý proces integrace a inkluze naše školství určitě ovlivní z více důvodů. Ovlivní jak žáky, tak učitele, tak celý výchovně-vzdělávací proces. Všichni si budeme muset navyknout na nový systém, na druhou stranu, až se vše ustálí, tak by to mohlo být už v pořádku. Momentálně nikdo moc neví, co od toho očekávat. Ve třídě mé respondentky je asistentka pedagoga, se kterou si skvěle rozumí, tudíž na asistenta pedagoga jsem se ani neptala. Další otázkou bylo, s jakými názory se setkává u rodičů svých žáků na proces integrace a inkluze. Ve většině rodičů se budí obavy právě z toho, zda bude jejich dětem věnována dostatečná péče, jelikož na speciální škole jde hlavně o to, že mají výuku „šitou na míru“. I přesto však doufají, že se jejich dětem bude věnovat dostatečně proškolený a zkušený asistent pedagoga, tím pádem nebude mít výuka v běžné třídě základní školy žádný vliv na výuku jejich dětí. Mou poslední otázkou bylo, jak to má respondentka vidět do budoucna se základními školami speciálními a školami, které jsou přímo určeny pro žáky s určitým druhem postižení. Budoucnost pro tuto oblast vzdělávání vidí bledě. Pokud se integrace a inkluze rozjede v plném proudu a do běžných základních škol budou integrováni opravdu všichni žáci základních škol speciálních a základních škol určených pro žáky s jistým druhem postižení, k čemu tady potom tato zařízení budou, když do nich nebudou žáci? Rozhovor byl ukončen řečnickou otázkou mé respondentky.

Respondent 6, základní škola běžného typu:

Mou 6. respondentkou byla paní učitelka základní školy běžného typu. O integraci a inkluzi si myslí, že tento proces byl vymyšlen někým, kdo nemá zřejmě potuchy o tom, kdo je dítě s postižením a jaké vzdělání mají učitelé na 1. stupni základní školy. Podle mé 6. respondentky se jedná o naprosto nedomyšlený proces, který nic moc dobrého našemu školství nepřinese. Největší obavou je podle paní učitelky to, že učitelé nebudou zvládat výuku integrovaných dětí a zároveň dětí intaktních, jelikož je na to svým způsobem nikdo pořádně nepřipravil. Nejsou dostatečně školeni na to, aby se mohli věnovat 30 žákům a do toho kontrolovat práci ještě žáka integrovaného, i přesto, že u něj bude asistent pedagoga, učitel má furt stěžejní roli. Další problematickou oblastí je brzdění žáků intaktních od jejich běžného tempa. Vzhledem k tomu, že se učitel bude věnovat i žákům integrovaným, je jasné, že to bude mít dopad také na „zaběhlý“ systém, na který byli doposud žáci intaktní zvyklí. Paní učitelka nevidí v tomto procesu téměř žádnou výhodu. Pouze v případě, že by bylo dostatek asistentů pedagoga a dostatečně vyškolení učitelé na běžných základních školách, tak by se dalo hovořit o malém přínosu pro naše školství, nicméně ani jedna možnost není momentálně moc reálná. Na druhou stranu je pravda, že tento proces bude pro všechny učitele na běžných základních školách obrovskou zkušeností, poznáním něčeho nového. Co se týká názorů rodičů žáků paní učitelky, nesetkala se zatím s nikým, kdo by byl pro tento proces. Mají obavu, jakým způsobem integrace a inkluze ovlivní jejich děti. Dle zkušeností mé respondentky a názorů rodičů, nastane velký skluz ve výuce, z čehož pochopitelně rodiče nadšení nikdy nebudou. Paní učitelka mi sama začala vyprávět, že se bavila o integraci a inkluzi se svými žáky. Vzhledem k tomu, že se jedná o velice ožehavé téma, uznala za vhodné, aby měli žáci přehled a byli informováni o tom, co se chystá. Žáci reagovali překvapivě velice pozitivně, nikdo neměl problém s tím, aby do jejich třídy chodilo dítě se zdravotním postižením. Nicméně jiná je teorie a jiná je praxe. I tak si paní učitelka myslí, že mnoho jejich žáků bude reagovat jinak, než si momentálně myslí.

Respondent 7, základní škola speciální:

Paní učitelka základní školy speciální zaujímá k integraci a inkluzi celkem negativní postoj. Jejím názorem je, že učitel/ka na běžném typu ZŠ nebude mít na integrované dítě dostatek času a nikdo z asistentů nemůže nahradit omezení inteligence žáka. Integrovaný žák není schopen pojmout takové množství učiva, které na něj v běžné základní škole čeká. Vzhledem k tomu, že na integraci nejsou učitelé základních škol běžného typu dostatečně vyškoleni, nebudou vědět, jaké množství úkolů například žákovi dát nebo jak těžké úkoly

žákovi dávat, aby je zvládal. Tímto bude za svou třídu dosti zaostávat a ani pomocí asistenta pedagoga nemůže stačit tempu celé své třídy. Zkrátka dítě s postižením do současné základní školy běžného typu nepatří. Co se týká konkrétních obav – integrovanému žákovi nebude dodána potřebná péče, čili opakování, procvičování, zjednodušení, „stokrát“ se vracet k jedné věci, než ji pochopí apod. Z důvodu času a mála zkušeností si bude žák leda tak vybarvovat obrázky či obtahovat písmena, aniž by věděl o co ve skutečnosti jde. Jako výhodu shledala má respondentka v tom, že se žák bude setkávat se svými kamarády z prostředí spádové školy a zároveň to bude mít do školy blíž. Základních škol pro žáky se zdravotním postižením je méně, než běžných základních škol. Oproti tomu nevýhodou může být případný výsměch ze strany intaktních spolužáků. Na integrovaném žákovi to pak může zanechat následky – malá sebedůvěra, trauma, lhostejný přístup ke škole či vynucování si pozornosti například tím, že zlobí. Na otázku, zda bude integrace a inkluze přínosem pro naše školství do budoucna jsem dostala odpověď 100% ne, pokud se bude jednat o stav, kdy ve třídě bude 25 žáků a více, jako je tomu teď, v momentální situaci. V případě, že naše školství bude přebudováno tak, že ve třídách bude pouze maximálně 10 dětí, volné učební osnovy bez různých testů, dotace na nákup pomůcek a potřeb a plat pro učitele stejný jako u jiných vysokoškoláků, pak tedy ANO. Rodiče dětí běžných základních škol reagují velmi negativně, neboť nechtějí aby jejich děti někdo brzdil nebo byli součástí nějakých negativních jevů ze strany sociálně slabších spoluobčanů. Je zajímavé, že tělesně postižený žák je přijímán kladně, ale žák s MP nikoliv. Paní učitelka má bohužel zkušenost, že děti běžných základních škol se dětem se zdravotním postižením smějí. Poslední otázkou bylo, zda souhlasí paní učitelka s asistentkou/ asistentem pedagoga – ve výuce na téhle škole je asistent běžný. Je důležité naučit se spolupracovat – potom vše dobře funguje.

Respondent 8, základní škola běžného typu:

Mým 8.respondentem byl sám pan ředitel základní školy běžného typu. Jako většina mých respondentů, tak ani pan ředitel nemá na proces integrace a inkluze pozitivní názor. Podobně jako ostatní respondenti si také myslí, že integrace a inkluze nejsou dobrým krokem kupředu v našem školství. Sám se obává stížností svých pracovníků, že vyučovací proces nezvládají, že si nerozumí se svým asistentem pedagoga či nemají tušení, jaké množství úkolů zadávat či jaké úkoly zadávat integrovaným žákům. Dále jeho obava plyne také z toho, že si budou stěžovat rodiče žáků (na 1.stupni) na to, že se jejich děti ve školách zhoršili, či jsou značně pozadu. Jak tohle všechno ale vysvětlit, že ředitelé škol za tento proces opravdu nemohou? Dále, kde vezme škola dostačující prostředky, aby se integrovaným dětem dostalo stejné výuky a stejné péče jako ve školách, které jsou přímo určeny pro jejich druh postižení? Alespoň přiblížit se k podobnému stylu výuky, který jim bude vyhovovat bude velice náročné. Základní školy běžného typu nemají dostatečně prostředky k tomu, aby mohly každému žákovi se zdravotním postižením vytvářet takový individuální styl výuky, jako na „jejich“ školách. Nebo mají, ale je to otázkou velkého množství času a trpělivosti, než se celý systém zaběhne a začne fungovat dle určitých pravidel. Jediný přínos vidí pan ředitel pouze v naději, že vše dopadne dobře a všichni si časem na nový systém ve školství zvyknou. Co se týká samotných žáků, žádný pan ředitel nezná žáky jednotlivých tříd tak dobře, jako jejich třídní učitel, tudíž vidí žáky prvního stupně jako jednu různorodou skupinu, ve které se vyskytují žáci s různými osobnostmi. Velmi těžko říct, jak budou na integrované děti reagovat, ačkoliv pokud jsou děti intaktní seznámeni se základními informacemi k integraci a inkluzi, se základními informacemi, kdo jsou děti se zdravotním postižením, nemuseli bychom se setkávat pouze s negativními názory či předsudky. Co se týká asistentů pedagoga, jako každý ředitel, tak i „můj“ pan ředitel ocení ty nejlepší pracovníky. Tudíž je jasné, že mu záleží na tom, aby si asistenti rozuměli jak s jeho pracovníky, tak se žáky, nebyl s nimi problém a byli dostatečně proškoleni a vyučeni ohledně integrovaných dětí.

