

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ FAKULTA

**Příčiny neúspěšné integrace dětí mladšího školního věku se zdravotním
postižením do základních škol**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Petra Jandová

Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Toušek

18. srpen 2011

ABSTRACT

The aim of the bachelor thesis is to find out the causes of unsuccessful integration of disabled young school age children to primary schools.

The theoretical part includes a brief outline of integration history in the CR and definitions of basic terms. It also deals with the issue of school integration, including the factors affecting its success rate.

The practical part is aimed at finding the causes of unsuccessful integration in two particular cases of pupils with Asperger syndrome diagnosis, which is characterized by lower adaptability to social environment sometimes even leading to acts of aggressiveness. These subsequently lead to exclusion of the pupils from the class where teaching continues in individual form. These pupils were selected upon information from the Education, Youth and Sport Department of the Regional Office of the South Bohemia Region and from the Special Pedagogy Centre in České Budějovice. With regard to the target group size, particularity of the issue and the effort to gain as much colourful picture as possible qualitative research, namely design of case studies, was applied to reach the goal. Data collection was performed by means of content analysis of documents and semi structured interviews with the parties involved of the integration process – the pupils being integrated and their parents, headmasters, teachers, assistant teachers and classmates. The research lead to the finding that unwillingness of one of the involved parties, i.e. a headmaster or the parents of the child being integrated to cooperate was the main cause of unsuccessful integration process in both the cases.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Příčiny neúspěšné integrace dětí mladšího školního věku se zdravotním postižením do základních škol* vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích

Dne 18.8. 2011

.....

Petra Jandová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu práce Mgr. Zdeňku Touškovi za konzultace a užitečné rady v průběhu zpracování bakalářské práce a také všem, kteří mi ochotně poskytli rozhovor pro výzkumnou část práce.

OBSAH

ÚVOD	7
1 SOUČASNÝ STAV	8
1.1 Vymezení pojmů	8
1.1.1 Integrace	8
1.1.2 Neúspěšná integrace	10
1.1.3 Zdravotní postižení	11
1.1.4 Mladší školní věk	12
1.2 Školská integrace	14
1.2.1 Vývoj a současný stav	14
1.2.2 Význam integrace	16
1.2.3 Obecné zásady a principy integrace	17
1.2.3.1 Obecné zásady	17
1.2.3.2 Principy integrace	18
1.2.4 Podpůrná opatření	19
1.3 Faktory ovlivňující integraci	21
1.3.1 Personální faktory	21
1.3.1.1 Integrovaná osoba	21
1.3.1.2 Rodiče	21
1.3.1.3 Poradenský pracovník	22
1.3.1.4 Ředitel	23
1.3.1.5 Učitel	23
1.3.1.6 Asistent pedagoga	24
1.3.1.7 Osobní asistent	24
1.3.1.8 Spolužáci	25
1.3.1.9 Další účastníci integrace	25
1.3.2 Organizační faktory	26
1.3.2.1 Organizace chodu školy	26
1.3.2.2 Organizační zajištění vhodného prostředí	26
1.3.2.3 Zajištění asistenta	26
1.3.3 Technické a materiální faktory	27
1.3.3.1 Technická bezbariérovost	27
1.3.3.2 Materiální – rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky	27
1.3.4 Ekonomický faktor	28
1.3.4.1 Financování rehabilitačních, kompenzačních a učebních pomůcek	28
1.3.4.2 Asistent pedagoga	28

2	CÍL PRÁCE	30
2.1	Výzkum příčin neúspěšné integrace	30
3	METODIKA	31
4	VÝSLEDKY	34
4.1	Případová studie č. 1	34
4.1.1	Anamnestické údaje	34
4.1.2	Integrace z pohledu rodičů žáka	37
4.1.3	Integrace z pohledu ředitele školy	37
4.1.4	Integrace z pohledu třídního učitele	37
4.1.5	Integrace z pohledu asistenta pedagoga	38
4.1.6	Integrace z pohledu spolužáků	38
4.1.7	Výstup případové studie	38
4.2	Případová studie č. 2	40
4.2.1	Anamnestické údaje	40
4.2.2	Integrace z pohledu rodičů	41
4.2.3	Integrace z pohledu ředitele	41
4.2.4	Integrace z pohledu třídního učitele	42
4.2.5	Integrace z pohledu asistenta pedagoga	42
4.2.6	Integrace z pohledu spolužáků	42
4.2.7	Výstup případové studie	42
5	DISKUSE	45
5.1	Zásady integrace	45
5.2	Principy integrace	46
5.3	Faktory ovlivňující úspěšnost integrace	48
6	ZÁVĚR	51
7	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	53
8	KLÍČOVÁ SLOVA	58
9	PŘÍLOHY	59

ÚVOD

Integrace žáků se zdravotním postižením u nás začala probíhat již před rokem 1989, ale jen v omezené míře. V první polovině 90. let se paradoxně podíl integrovaných dětí snížil vlivem změny společenského klimatu a následného rozvoje speciálních škol. Změna tohoto trendu nastala až ve 2. polovině 90. let, kdy díky posunu v legislativě, rozvoji sítě poradenských zařízení a metodickým materiálům, začala být integrace vnímána jako primární přístup při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. To se následně odrazilo v tzv. Bílé knize a legislativně bylo zakotveno v novém školském zákoně č. 561/2004 Sb. Tento zákon a navazující prováděcí vyhláška nadřadily integrované vzdělávání nad ostatní formy a umožnily ředitelům škol realizovat integraci v maximální možné míře. Tato pozitivní snaha však v některých případech vlivem nepřipravenosti, nezkušenosti, ale také neochoty pedagogických pracovníků, rodičů a dalších účastníků, kteří jsou zapojeni do integrace, může přejít v neúspěšnou integraci. Ta má následně negativní důsledky na všechny zúčastněné, zejména však na žáka samotného. Proto je nezbytně nutné zabývat se příčinami neúspěšné integrace a přijmout preventivní opatření, které minimalizují počet takovýchto případů. V teoretické části své bakalářské práce se zabývám rozlišením pojmů integrace a inkluze, které se velmi často spojují či zaměňují. Dále jsem zde vymezila pojmy jako školská integrace, mladší školní věk a zdravotní postižení, jejichž specifika jsou pro tuto práci nepostradatelná stejně jako legislativní zakotvení této problematiky.

V praktické části mé bakalářské práce jsem se zaměřila na faktory, které ovlivňují úspěšnost školské integrace. Mezi tyto faktor patří rodiče, kteří rozhodují na základě doporučení poradenských zařízení o integraci svého dítěte do běžného vzdělávacího proudu. Dále sem patří integrovaná osoba, poradenské zařízení, které stanovuje všechny podmínky pro integraci, spolužáci integrovaného žáka a v neposlední řadě ředitel školy, který integraci schvaluje. I přes všechny tato doporučení, rozhodnutí rodičů a správné proběhnutí procesu může být integrace neúspěšná.

1 SOUČASNÝ STAV

1.1 Vymezení pojmů

1.1.1 Integrace

Pojem integrace pochází z latinského slovesa *integrō*, což v doslovném překladu znamená uvést do bývalého stavu, zcelit, napravit, obnovit.¹ V sociální oblasti se tímto termínem nejčastěji označuje nejvyšší stupeň socializace člověka, tedy úspěšné začlenění jedince do skupiny projevující se v jeho plné akceptaci ostatními členy společnosti.² Analogicky k tomu definuje v rámci speciální pedagogiky integraci M. Sovák jako „*naprosté zapojení a plné splynutí defektního jedince se společností lidí zdravých, a to ve společenském soužití.*“³ Integrace je z tohoto pohledu vnímána jako cílový stav integračního procesu. V odborné literatuře však nalezneme i druhý pohled. Integrace je zde vnímána právě jako integrační proces, tedy „*snaha o umístění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do prostředí hlavního vzdělávacího proudu.*“⁴