Respondent 9, základní škola speciální:

Mou 9.respondentkou je paní učitelka základní školy speciální. Co se týká otázky integrace a inkluze, nemůže mluvit v tomto ohledu za ostatní, nicméně v ní samotne budí tento proces obavy z duvodu, že se

nejedná v zájmu dítěte, ale jde pouze o trend. Jinak myšlenka je to velmi dobrá, přesto, že naše školství není na inkluzi dostatečně připraveno. Představa asistenta pedagoga ve třídě je sice velice příjemná, ale mělo by dojít spíše k výraznějšímu snížení počtu žáků ve třídě a navíc právě asistent pedagoga, aby žáci (nadaní, průměrní i podprůměrní) nebyli ošizeni o výuku. Mezi problematické oblasti patří hlavně obava z toho, že učitelé běžné základní školy nebudou na inkluzi dostatečně připraveni a jsou na ně kladeny vysoké nároky. Práce ve třídě, kde se nachází jak žáci se zdravotním postižením, tak žáci intaktní vyžaduje velkou přípravu pro učitele, velkou dokumentaci, tvorbu IVP apod. Velkou výhodou však má respondentka vidět v tom, že se zlepšil náhled společnosti na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a celkově na osoby se zdravotním postižením. Na druhou stranu se s „těmito“ žáky musí neustále pracovat, jelikož se během jejich dospívání mění jejich pohled a také nároky jsou ve vyšších ročnících stále vyšší. Z tohoto plyne riziko posměchu a také šikany. Co se týká samotných učitelů, přínosem bude jejich rozvoj, chut se vzdělávat v nové oblasti a pracovat na sobě. Další otázkou jsem navázala na to, co si má respondentka myslet o názoru rodičů dětí na integraci a inkluzi. Odpovědí bylo, že je reakce rodičů velice individuální a záleží hlavně na přístupu rodičů ke svému dítěti a také na celkovém přístupu k daným školám. Někteří rodiče si integraci a inkluzi nemohou vynachválit, jiní rodiče by školu svého dítěte neměnili. Samotní žáci mohou integrované dítě přijmout velice dobře, pokud je s nimi žák už od první třídy. Je samozřejmostí, že se pracuje také s rodiči žáků, kteří většinou mívají problém ohledně přijetí žáků s SVP. Pro mou respondentku je práce asistenta pedagoga velice přínosná a asistent pedagoga jí hodně pomáhá.

Respondent 10, základní škola běžného typu:

Mou poslední respondentkou byla paní učitelka ze základní školy běžného typu, která proces integrace a inkluze rovněž neuznává. Rozum jí zůstává stát nad tím, kdo celý proces vůbec vymyslel a jak jej mohl začít realizovat, jelikož jí samotné přijdou některé věci naprosto nelogické. Jedna z věcí je vzdělání učitelů běžných základních škol a jejich proškolení ohledně integrace a inkluze. Dle jejího názoru nejsou učitelé běžných základních škol dostatečně vyškoleni na to, aby mohli vyučovat žáky se zdravotním postižením. Spousta učitelů je zvyklá na svůj styl výuky a ze zkušenosti ví, že jej nehodlají měnit. Koneckonců nic jiného jim v podstatě ani nezbyde, jakmile se proces rozjede úplně, s čímž většina zásadně nesouhlasí. Jako výhodu vidí pouze to, že se „propojí svět“ dětí se zdravotním postižením a dětí intaktních. Děti intaktní budou zbaveny předsudků vůči dětem s postižením a v praxi poznají, o jaké děti jde, čím jsou odlišné apod. Další věcí je, že přátelství dětí s postižením a dětí intaktních může pomoci posunout děti s postižením dopředu. Budou určitě rádi, že mají nové kamarády mezi intaktními dětmi, kteří se s nimi baví, hrají si s nimi, dělají s nimi nové věci a berou je mezi sebe, ačkoliv ně vždy to tak je a bude. Zda-li bude integrace a inkluze přínos pro české školství je těžké odhadnout. Učitelé běžných základních škol sice získají nové zkušenosti, jakým stylem mají vyučovat děti se zdravotním postižením, jak se k nim stavět a jak zorganizovat výuku, nicméně co učitelé ze základních škol určené pro žáky se zdravotním postižením? Není fér, pokud přijdou o práci, nebo nahradí právě nedostatečně vyškolené učitele běžných základních škol. U rodičů intaktních dětí se paní učitelka setkává s různorodými názory. Hodně rodičů má obavy, že jejich děti tento proces bude spíše brzdit a naruší tak jejich režim, na který jsou zvyklí. Jedná se o novou věc, která ještě není tak zaběhnuta a některé děti se nemusí s touto změnou vyrovnat tak rychle. Může trvat, než si zvyknou, že mají ve třídě ještě někoho dalšího kromě „svojí“ paní učitelky – asistenta pedagoga, který také může svou přítomností děti nezáměrně vyrušovat, budit v nich pozornost apod. Asistent pedagoga nemusí dítěti s postižením sednout, nemusí si s ním rozumět a co v tomhle případě nastane? Je velice těžké určit, jak bude dítě s postižením na svého asistenta reagovat, zda jeho reakce nebude vzbuzovat ve třídě rozruchy apod.

Procentuální vyhodnocení

Celkem 30% mých respondentů s procesem integrace a inkluze souhlasí a myslí si, že bude tento proces přínosem pro naše školství. 70% mých respondentů hodnotilo tento proces negativně a nemyslí si, že bude integrace a inkluze přínos pro naše školství.

4.7. Diskuze a doporučení do praxe

Diskuze

V diskuzi se zaměříme na porovnání jednotlivých názorů. Z celkového výzkumu nám vyšlo, že se celkem 70% dotázaných respondentů staví k procesu integrace a inkluze negativně z toho důvodu, že v něm nevidí přínos pro naše školství. Na druhou stranu 30% procent dotázaných respondentů zaujímá k procesu integrace a inkluze pozitivní postoj a vidí v něm do budoucna přínos pro naše školství. Jako názornou ukázkou si uvedeme několik příkladů – rozhovorů s různými respondenty. Jako první příklad si uvedeme rozhovor dostupný z MŠMT:

MŠMT

„Budou mít pedagogové z běžných škol dostatečnou kvalifikaci pro práci se žáky, kteří nastoupí ze speciálních škol?“

„Nástup žáků ze speciálních škol, které jsou určeny pro děti a žáky se středním a těžkým mentálním postižením, do škol běžných, lze předpokládat pouze výjimečně. Systém speciálních škol jako součást vzdělávacího systému zůstává zachován. Pokud by ale rodiče žáka, který se vzdělává ve škole specializované pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, navrhli jeho přechod do běžné školy, musí být nejdříve posouzena situace žáka i školy ze strany odborného pracoviště – školského poradenského zařízení. Podstatou změn je zajištění užší průběžné součinnosti mezi školským poradenským zařízením, školou a rodiči. Už tím se dostává odborné podpory pedagogům. Dále je pedagogům novelou školského zákona garantována systémová podpora v rámci nově navržených podpůrných opatření (kromě jiného také podpora pedagogům ve škole ze strany odborníků - speciálních pedagogů a školních psychologů, případně personální podpora ze strany asistenta pedagoga).“

Mé srovnání: Názor mých respondentů a můj osobní názor je ten, že učitele běžných základních škol nebudou dostatečně proškoleni na výuku dětí s postižením.