Termín integrace se v odborné literatuře v západní Evropě a USA objevuje od 70. let 20. století v souvislosti s odklonem od institucionalizace, která v konečném důsledku vedla k segregaci jedinců s postižením. Historickými mezníky pro proces integrace se staly dva dokumenty vydané Světovou zdravotnickou organizací (WHO). Prvním z nich byla Mezinárodní klasifikace poruch, disabilit a handicapů (ICIDH/MKPDH) vydaná v roce 1980 a druhým Mezinárodní klasifikací funkčních schopností, disability a zdraví (ICF/MKF) z roku 2001.⁵ Pro obě tyto klasifikace je charakteristická snaha o celistvý pohled na člověka (holistické pojetí) jako integrální

¹ QIUTT, Z.; KUCHARSKÝ, Pavel. *Česko/latinský slovník starověké i současné latiny*. Praha: LEDA, 2003. ISBN 80-7335-032-7.

² JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 288 s. ISBN 80-7178-535-0.

³ SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 6.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 231 s.

⁴ VÍTKOVÁ, M: *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální*. 2. vyd. Brno: Paido 2004. 463. ISBN: 80-7315-071-9.

⁵ LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky, Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

součástí společnosti. MKF navíc již „neklasifikuje osoby, ale popisuje a klasifikuje situace každého člověka v řadě okolností, vztahujících se ke zdraví. Zjednodušeně řečeno, každý občan má určitý zdravotní stav, který ho s různými životními situacemi konfrontuje, dostává se tak často do různých znevýhodňujících pozic.“⁶

Tato bakalářská práce je zaměřena na školskou integraci, v některých publikacích označovanou jako integrace školní nebo pedagogická. Pro školskou integraci je charakteristické zaměření na odstranění segregativního přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a zapojení a začlenění dětí do běžného vzdělávacího proudu. Jde o úsilí, kterým se snažíme dosáhnout změny chápání zdravotního postižení. Müller školskou integraci definuje jako „...*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemné vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“⁷

Školská integrace je vymezena Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Podrobně je upravena ve Vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zde jsou rozlišeny formy integrace na individuální a skupinovou. V ČR je nepoměrně častěji využívána integrace individuální, proto je další text zaměřen právě na ni. Individuální integrace je navíc také zatížena větším rizikem neúspěšnosti.

V posledních deseti letech se v odborné literatuře stále častěji setkáváme s pojmem inkluze. Ten zpravidla označuje proces, který se zaobírá celým školním prostředím a jednotlivými účastníky, kteří se navzájem ovlivňují ve škole. Při inkluzi by mělo jít o to, aby lidé se zdravotním postižením nebyli ze společnosti vyčleňováni. Je tedy zaměřena na změnu postojů, přesvědčení, přístupů a hodnot. V oblasti vzdělávání znamená inkluze začlenění a přijetí žáka se speciálními vzdělávacími

⁶ *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví* [online]. Praha: Grada Publishing, 2001 [cit. 2011-06-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/publikace/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-disability-zdravi-mkf>> 280 s. ISBN 978-80-247-1587-2.

⁷ MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0231-9.

potřebami bez pocitu rozdílnosti mezi ostatní žáky. Tento termín však dosud není součástí legislativy a v rámci české laické i odborné veřejnosti je chápán různě, často jako pouhé synonymum k pojmu integrace.

1.1.2 Neúspěšná integrace

Neúspěšná integrace znamená „*umístění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, bez podpory a služeb, které potřebuje.*“⁸ Neúspěšná integrace nastává ve chvíli, kdy se nesplňují kritéria integrace. Dochází k sociálnímu vyčlenění integrovaného žáka z třídního kolektivu. Neúspěšná integrace má vliv na všechny účastníky integrace. Dále, když od učitele očekáváme, že bude dítě se zdravotním postižením i ostatní žáky třídy učit kvalitně bez potřebné podpory. Dále, když chceme, aby se všechny děti učily tytéž věci, ve stejnou dobu, stejným způsobem. Předpokladem neúspěšné integrace jsou neinformovaní rodiče dítěte, nezájem a neochota spádové školy dítě přijmout. Dalším předpokladem je špatná atmosféra školy, která vzniká neinformovaností všech pedagogických a nepedagogických pracovníků školy o žákovi se zdravotním postižením, nerespektování jeho potřeb. Dalšími rozpoznávacími znaky neúspěšné integrace jsou, když žák není řádným žákem běžné školy, když škola, respektive učitelé integrovaného žáka aktivně nespolupracují se speciálně pedagogickým centrem a pedagogicko psychologickou poradnou.⁹ Dále pokud individuální vzdělávací plán není přizpůsoben potřebám integrovaného žáka nebo se nedodrží jeho obsah. Nefunguje komunikace mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga. Pokud se nepodařilo vytvořit vztah mezi spolužáky a integrovaným žákem je integrace neúspěšná. Velmi důležitým faktorem je rodina, pokud nespolupracuje, zanedbává potřeby dítěte, není ochotná komunikovat se školou, je integrace opět neúspěšná.

⁸ Dobromysl.cz [online]. 2003 [cit. 2011-08-16]. Co je integrace a jaké má výhody. Dostupné z WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=278>>.

⁹ Dobromysl.cz [online]. 2003 [cit. 2011-08-16]. Co je integrace a jaké má výhody. Dostupné z WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=278>>.

1.1.3 Zdravotní postižení

Pojem „zdravotní postižení“ je v odborné literatuře i legislativě definován různým způsobem. Například v Zákoně č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, je definice osob se zdravotním postižením vztažena ke schopnosti pracovat. Osobami se zdravotním postižením jsou tak jsou podle §67 ty, které jsou:

- a) „...orgánem sociálního zabezpečení uznány plně invalidními (osoby s těžším zdravotním postižením),
- b) ...orgánem sociálního zabezpečení uznány částečně invalidními,
- c) ...rozhodnutím úřadu práce uznány zdravotně znevýhodněnými.“¹⁰

Vymezení pojmu zdravotní postižení také nalezneme v Zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, přesněji pak v §3 písm. g), kdy je „zdravotním postižením tělesné, mentální, duševní, smyslové nebo kombinované postižení, jehož dopady činí nebo mohou činit osobu závislou na pomoci jiné osoby.“¹¹

Definici zdravotního postižení také nalezneme v Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením, přesněji v čl. 1, kdy jsou tito lidé označováni jako „...osoby mající dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení, které v interakci s různými překážkami může bránit jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními.“¹²

Pokud se zabýváme školskou integrací, je stěžejní definice zdravotního postižení obsažená v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším

¹⁰ MARCISOVÁ, A. *Národní informační centrum pro mládež* [online]. 19.3.2009 [cit. 2011-07-26]. Definice osob se zdravotním postižením. Dostupné z WWW: <<http://www.icm.cz/kdo-je-osoba-se-zdravotnim-postizenim-ozp>>.

¹¹ *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2009 [cit. 2011-07-26]. Články. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf>.

¹² *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. In *Sbírka mezinárodních smluv*. [online]. [cit.2011-07-26]. Dostupné z: <<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5697>>.

odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v §16 odst. (2): „ *Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.*“¹³

1.1.4 Mladší školní věk

Za mladší školní věk obvykle označujeme období ohraničené na jedné straně věkem 6-7 let, kdy zpravidla dochází významným vývojovým změnám, ale zároveň je tento věk spojen s významným sociálním mezníkem – nástupem do školy, a na straně druhé věkem 11-12 let, kdy se u dětí projevují první fyzické a psychické známky pohlavního dospívání a zároveň přecházejí na 2. stupeň základní školy.¹⁴ Pohled na členění tohoto vývojového období však v odborné literatuře není jednotný. Například Vágnerová školní věk člení do tří fází, přičemž výše vymezený mladší školní věk odpovídá dvěma z nich – ranému školnímu věku (od 6-7 let do 8-9 let) a střednímu školnímu věku (od 8-9 let do 11-12 let).¹⁵