Domníváme se, že náš názor ztotožňuje s většinou dotázaných respondentů – proces integrace a inkluze nebude kladným přínosem pro naše školství vzhledem k několika nevýhodám a obavám. Je velmi pravděpodobné, že není brán dostatečný zřetel na žáky a dosavadní vzdělání pedagogů běžných základních škol. Velká řada pedagogů se obává toho, že jejich dosavadní vzdělání nebude stačit k tomu, aby dokázali vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Souhlasíme s názorem většiny dotázaných respondentů, že pedagogové běžných základních škol opravdu nejsou dostatečně vyškoleni na to, aby mohli vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Na roli samotných žáků jsme se také našich respondentů zeptali. Opět jsme se zde shodli, že společné soužití žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních je jednou z mála výhod celého procesu. Žákům intaktním se takto podaří zbavit se předsudků vůči žákům s postižením a zároveň žáci se speciálními vzdělávacími potřebami získají nové přátele mezi žáky intaktními. Jako další příklad si zde můžeme uvést rozhovor či výpověď pana Šedého, který přímo mluví o speciálním vzdělávání:

Jiří Šedý, spisovatel, malíř, lektor alternativních výtvarných technik, herec a sportovec s Downovým syndromem:

„Někteří lidé mají pocit, že odlišnost nás vyčleňuje ze společnosti, že nemáme právo na svobodné rozhodování. Plně se stavím za společné vzdělání. Nejdůležitější pro nás je přijmout nás takové, jací jsme a najít způsoby, jak nás vzdělávat spolu s ostatními. Chceme se společně vzdělávat se svými kamarády, prožívat s nimi smutky i radosti, chceme žít s pocitem, že nejsme na okraji lidské společnosti, zkrátka, že

nejsme zbyteční. Chceme žít s pocitem, že každý člověk je člověk. S velkým zájmem sleduji veškeré dění jak v naší republice, tak ve světě. Tak jsem samozřejmě nemohl přejít veškeré dění okolo inkluze. Nejprve jsem tomuto pojmu nerozuměl. Musel jsem tedy sáhnout po odborné literatuře. Inkluze = splynutí. To dění, které mi jde ze srdce.

Společné vzdělávání mi byl, k naší velké lítosti, bylo odepřeno. Je mi totiž 40 roků a v době, kdy jsem chodil do školy, nebylo po společném vzdělávání ani památky. Vůbec jako mně, člověku s Downovým syndromem. Spolu s rodiči jsme museli bojovat proti mýtům a předsudkům. Plně se stavím za společné vzdělání. Vím, že proto, aby měla inkluze smysl, aby nebyla jenom „na oko“, je potřeba vytvořit vhodné a nezbytné podmínky. Nestačí pouze zákony. Jak sleduji dění, mnoho lidí má tendenci zákony obcházet či si je podle svého upravovat. Někteří lidé i v dnešní době mají pocit, že odlišnost nás vyčleňuje ze společnosti, že nemáme právo na svobodné rozhodování. Neuvědomují si, že chceme pracovat, radovat se ze života, že máme svoje touhy, práva a samozřejmě i povinnosti. Ale bez náležitého vzdělání tato naše přání lze obtížně uskutečňovat. Nechceme žít vedle lidí, chceme se společně vzdělávat se svými kamarády, prožívat s nimi smutky i radosti, chceme žít s pocitem, že nejsme na okraji lidské společnosti, že nejsme zbyteční na této krásné planetě Zemi.“

Mé srovnání: Dle mého názoru i názorů mých respondentů právě spousta lidí trpí předsudky vůči jistým „odlišnostem“ lidí s postižením. Jistě, i my si myslíme, že bude velmi dobře, když budou děti s postižením žít vedle dětí intaktních, jelikož je to může spojit, vytvoří se nové přátelské vztahy a lidé tak budou zbaveni předsudků. Pan Jiří nám zde sdělil, jaké pocity ohledně společného vzdělávání se v něm odehrávají a určitě nejen v něm. Je zde viditelné, že lidé s postižením mají na integraci a inkluzi odlišný pohled.

Jaký postoj ovšem zaujímají samotní rodiče žáků? Je zcela předvídatelné, že ve spoustě rodičů intaktních žáků se „honi“ obavy, jak integrace a inkluze jejich děti ovlivní. Během rozhovorů s jednotlivými respondenty jsme se setkali s různými názory, přičemž hodně jich odpovědělo, že rodiče mají na celý proces individuální názory. Spousta rodičů má také obavy, že proces jejich dítě negativně ovlivní ve vyučovacím procesu a to především tím, že jim nebude věnována plná pozornost jako doposud, ačkoliv bude ve třídě přítomen asistent pedagoga. Je značné riziko, že asistent pedagoga či jeho individuální výuka integrovaného žáka bude budit v žácích intaktních pozornost, byť neúmyslně. Dalším „příkladem“ je sestra muže, jež má Williamsův syndrom. Ano, zabíráme se zde sice zaměřením na rodiče, ale i paní Lenka nám dokázala popsat, jak prožívali Tomášovu situaci jak ona, tak jejich rodiče:

Lenka Hrnčířová, sestra šestadvacetiletého Tomáše, který se narodil s Williamsovým syndromem; profesí speciální pedagožka (výběr otázek)

„Proč považujete společné vzdělávání za důležité?“

„Věkový rozdíl mezi mnou a mým bratrem je pouze rok, tudíž naše společné vzdělávání začalo již velmi brzy. Vzájemně jsme se motivovali a chtěli se navzájem učit. Z mého pohledu se rodiče rozhodli pro společné vzdělávání proto, že to bylo první a nejjednodušší řešení. Základní škola je deset minut od našeho domova a proč by měl Tomáš dojíždět do centra, když máme školu v podstatě za rohem. Po absolvování přípravné třídy rodiče věděli, že to zvládnou. Paní učitelky na prvním stupni byly již starší a zkušené a dohodly se s mými rodiči, že to zkusí. A zvládly to.“

„Vzpomínáte si, jak Tomáše přijímali spolužáci?“

„Pamatuji si, že ve třídě se vytvořily skupinky dětí, které si rozuměly a všichni si našli své místo ve třídě. Bratr nijak nevyčníval, zapadl mezi ostatní. To je pravděpodobně výhoda dřívější doby, nikdo si neukazoval prstem „To je on, to je ten postižený“, nikdo to neřešil.“

„ Co podle Vás přináší společné vzdělávání dětem se znevýhodněním a co jejich spolužákům?“

„ Určitě toleranci, tomu, že si vážíme druhých pro to, jací jsou, ačkoliv jsou jiní. Já se od svého bratra naučila být v životě spokojená. Jsem zdravá a mám skvělého partnera a rodinu, co víc potřebuji? Navíc mě velmi fascinuje nezkažené vnímání světa u lidí s mentálním postižením, věří v to dobré, berou věci pozitivně. Často nahlíží na svět černobíle – věci jsou buď správné, nebo ne. A často mají pravdu. Neexistuje omluva pro nevěru, pro lhaní a další nepěkné věci, které si lidé mezi sebou dělají. Někdy bychom se od lidí s mentálním postižením měli učit.“

Mé srovnání: S paní Lenkou jsme se já a mí respondenti celkem shodli. Také vidíme výhodu v tom, že se děti s postižením a děti intaktní zpřátelí. Paní Lenka z vlastní zkušenosti potvrzuje, že je integrace a inkluze určitě přínos a dobrý krok pro naše školství. Z tohoto pohledu s paní Lenkou souhlasím. Měly by se zlepšit vzájemné vztahy mezi dětmi s postižením a dětmi intaktními, což potvrzují také odpovědi mých respondentů.

Zaměřili jsme se také na samotné asistenty pedagoga, kde jsme se také setkali s různými názory. Je zřejmé a pochopitelné, že si spousta učitelů nedokáže představit, že bude v jejich třídě přítomen někdo další. Souhlasíme s názorem, že je velice důležité, aby si asistent pedagoga rozuměl jak s žáky, tak s učiteli. Předcházíme tak zbytečným problémům. Je určitě velkou výhodou, zda dokáže učitel a asistent pedagoga vytvořit tým, který společně rozvíjí budoucnost žáků intaktních i integrovaných. Posledním příkladem, který bych ráda uvedla je odpověď na otázky z deníku PRÁVO, kde se také zaměřujeme na otázky a odpovědi na proces integrace a inkluze:

„Nebudou se děti s postižením v běžných třídách trápit?“

„ Obavy se týkají zejména integrace lehce mentálně postižených dětí, protože by v konkurenci s ostatními dětmi mohly cítit frustraci a propadnout pocitu méněcennosti, případně by mohly čelit šikaně. Ministerstvo vychází ze zkušeností škol, které už tyto děti integrují. Jedná se o tři a půl tisíce dětí z celkového počtu 13 300. Podle ministerstva se tito žáci v těchto školách netrápí a vzdělávání je i přes jejich nižší výkon motivuje. Individuální plán zajišťuje nižší vzdělávací nároky uměřeně jejich rozvoji. Doporučená podpora se má také proměňovat.“

„Školy se cítí nepřipravené, nemá se účinnost odložit o rok?“

„ Návrh na odklad účinnosti novely sněmovní školský výbor nepodpořil. Pokud by však na to došlo, ztratila by většina škol nároky na podpůrná opatření, která novela slibuje. S integrací postižených dětí do běžných tříd má zkušenost 3175 škol. Lehce mentálně postižené integrovalo na 800 škol a 700 z nich mělo takových žáků méně než tři. Nemohly však počítat s podpůrnými opatřeními, jako jsou asistenti, speciální pomůcky či snižování počtu dětí ve třídách.“

„Ztratí rodič kontrolu nad svým dítětem?“

„Práva rodiče se posilují. Pokud rodič nesouhlasí s výsledkem vyšetření a doporučením školského poradenského zařízení, může nově požádat o revizní posudek. Je-li jeho dítě tzv. hraničním, tedy s IQ naměřeným kolem 70 bodů, bude rozhodovat sám, do jakého typu školy jej pošle. Často pak hraje roli přístup ředitelů škol. Když rodič vycítí, že jeho dítě není ve škole žádáno, do nepřátelského prostředí jej nepustí. Předpokládá se však, že školy ztratí obavy z integrace, jakmile se ukáže, že dostanou peníze na asistenta, speciálního pedagoga nebo školního psychologa a další podpory včetně speciálních pomůcek.“

Mé srovnání: Obavy jsou podobné. Také si myslíme, že může dojít k možnosti, že se děti s postižením neprosadí v běžné třídě, což povede k negativním následkům. Na druhou stranu, spousta dětí netrpí předsudky, tudíž je i velká pravděpodobnost, že mezi sebe děti s postižením přijmou, což je dle první otázky ověřeno ministerstvem.

Doporučení do praxe

Co se týká mého doporučení do praxe, bohužel nemohu s tímto procesem nic moc udělat. Všem, kteří mají z integrace a inkluze obavy bych doporučila především pevné nervy a vydržet. Celý proces se snad již brzy ustálí. Nejdůležitější je udržet si i nadále svou hrdost a osobnost učitele. Snažit se brát a hledat na tomto procesu pozitiva i v maličkostech. Brát to z lepšího pohledu, že opravdu mohou získat zkušenosti do budoucna a zároveň se přiučit něčemu novému. Důležité je, aby byli spokojeni především žáci. I žáci integrovaní i žáci intaktní. Snažit se vydat ze sebe vše a také se naučit spolupracovat s asistentem pedagoga, umět vyjádřit svůj názor, umět sdělovat také kritiku či pochvalu a přesto všechno si udržet učitelskou pozici.

Vzhledem k tomu, že mají učitelé běžných základních škol obavy z toho, jak integraci a inkluzi zvládnou, zkusila bych jim doporučit také doplňující vzdělání ve formě různých kurzů či celoživotního vzdělání. Určitě bude také možnost pravidelného setkávání pedagogů běžných základních škol s pedagogy základních škol určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde si mohou navzájem dávat nová doporučení, rady, apod. Také docházet na pravidelné přednášky, které jim do budoucna dodají jistotu.

4.8. Shrnutí a závěr šetření

Touto kapitolou bych ráda shrnula celý výzkum. Mým hlavním cílem bylo zjistit, zda podle pedagogů běžných základních škol, základních škol speciálních či základních škol určených pro jiný druh postižení, bude integrace a inkluze přínosem pro naše školství. Zvolila jsem výzkum kvalitativní a spolupracovala celkem s desíti respondenty. Vybranou metodou byl rozhovor.

Závěrem šetření je zjištění, že celkem 70 procent dotázaných respondentů je proti procesu integrace a inkluze, tím pádem 70 procent respondentů si myslí, že celý tenhle proces nebude přínosem pro naše školství a 30 procent dotázaných pedagogů s procesem integrace a inkluze souhlasí, tudíž 30 procent pedagogů si myslí, že bude celý tento proces pro naše školství přínosem. Usoudila jsem, že se shodují s většinou dotázaných respondentů – proces integrace a inkluze neschvalují a zatím si nemyslím, že by byl přínosem pro naše školství.

Závěr

V této diplomové práci jsem uvedla teoretickou i praktickou část, týkající se integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1.stupeň běžných základních škol.

Snažila jsem se zjistit v praktické části názory na tento proces a výsledek potom procentuálně vyhodnotit a srovnat s ostatními výzkumy či otázkami.

V první kapitole charakterizuji jednotlivá postižení, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, místa, kde se mohou žáci s SVP vzdělávat a připravenost žáka do 1.třídy (ať už do 1.třídy základní školy běžného typu či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do 1.třídy jemu určené školy).

Ve druhé kapitole se konkrétněji zaměřuji na pojmy integrace a inkluze jak u nás, tak v cizích zemích. Vymezuji tam jednotlivé pojmy a také rozdíly vzájemné rozdíly mezi oběma pojmy.

Ve třetí kapitole jsem se rozhodla poukázat na vzdělávání žáků s určitým druhem postižení, jejich integraci a možnosti jejich vzdělávání či specifika jejich vzdělávání.

V praktické části jsem se potom zaměřila na kvalitativní výzkum, v němž jsem zvolila metodu rozhovoru a spolupracovala celkem s desítkou respondentů. Procentuálně jsem vymezila výsledek, jednotlivé rozhovory uvedla v přílohách a zároveň udělala srovnání s jinými výzkumy či otázkami.

Seznam použité literatury a zdroje

1. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1
4. BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-x
5. BENDOVIČ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6
6. BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Pavla KUNCOVÁ a Patricie KRUŠINOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: [co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát]*. Brno: Computer Press, 2004. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-722-6637-3
7. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. [29.3.2017], [11.4.2017], dostupné z http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/prehled_publicaci.pdf
8. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0
9. GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4
10. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7
11. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4

12. Integrace. [20.1.2017], [20.1.2017], dostupné z <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=278>
13. JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3730-9
14. KIMPLOVÁ, Tereza a Marta KOLARŽÍKOVÁ. *Jak žít s těžkým zrakovým postižením?: souhrn (nejen) psychologické problematiky*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-831-3
15. KLEIN, Ferdinand; MEINERTZ, Friedrich; KAUSEN Rudolf. *Liečebná pedagogika*. Z německého originálu: Heilpädagogik. Přeložila: Lechtová Anna. Bratislava: Sapiaientia, 2001. ISBN 80-967180-6-1
16. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 8024711109
17. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
18. LANGER, Jiří. *Special education for the people with hearing impairment*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3749-1
19. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7
20. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Special education for the visually impaired*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3747-7
21. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6
22. MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-033-4

23. MICHALÍK, Jan, MONČEK, Jindřich, BASLEROVÁ, Pavlína. Katalog podpůrných opatření. [19.3.2017], [11.4.2017], dostupné z <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>
24. MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-981-6
25. MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-20-6
26. MRÁZOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7044-635-8
27. MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-x
28. PETERS, Brenda a Miloň POTMĚŠIL. *The role of school principals in implementing inclusive education in the Czech Republic*. Olomouc: Palacký University, Olomouc, 2015. ISBN 978-80-244-4798-8
29. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6
30. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2
31. POTMĚŠIL, Miloň a Milan VALENTA. *Chapters on special education*. Olomouc: Palacký University in Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1423-6
32. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální;2008. [5.3.2017], [5.3.2017], dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>
33. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2
34. RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-728-2

35. RŮŽIČKOVÁ, Veronika, ed. *Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků: sborník příspěvků z kurzu Pokračující kurz pro učitele vzdělávající integrované zrakově postižené dítě na ZŠ v Olomouckém kraji*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1738-7
36. *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014-
37. SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-199-1
38. SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ, přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2
39. TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-131-2
40. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5
41. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6
42. VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9
43. VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0
44. VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6
45. VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9
46. Zákon 561/2004 Sb.; §16. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. [27.3.2017], [8.4.2017], dostupné z www.msmt.cz
47. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 4. vyd. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-317-x

48. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1
49. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875

Seznam příloh

Analýza dat doslovné rozhovory s respondenty

Přílohy

4.6. Analýza dat

Konkrétní doslovné rozhovory s respondenty

Respondent 1:

1. Co si myslíte o integraci a inkluzi?

„Integrace žáků je obecně dobrá věc, pokud to, k čemu má sloužit, se opravdu naplní – dítě se SVP pracuje dle svého plánu, je členem třídy, ve které má fajn spolužáky a jsou mu poskytnuty všechny podmínky pro jeho učení. Z mé zkušenosti vím, že jsou pro to děti naprosto vhodné, ale i děti, pro které to představuje velké emoční a jiné vypětí. Integrace není jen otázkou dítěte samotného, ale hraje v něm roli velká řada proměnných a všechny nemůžeme ovlivnit. (zj. škola, klima třídy, učitelé školy, spolužáci, rodinné prostředí).“

2. Vzbuzuje ve Vás představa integrace a inkluze do budoucna nějaké obavy? Pokud ano, proč? Z čeho konkrétně?

„Určitě vzbuzuje obavy. Jednak o budoucnost naší školy, která se primárně zaměřuje na vzdělávání žáků s LMP. Budeme je stále mít? Nebo nás plně zruší a my se budeme muset přeorientovat na vzdělávání žáků s jinými potřebami? Dále pak - podaří se opravdu integrovat všechny žáky? Nebo se na bývalé praktické ZŠ budou dostávat jen žáci v hraničním pásmu se SMP, výchovně nezvladatelní, silní ADHD? Bude dostatek kvalitních asistentů na běžných základních školách, kteří jim budou nápomocni? Co vzdělávání učitelů základních škol?“

3. Jaké výhody/ nevýhody vidíte v integraci a inkluzi?

„Výhodou je bezesporu život v běžné třídě, se „zdravými“ dětmi, být v přímé interakci se zdravou populací. V tom, že dítě zůstane se svými kamarády, nebude měnit prostředí ani kolektiv. Ostatní spolužáci ho mohou motivovat k lepším výkonům. / Nevýhodou spatřuji v nepřipravenosti učitelů ZŠ a jejich neznalost vzdělávání žáků se SVP, to stejné se týká v malém počtu kvalitních proškolených asistentů pedagoga, kteří nevím, kdy budou takovou oporou pro učitele i žáka, kterou potřebují. Dále také momentální přetíženost ŠPZ, které mohou podávat omezeně kvalitní poradenský servis učitelům.“

4. Myslíte si, že bude integrace a inkluze přínosem pro naše školství do budoucna? Ano/ne – proč?

„Nejsem si jistá. Bude záležet na více proměnných. Obecně lze říci, že to bude proces velmi individuální.“

5. Jak si myslíte, že na integraci a inkluzi reagují rodiče žáků, jak z běžných základních škol, tak ze škol určených pro děti s určitým druhem postižení? (škola speciální, škola pro zrakově postižené, apod..)

„Myslím, že povětšinou panují obavy z toho, jak to jejich děti budou zvládat (ať již v běžné nebo speciální škole). Často se rodiče, kteří mají děti v běžném proudu, brání tomu, aby dítě chodilo do speciální školy, protože mají předsudky, nikdy se v takové škole nebyli podívat a už odsuzují, jaké to pro dítě bude být s ostatními postiženými. Z naší zkušenosti k nám přišla řada dětí, kterým pobyt na běžné zš zdeformoval dětství, jejich sebevědomí, přišli zakřiknutí a leniví jedinci, které jsme museli znova namotivovat k práci. Rodiče pak často ocení, že jsou žáci u nás, protože najednou jejich dítě rozkvetlo. Už se u nás i podařilo začlenění dítěte z naší školy zpět do běžného proudu a zdá se, že to funguje. Je to velmi individuální. Myslím ale, že rodiče vždy dělají v danou chvíli to nejlepší, co mohou.“

6. Dle Vašeho pohledu.. jak si myslíte, že budou na integrované děti nahlížet děti běžných základních škol?

„Hodně záleží na osobnosti učitele, jak vše ustojí a jak pohlídá, aby se vše vyvíjelo pro obě strany příznivě. Jsou kolektivy, které dítě zcela přirozeně přijmou a jsou kolektivy, ve kterých to nejde a dítě trpí.“

7. Souhlasili byste se spoluprací asistenta pedagoga, ačkoliv už máte ve své třídě zaveden svůj systém?

„Pokud je AP proškolený, nejlépe s vlastní pracovní zkušeností, práce ho baví a zajímá ho sebevzdělávání, sedne si osobnostně s učitelem i žákem, pak je to ideální stav.“

Respondent 2:

1. Co si myslíte o integraci a inkluzi?

„Integraci a inkluzi neuznávám, už jen z toho důvodu, že to udělá akorát chaos v našem školství. Jistě, určitě jsou i pozitiva, která se toho týkají, moc jich v tom ale nevidím.“

2. Co považujete za hlavní problém v integraci a inkluzi?

„To je jednoduché. Hlavní problém podle mého názoru představuje hlavně to, že učitelé běžných základních škol nejsou dostatečně vyškoleni na to, aby mohli vyučovat děti s postižením a zároveň děti „zdravé“ i přesto, že ve třídě bude přítomný asistent pedagoga.“

3. Co ve vás přesně vzbuzuje obavy?

„Obávám se také hodně toho, jak děti intaktní mezi sebe přijmou děti integrované. Lidé trpí předsudky vůči lidem nebo dětem s postižením hodně předsudky a proto si myslím, že budou mít děti s postižením v běžné třídě dost problém už jen proto, že jsou odlišní od svých zdravých vrstevníků.“

4. Jaké výhody a nevýhody podle Vás přináší proces integrace a inkluze?

„Uprímně řečeno, moc výhod v tomto procesu nevidím. Jsem spíš proti tomu. O nevýhodách jsem Vám už vlastně víceméně řekla, jen bych ještě dodala, že svým způsobem беру i asistenta pedagoga spíš jako negativum a to z toho důvodu, že si nemusí sednout jak s žáky, tak s učitelem, což mi přijde jako dost podstatný problém. Abych nevyjmenovávala pouze samá negativa, jako výhodu v tomto procesu vidím to, že to bude pro učitelé běžných základních škol nová životní zkušenost, zároveň poznají novou práci a přiučí se novým věcem.“

5. Myslíte si, že bude integrace a inkluze přínosem pro naše školství?

„Momentálně v integraci a inkluzi moc velký přínos nevidím. Je to právě z těch důvodů co jsem Vám teď vyjmenovala. Myslím si zkrátka, že je v tom chaos a zatím v tom nic dobrého nevidím.“

6. Jak si myslíte, že na integraci a inkluzi reagují rodiče dětí běžných základních škol?

„Co jsem se tak bavila a i slyšela, rodiče mají z tohoto procesu obavy. Myslím si, že je to i hodně proto, že třeba nejsou dost informováni o tom, co to vlastně ta integrace a inkluze je a kdo všechno spadá pod kategorii dětí s postižením. Hodně rodičů také trpí předsudky a nechťejí, aby jejich děti přišly do kontaktu s dětmi s postižením. Nevím proč, asi to vidím jako paní učitelka z jiného pohledu, ale můj názor na tohle je prostě takový, že rodiče intaktních dětí jen nemají dostatečné info, proto někdy reagují až přehnaně.“

7. Jak budou z Vašeho pohledu reagovat na děti se zdravotním postižením děti intaktní?

„Uprímně z toho mám trochu obavy, jelikož si myslím, že některé děti mezi sebe nedokáží přijmout děti s postižením. Hodně tam záleží na kolektivu a na jednotlivých osobnostech dětí, taky na tom, jak dokáže učitel žáky informovat o integraci a inkluzi nebo aspoň o dítěti s postižením. Jak jsem již mluvila o rodičích, tak si myslím, že hodně dětí to má po nich. Trpí určitými předsudky jen proto, že to třeba slyší doma a potom neví, jak na dítě s postižením reagovat, nebo co si o něm myslet. Proto tady podle mě hraje důležitou úlohu právě pan učitel, který to může vlastně jakoby „zachránit“.“

8. A co asistent pedagoga?

„Ještě jsem nikdy s asistentem pedagoga nespolečně pracovala, tudíž vůbec nevím, jak bych to brala. Každopádně i tady mám obavy, že bych si s ní/ním třeba nerozuměla nebo že by mi svou přítomností narušoval/a výuku. Věřím ale tomu, že je vše o kompromisech a taky tomu, že asistenti pedagoga jsou odborní pracovníci, kteří ví co dělají, takže bych byla vlastně ráda, že bych v té třídě měla někoho, kdo by mi se žákem s postižením pomáhal.“

Respondent 3:

1. Jaký máte názor na integraci a inkluzi?

„ Já naprosto s tímto procesem souhlasím, myslím si, že to bude pozitivní přínos pro naše školství a to jak pro žáky, tak pro učitele. Myslím si, že to bude pro obě strany velká zkušenost a přínos něčeho nového. “

2. Myslíte si, že jsou učitelé na tento proces dostatečně vyškoleni?

„ No.. to asi úplně ne, ale každopádně to bude velká příležitost a zkušenost, jak se naučit s integrovanými dětmi pracovat a tím pádem se učit novým a novým věcem. Taky pro žáky běžných základních škol to bude velká zkušenost, protože v dnešní době spousta dětí z běžných základech nemá ponětí o tom, že by mohl být nějaký žák se zdravotním postižením a pak se na něj koukají, aniž by věděli, o co jde. Takhle aspon dostanou příležitost získat přehled o tom, že mezi námi jsou i děti odlišné a není třeba mít vůči nim nějaké předsudky.“

3. Takže vidíte v integraci a inkluzi hlavně výhody? Nebo si tedy myslíte, že má i nějaké nevýhody?

„ Jako jedinou nevýhodu vidím asi v tom, že nikdo zatím pořádně neví, jak to zatím bude do budoucna, jak se vše vyvrbí a co nám ve skutečnosti celý tenhle proces do našeho školství přinese. “

4. Když vy máte na tenhle proces tak pozitivní názor, setkáváte se s tímto názorem také u svých kolegů?

„ To zas ne. Každý můj kolega má na integraci svůj názor. Někteří pozitivní, někteří negativní. Kolegové z běžných základních škol, se kterými se stýkám, tak tam převažuje spíš názor negativní a obavy z toho, jak to bude a co to pro ně bude znamenat. “

5. Co vaše spolupráce s asistentem pedagoga? Jste spokojená? A myslíte si, že bude v budoucnu dostatek asistentů pedagoga?

„ Spolupracuji se svou asistentkou pedagoga a jsem s ní naprosto spokojená. Rozumíme si a umí pracovat i s dětmi, což je určitě velká výhoda. Otázkou je, zda to tak bude fungovat také ve třídách běžných základních škol. Jestliže si asistent rozumí i s paní učitelkou, i s dětmi, nevidím nejmenší problém ve výuce. V dnešní době počet asistentu pedagoga neustále roste, takže si myslím, že by nemělo být problém s počtem Ap, otázkou je, zda opravdu budou všichni tak dobře vyškoleni, aby mohli zkvalitňovat výuku integrovaných dětí i v běžné základní škole. “

Respondent 4:

1. Jaký máte názor na integraci a inkluzi?

„ Integrace a inkluze ve mně budí celkem obavy, jelikož si říkám, co všechno nám přinese. Zatím je všechno v počáteční fázi, to ano, ale už teď se setkávám s negativními názory lidí. A to jak s mými kolegy, tak třeba s rodiči dětí a tak. Nejvíce se teda obávám, že nebudu zvládat výuku zároveň svých žáků a zároveň dětí interovaných, ačkoliv bude ve výuce přítomen asistent pedagoga. Ne, že nezvládat, ale s píš nevím, co od toho očekávat nebo jak to bude probíhat a tak. Myslím, že bude nějakou dobu trvat, než si zvyknu já, i žáci. “

2. A vidíte tedy v integraci a inkluzi i nějaké výhody?

„Ano, to samozřejmě take. Myslím si, že děti intaktní budou hlavně zbaveni předsudků vůči dětem s postižením a zároveň dostanou děti s postižením možnost se rozvíjet mezi svými „zdravými“ kolegy. Mohou se tak posunout a získat nové přátele.“

3. Jak si tedy myslíte, že budou vaši žáci reagovat na děti integrované?

„Musím říct, že mám skvělou třídu a mám s nimi velice dobrý vztah. Nesetkal jsem se ještě s žádným větším problémem, že by mezi sebou měli nějaké neshody a tak. Myslím, že mezi sebou mají dobrý kolektiv, což se samozřejmě může časem změnit, ale i tak před pokládám, že by neměl být problém v přijetí integrovaného žáka mezi sebe.“

4. A co ostatní děti – nejen žáci ve vaší třídě ?

„Spousta dětí v dnešní době má hodně předsudků vůči dětem s postižením. Myslím si ale, že to je tím, že nejsou od svých rodičů dostatečně informováni, že „takové“ děti existují. Každopádně většina dětí jsou bezprostřední osobnosti a tím pádem si myslím, že nemají problém mezi sebe přijmout někoho nového, či „jineho.“

5. Myslíte si, že bude integrace a inkluze přínosem pro naše školství?

„Jakmile se tento proces ustálí a najede do určitých kolejnic, tak si myslím, že by to v budoucnu mohlo fungovat a v určitých místech a duvodech by to mohlo být i přínosem pro naše školství. O tomhle jsem Vám říkal vlastně už předtím, v čem si myslím, že bude integrace přínos či nikoliv. To je tak asi vše, co bych k tomu dodal.“

6. Co asistent pedagoga? Dokážete si tedy představit, že jej budete mít ve vaší výuce?

„Řeknu to velice stručně – pokud mi nebude přebírat místo učitele a sedneme si jako lidé, samozřejmě i pokud si sedne s mými žáky, tak nebudu mít problém někoho takového ve třídě mít.“

Respondent 5:

1. Jaký máte názor na integraci a inkluzi?

„Jako první se mi při těchto slovech vybaví to, že se integrovaným žákem nebude mezi žáky běžných základních škol dostávat dostatek vzdělávacích prostředků, jak jako ve školách, ve kterých jsou běžně zvyklí se vzdělávat – jde o mnohem individuálnější přístup, než jaký se jim dostane na běžné základní škole.“

2. Tudiž předpokládám, že máte jistou obavu...

„Samozřejmě.. ačkoliv bude mít žák s postižením v běžné třídě asistenta pedagoga, přes to všechno pro něj bude vyučovací proces mnohem náročnější, už jen kvůli vyššímu počtu žáků ve třídě, než je normálně zvyklý. Bude to pro něj nové, stejně jako pro žáky intaktní a je dost možné, že bude trvat nějakou dobu, než si integrovaný, vlastně i intaktní žák navykne na jiný styl výuky.“

3. A myslíte si tedy, že žáci intaktní mezi sebe přijmou bez problému žáka integrovaného?

„Jistě, v tomhle zrovna nevidím velký problém. Myslím si, že mladší děti jsou velmi bezprostřední a hlavně své, takže jim povětšinou nedělá problém mezi sebe přijmout někoho nového. Z pohledu žáka integrovaného si myslím, že bude také velmi rád, když pozná nové kamarády a nadále s nimi chodit do třídy.“

4. Jakým způsobem dle Vás integrace a inkluze ovlivní naše školství?

„Určitě z více důvodů. Ovlivní jak žáky a učitele, tak výchovně-vzdělávací proces. Všichni si budeme muset navyknout na nový systém, na nové prostředky ve vzdělávání, nicméně jakmile se to vše ustálí, tak by to už mohlo být v pořádku. Momentálně si však myslím, že nikdo moc neví, co od toho všeho očekávat a integrace a inkluze budí v učitelích i v rodičích žáků především obavy.“

5. V meziřechi jste mi zmínila také asistenta pedagoga..

„Ano ano zmínila, jelikož mám ve třídě asistentku pedagoga, se kterou si skvěle rozumím, takže tady nemám moc co říct.“

6. S jakými názory jste se setkala u rodičů svých žáků?

„ Jak jsem už zmínila, v rodičích žáků, a to nejen základních, ale také speciálních škol, budí integrace a inkluze obavy. Co se týká konkrétně mých žáků, rodiče se děsí hlavně představy, zda bude jejich dětem věnována dostatečná péče, jelikož jde hlavně o to, že na naší škole a celkově na školách speciálních mají výuku šitou na míru. I přesto však doufají, že se jejich dětem bude věnovat dostatečně proškolený a zkušený asistent pedagoga a tím pádem nebude mít výuka v běžné třídě základní školy žádný vliv na výuku jejich dětí. “

7. Jak to vidíte do budoucna se základními školami speciálními a školami, které jsou přímo určeny pro žáky s určitým druhem postižení?