Jak již bylo zmíněno, je pro toto období zásadním momentem nástup do školy. S ním nastávají změny v sociální sféře umožňující získávání nových rolí, osobnostní rozvoj a rozvoji sebehodnocení¹⁶. Ve škole je dítě nejvíce ovlivňováno kolektivem dětí a učitelem, který se v tomto období stává významnou autoritou¹⁷. Dochází také k dominantní změně v činnosti dítěte. Vnímáním se snaží dorovnat dospělým, myšlení je nejprve názorné, konkrétní, příčinné a situační. Kolem 10.-11. roku se u dětí začíná projevovat abstraktně-logické myšlení. Po citové stránce se u nich vyvíjí vyšší city, do kterých můžeme zařadit sociální, etické, mravní, rozumové a estetické city. Tím se vytváří sebevědomí, kdy si dítě uvědomuje hodnotu vlastního „já“. V sociálních vztazích dává dítě v předškolním věku přednost svým vrstevníkům, se kterými má

¹³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), §16 (2). 2004. S. 10267.

¹⁴ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. S. 115.

¹⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. S. 237.

¹⁶ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. S. 116.

¹⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. S. 287.

nejčastěji krátkodobý a povrchní vztah. V dospělých vidí autoritu, respektují je a žádají je o pomoc. Jejich sociální vztahy jsou nejvíce ovlivňovány výchovou své rodiny.¹⁸

¹⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005. S. 268.

1.2 Školská integrace

1.2.1 Vývoj a současný stav

Ve druhé polovině 18. a v 19. století dochází díky iniciativě jednotlivců nebo charitativně zaměřených spolků k zakládání speciálních zařízení, ústavů a škol pro jedince s různými druhy postižení. Tato z mnoha úhlů pohledu pozitivní změna však s sebou přinesla také segregaci. Vzdělávání v běžném proudu se mohli účastnit pouze žáci s lehčím stupněm postižení, kterým různé bariéry v docházce nebránily. Ve 20. století se v rámci školského systému postupně vytváří subsystém speciálního vzdělávání.¹⁹ V 70. a 80. letech dochází zejména v západních zemích ke změně paradigmatu a začíná se zde uplatňovat integrace, která umožňuje člověku s postižením větší šanci na plnohodnotné uplatnění. U nás byla integrace legislativně zakotvena až po roce 1989, pouze však na úrovni metodických pokynů a dalších nižších právních norem. Ve školském zákoně byla integrace ošetřena až v souvislosti s přijetím zcela nového předpisu v roce 2004.

V roce 2010 byla do českého právního řádu implementována mezinárodní Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Podle článku 24 této úmluvy mají lidé se zdravotním postižením právo na vzdělání bez diskriminace, přičemž cílem by mělo být zajistit začleňující vzdělávací systém na všech úrovních.²⁰

Z pohledu právního zakotvení a vymáhání práva na školskou integraci je významným legislativním dokumentem tzv. antidiskriminační zákon č. 198/2009 Sb., který zaručuje osobám se zdravotním postižením přístup ke vzdělání a jeho poskytování.²¹

¹⁹ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. Brno: Paido, 2007. 241 s.

²⁰ *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. In *Sbírka mezinárodních smluv*. [online]. [cit.2011-07-26]. Dostupné z: <<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5697>>.

²¹ *Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)* [online]. 23.4.2008 [cit. 26.7.2011]. Dostupné z: <www.portal.gov.cz>.