„ Uprímně tohle zrovna vidím bleď.. pokud se integrace a inkluze rozjedou v plnem proudu a do běžných základních škol budou integrováni opravdu všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, k čemu tedy potom budou tato zařízení, když do nich nebudeme mít žáky? “

Respondent 6:

1. Jaký je Váš názor na integraci a inkluzi?

„ Celý tento proces byl asi vymyšlen někým, kdo nemá zřejmě nejmenší potuchy o tom, kdo je vlastně dítě s postižením a zároveň, jaké vzdělání mají učitele na 1.stupni základních škol. Myslím si, že se jedná o naprosto nedomyšlený proces, který do našeho školství nic dobrého nepřinese. “

2. Jake obavy cítíte z celého procesu?

„Mou největší obavou je to, že nebudem zvládat výuku zároveň dětí s postižením a zároveň dětí bez postižení, jelikož nás na to nikdo ani pořádně nepřipravil. Nejsme přece školeni na to, abychom se mohli věnovat třiceti žákům a do toho kontrolovat ještě práci integrovaného žáka. A i přesto, že u něj bude asistent pedagoga, učitel je pořád ten, kdo má stěžejní roli ve výuce. Další problém samozřejmě vidím v tom, že jakmile se budeme věnovat i žákům integrovaným, tak je jasné, že to bude mít jistý dopad na náš již zaběhlý systém, na který byli doposud žáci běžné základní školy zvyklí. “

3. Vidíte tady tedy i nějakou výhodu?

„ Narovinu, téměř žádnou. Jedině v případě, že by bylo dostatek asistentů pedagoga a dostatečně vyškoleni učitelé na běžných základních školách, tak by se dalo hovořit o malém přínosu pro školství, nicméně nemyslím si, že by nějaká z těch možností byla moc reálná. Abych tedy nebyla tak negativní vůči celému procesu, je pravda, že bude integrace a inkluze pro všechny učitele na běžných základních školách obrovskou zkušeností a poznáním něčeho nového. “

4. S jakými názory se setkáváte u rodičů Vašich žáků?

„Zatím jsem se nesečkala s nikým, kdo by tento proces uznával. Je jasné, že mají obavu, jakým způsobem integrace a inkluze ovlivní jejich děti a z vlastní zkušenosti také vím, že nejen já, ale právě i rodiče si myslí, že nastane velký skluz ve výuce, z čehož rodiče pochopitelně nadšení nikdy nebudou. “

5. A Vaši žáci konkrétně?

„ Ano, se svými žáky jsem se o tom bavila. Vzhledem k tomu, jak moc řešené téma to momentálně je, tak jsem uznala za vhodné, aby měli i žáci přehled o tom, co se nyní děje a zároveň byli informováni o tom, co se do budoucna chystá. Překvapilo mě, že reagovali tak pozitivně. Když jsem jim vysvětlila situaci, o co vlastně jde, nikdo neměl problém s tím, aby do jejich třídy chodilo dítě s postižením. Samozřejmě, žáci mohou říkat tohle, avšak praxe bude jiná. Jsem ráda, že reagovali takhle, ale i tak si myslím, že zareagují jinak, až k tomu doopravdy dojde. “

Respondent 7:

1. Co si myslíte o integraci a inkluzi?

„ Inkluze se na dětech s LMP podepíše tak, že na ně běžné třídy běžné ZŠ nebude mít učitel čas, žádný asistent nemůže nahradit omezení inteligence u žáka. Žák s LMP nemůže pojmout takové množství učiva, které na něho v ZŠ čeká. Učitelé nemají zkušenosti, a proto nebudou vědět, kolik takového žáka zaukolovat, co už nemůže zvládnout. Ten bude zaostávat za třídou v obrovské vědomostní propasti. Žák s LMP nemůže stačit tempu třídy, ani s pomocí AP. Takový žák potřebuje často opakovat, mít vše zjednodušeno a ještě v názoru. Má omezenou i schopnost rozumět často i běžným slovům, unikají mu souvislosti, ...Proto si myslím, že dítě s LMP do naší současné běžné základky nepatří. “

2. Vzbuzuje ve Vás představa integrace a inkluze do budoucna nějaké obavy? Pokud ano, proč? Z čeho konkrétně?

„ Žákovi nebude dána potřebná péče – opakování, procvičování, zjednodušení, „stokrát“ a stále znovu opakování jedné věci, než ji uchopí – z důvodu času a mála zkušeností, žák se nebude rozvíjet, bude potichu vybarvovat obrázky, či obkreslovat písmena, protože je nebude mít ani řádně nacvičeny a osvojeny, “

3. Jaké výhody/ nevýhody vidíte v integraci a inkluzi?

„ Výhodou určitě je, že se žák bude setkávat ze svými kamarády z prostředí spádové školy, bude to mít do školy blíže. ZŠ pro žáky se zdravotním znevýhodněním je méně než těch běžných základek. Nevýhodou bude možný výměch ze strany zdravých spolužáků při opakovaných neúspěších, žák si při opakovaném nezdaru přestane věřit, je traumatizovaný nebo naopak lhostejný ke škole, ve třídě zlobí (nudí se, volá po pozornosti). “

4. Myslíte si, že bude integrace a inkluze přínosem pro naše školství do budoucna? Ano/ne – proč?

„ V momentální situaci – 25 a více dětí ve třídě NE, v případě přebudování našeho školství do podoby počtu dětí do deseti ve třídě/skupině, volných učebních osnov, bez mnohých kontrolních a stresujících testů, nalití dotací na nákup školních pomůcek a potřeb a v neposlední řadě začít vysokoškolsky vzdělané učitele platit podobně jako jiné vysokoškoláky, pak ANO. “

5. Jak si myslíte, že na integraci a inkluzi reagují rodiče žáků, jak z běžných základních škol, tak ze škol určených pro děti s určitým druhem postižení? (škola speciální, škola pro zrakově postižené, apod..)

„ Rodiče reagují velmi negativně, nechťejí, ať jejich děti někdo ve vzdělávání brzdí, nebo i vidí negativních jevů ze strany sociálně slabších spoluobčanů. Alespoň takové mám zkušenosti já. Zdravotně/ tělesně postižený je jimi přijímán kladně, žák s MP ne. “

6. Dle Vašeho pohledu.. jak si myslíte, že budou na integrované děti nahlížet dětíběžných základních škol?

„ Mám zkušenost, že se jim děti z běžné základní školy smějí – vyzývají velmi rychle, že jsou jiné. ,,

7. Souhlasili byste se spoluprací asistenta pedagoga, ačkoliv už máte ve své třídě zaveden svůj systém?

„ V naší výuce je asistent běžný, je třeba si spolupráci vytvořit, naučit se jí a potom to dobře funguje. “

Respondent 8:

1. Jaký je Váš názor na integraci a inkluzi?

„ Abych pravdu řekl, nejsem z integrace zrovna dvakrát nadšený. Mysím si, že to není dobrý krok kupředu v našem školství. Dost se obávám stížností mých pracovníků a to konkrétně v tom, že nezvládnou vyučovací proces zároveň dětí s postižením a zároveň dětí bez postižení, že si nebudou rozumět se svým asistentem pedagoga nebo že nebudou mít tušení, jaké množství úkolů zadávat, jaké úkoly zadávat apod. Z toho samozřejmě plyne také to, že si mohou stěžovat rodiče žáků běžných základních škol, že se jejich děti ve školách zhoršily nebo jsou značně pozadu apod. Jak jim to ale máme my jako ředitele škol vysvětlit, že to není naše chyba? “

2. Jaký si tedy myslíte, že to bude mít vliv na samotné školství?

„ Mou otázkou je, kde vezme škola dostačující prostředky, aby se integrovaným dítětem dostalo stejné péče jako ve školách, které jsou přímo určeny pro jejich druh postižení? Byť se jen přiblížit k podobnému stylu

výuky, který jim bude aspoň částečně vyhovovat bude velice náročné. Nejen naše škola, ale ani ostatní základní školy nemají dostatečné prostředky k tomu, aby mohly žákovi připravit takovou individuální výuku jako na „jeho“ škole. Jinak je to samozřejmě otázka velkého množství času a trpělivosti, než se celý tento systém nějakým způsobem zaběhne a začne fungovat podle určitých pravidel.“

3. Co konkrétní přínosy pro naše škoství?

„Jediný přínos vidím v naději, že vše dopadne dobře, tak jak je to plánováno a všichni si časem na nový systém zvykneme.“

4. Jak budou podle Vás reagovat na tenhle proces žáci Vaší školy?

„Bohužel k tomuhle Vám asi moc neřeknu, jelikož žáky jednotlivých tříd neznám tak dobře, jako jejich třídní učitelé, tudíž vidím žáky na 1. stupni pouze jako různorodou skupinu, kde se vyskytují žáci různých osobností. Velice těžké takhle říct, jak budou na integrované děti reagovat, ačkoliv pokud jsou zdravé děti seznámeni se základními informacemi k integraci a inkluzi, dále se základními informacemi, kdo jsou to děti se zdravotním postižením, nemuseli bychom se setkávat s negativními názory či nějakými problémy.“

5. A co říkáte na asistenta pedagoga?

„Je jasné, že jako ředitel téhle školy ocením ty nejlepší pracovníky. Dodneška jsem se nesetkal s nějakým větším problémem, co se týká pracovníků a rád bych, aby to tak bylo i nadále. Záleží mi na tom, aby si asistenti pedagoga rozuměli jak s mými pracovníky, tak s dětmi, nebyl s nimi problém a byli dostatečně proškoleni a vyučeni ohledně integrovaných dětí.“

Respondent 9:

1. Co si myslíte o integraci a inkluzi?

„Myslím si, že myšlenka je velmi dobrá, ale nemohu mluvit za ostatní. Nejsem si zcela jistá, zda je naše školství na inkluzi připraveno. Představa více asistentů ve třídě je krásná, ale dle mého názoru by mělo spíše dojít k výraznému snížení počtu žáků ve třídách. A ještě k tomu by měl být přiřazen asistent pedagoga. Aby učitel neošidil vzdělávání žáků nadaných, průměrných i podprůměrných. Obavu mám hlavně z toho, že se nejedná o zájem dítěte, ale pouze o trend.“

2. Vzbuzuje ve Vás představa integrace a inkluze do budoucna nějaké obavy? Pokud ano, proč? Z čeho konkrétně?

„Největší obavy mám o učitele na běžných školách, někdy mám pocit, že jsou na ně kladeny v rámci integrace velmi vysoké nároky. Práce s třídou, kde je velmi velké a odlišné spektrum žáků, vyžaduje velkou přípravu pro učitele, velkou řadu dokumentace, tvorba IVP atd.“

3. Jaké výhody či nevýhody vidíte v integraci a inkluzi?

„Velkou výhodou je mnohem lepší nahlížení společnosti na osoby se zdravotním postižením.“

4. Myslíte si, že bude integrace a inkluze přínosem pro naše školství do budoucna? Ano/ne – proč?

„Myslím si, že pokud se bude inkluze odvíjet od individuálních potřeb žáků, je její myšlenka velmi dobrá. Ale je také nutné myslet na to, aby inkluze neomezovala a neohrožovala vzdělávání běžné populace.“

5. Jak si myslíte, že na integraci a inkluzi reagují rodiče žáků, jak z běžných základních škol, tak ze škol určených pro děti s určitým druhem postižení? (škola speciální, škola pro zrakově postižené, apod.)

„Dle mého názoru jsou reakce velmi individuální a záleží především na přístupu rodičů ke svému dítěti a na zkušenostech s danou školou. Někteří rodiče, jejichž děti přešly z běžné zš do zš speciální si ji nemohou vynachválit, ale jiní by své dítě do zš speciální nadali.“

6. Dle Vašeho pohledu.. jak si myslíte, že budou na integrované děti nahlížet děti běžných základních škol?

„Myslím si, že pokud je dítě v zš od první třídy, přijímají ho žáci velmi dobře a nemají problém s jeho přijetím. Mělo by se ale pracovat nejen se žáky, ale také s rodiči žáků, kteří mají s přijetím žáků se svp často větší problém než samotní spolužáci.“

7. Souhlasili byste se spoluprací asistenta pedagoga, ačkoliv už máte ve své třídě zaveden svůj systém?
„Určitě, pracuji ve speciální škole a vím, že asistent pedagoga je velkou pomocí při všech činnostech s žáky.“

Respondent 10:

1. Jaký je Váš názor na integraci a inkluzi?

„Narovinu mi z toho všeho zustava rozum stát. Kdo celý proces vymyslel? A jak jej vůbec mohl začít realizovat? Některé věci mi přijdou naprosto nelogické. Jedna z těchto věcí je například vzdělání učitelů na běžných základních školách a jejich proškolení ohledně integrace a inkluze. Vždyt učitelé běžných základních škol nejsou dostatečně vyškoleni na to, aby mohli vyučovat žáky se zdravotním postižením. Spousta učitelů je zvyklá na svůj styl výuky a myslím si, dokonce vím, že jej nehodlají měnit. Jakmile se však proces integrace a inkluze rozjede úplně, tak jim koneckonců nic jiného ani nezbyde. Je jasné, že s tím většina učitelů nebude souhlasit, už teď se setkávám s negativními názory.“

2. Shledáváte tedy v něčem výhodu?

„Jako výhodu vidím jen to, že se propojí svět mezi dětmi s postižením a dětmi bez postižení. Je to dobrá možnost k tomu, aby se intaktní děti zbavily předsudků vůči dětem s postižením. Mohou tak blíž poznat, čím jsou vlastně odlišné apod. Další věcí, která mi přijde taky jako výhodná je to, že mezi dětmi s postižením a dětmi zdravými vzniknou nová přátelství. Což obě strany posune dopředu. U dětí s postižením si myslím, že budou hrozně rády, že mají kamarády mezi zdravými dětmi, které si s nimi mohou hrát, dělají s nimi nové věci a berou je mezi sebe. Samozřejmě neříkám, že to tak zákonitě je a bude. Určitě to nebude vždy tak jednoduché.“

3. Bude podle Vás integrace a inkluze přínosem pro české školství?

„No, těžko říct. Je pravda, že učitelé běžných základních škol sice získají nové zkušenosti, jakým stylem mají integrované děti vyučovat, jak se k nim stavět, jak zorganizovat výuku, ale co potom učitelé ze základních škol, které jsou určeny právě pro žáky se zdravotním postižením? Nepřijde mi to zrovna fěr, pokud přijdou o práci nebo nahradí právě ty nedostatečně vyškolené učitele běžných základních škol. Tohle si myslím, že opravdu není bráno jako pozitivní přínos pro naše školství.“

4. Jak si myslíte, že na integraci a inkluzi reagují rodiče dětí běžných základních škol a také rodiče dětí ze základních škol speciálních či základních škol, určených pro jiné typy postižení?

„Pravdou je, že jsem se setkala zatím s hodně různorodými názory. Hodně rodičů dětí z běžných základních škol má obavy, že bude tento proces jejich dětí spíš brzdit a naruší tak režim, na který jsou zvyklé. Jedná se o novou věc, která ještě není tak zaběhnutá a některé děti se nemusí s touto změnou vyrovnat tak rychle. Naopak, pro některé to může znamenat velký citový rozhoz. Nemusí si hned zvyknout na to, že je ve třídě ještě někdo jiný, než jejich paní učitelka, tím myslím asistenta pedagoga, který může svou přítomností děti nezáměrně vyrušovat, budit v nich pozornost apod.“

5. Naváží tímto tedy na další otázku – co si tedy myslíte o přítomnosti asistenta pedagoga ve vaší třídě?

„Abych také navázala tedy, tak si myslím, že je důležité, aby si asistent pedagoga s dítětem sedl. Jakmile si s ním nebude rozumět, co potom nastane? Nedokážu určit, jak bude integrované dítě reagovat na svého asistenta pedagoga, jestli bude asistent pedagoga budit u dětí rozruchy apod. Je to velice individuální a myslím, že záleží na každém žákovi zvlášť.“

Anotace a klíčová slova

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na problematiku integrace a inkluze žáků prvního stupně se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol běžného typu. Teoretická část obsahuje charakteristiku jednotlivých druhů postižení, definice pojmů integrace a inkluze a také nástin integrace a inkluze v zahraničí a v neposlední řadě také charakteristiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně zaměřeno na určité druhy postižení. Výzkumná část je zaměřena na zjištění, zda je integrace a inkluze přínosem pro naše školství.

Anotace v angličtině

The diploma thesis focuses on the integration and inclusion of pupils of first degree with special educational needs in elementary schools of general type. The theoretical part contains the characteristics of individual types of disability, the definition of integration and inclusion concepts as well as the outline of integration and inclusion abroad and last but not least the characteristics of education Pupils with special educational needs, specifically targeted at certain types of disability. The research section focuses on determining whether integration and inclusion are beneficial to our education.

Klíčová slova

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami, mentální postižení, sluchové postižení, zrakové postižení, tělesné postižení, narušená komunikační schopnost, specifické poruchy učení, poruchy chování a emoční poruchy, porucha pozornosti a hyperaktivita, autismus, integrace, inkluze, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Klíčová slova v angličtině

Pupils with special educational needs, mental disabilities, hearing impairment, visual impairment, disability, impaired communication ability, specific learning disorders, behavioral and emotional disorders, attention deficit disorder and hyperactivity, autism, integration, inclusion, education of pupils with special educational needs