V oblasti koncepce vzdělávání je v současné době stěžejním dokumentem Národní program pro rozvoj vzdělávání v ČR. Vymezuje hlavní zásady a cíle vzdělávací politiky státu, definuje obecně závazné požadavky na obsah a výsledek vzdělávání a stanovuje náležitosti obsahu vzdělávacích programů, které mimo jiné respektují speciální vzdělávací potřeby žáka se zdravotním postižením. Slouží jako východisko pro přípravu rámcového vzdělávacího programu.²²

Dalším koncepčním dokumentem je Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, jehož hlavním cílem je: „...*působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti.*“²³ Společné vzdělávání musí vycházet ze společného přesvědčení o rovnoprávném vzdělávání se svými vrstevníky a ve škole v místě bydliště. Pro úspěšné inkluzivní vzdělávání je potřeba mít dostatečné a odpovídající zdroje pro zainteresované osoby (rodiče, učitelé a další spolupracující v inkluzi), které zajišťují žákovy potřeby.²⁴

Školská integrace může být v souladu s Vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, realizována buď formou individuální, nebo skupinové integrace.

Při individuální integraci je dítě (nebo žák či student) zařazeno do běžné školy (případně do školy pro žáky s jiným typem zdravotního postižení). Žáci v této formě integrace se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který vypracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. Obsah IVP je dán Vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

²² KUDLÁČEK, M.; MACHOVÁ, I. Integrace-jiná cesta : Sborník příspěvků ze semináře, Olomouc 30.11. 2007. In *Integrace-jiná cesta: Podpora integrace dětí s tělesným postižením ve školní tělesné výchově prostřednictvím CENTRA APLIKOVANÝCH POHYBOVÝCH AKTIVIT*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. S. 100.

²³ MŠMT [online]. 2010 [cit. 2011-07-24]. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani?highlightWords=inkluzivn%C3%AD+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>>.

²⁴ BAXOVÁ, P. *Inkluze.cz* [online]. 7.1.2011 [cit. 2011-07-05]. Inkluze znamená změnu!. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzie.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>>.

Skupinová integrace je taková forma začlenění, při níž je dítě (nebo žák či student) začleněno do třídy, studijní skupiny či oddělení, které jsou zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné základní škole (případně ve škole speciální, která je zřízena pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení).²⁵

Dítě (nebo žák či student), jeho rodiče a pedagogičtí pracovníci mají právo na poskytování poradenských služeb vymezených školským zákonem a Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, prostřednictvím speciálně pedagogických center, případně pedagogicko-psychologických poraden. Poradenské služby může poskytovat i škola, pokud zřídí funkci speciálního pedagoga nebo psychologa.²⁶

1.2.2 Význam integrace

Začlenění žáka se zdravotním postižením do běžné školy by mělo přinést pozitivní efekt zejména v oblastech sebepojetí, sociálních vztahů a adaptace a motivace ke studiu. Integrační proces by měl ale zároveň na dítě vytvářet i určitou míru sociálního tlaku s důrazem na nutnost plnění standardních povinností bez zbytečných úlev a na dosažení maximálního rozvoje a využití schopností.²⁷

Integrace však nemá pozitivní vliv pouze na děti se zdravotním postižením, ale je důležitá i pro jejich vrstevníky bez postižení. Jedním z přínosů je naučit se bez rozpaků komunikovat s osobami (dětmi) zdravotně nebo sociálně znevýhodněnými.²⁸ Mohou s nimi navázat běžný společenský a přátelský vztah, díky kterému získávají schopnost empatie a citlivějšího přístupu a chování, tolerance a chápání jinakosti. V dospělosti pak snadněji dokáží směřovat pomoc slabším a potřebným lidem a chápat solidaritu jako jednu ze základních hodnot lidské společnosti. V neposlední řadě

²⁵ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. 2005, 20, s. 504. ISSN 1211-1244.

²⁶ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. 2005, 20, s. 490. ISSN 1211-1244

²⁷ RENOTIÉROVÁ, M. *Základy speciální pedagogiky II.* 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 32 s. ISBN 80-244-1099-0.

²⁸ RENOTIÉROVÁ, M. *Základy speciální pedagogiky II.* 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 32 s. ISBN 80-244-1099-0.

dochází i k motivaci dětí bez postižení ze strany jejich vrstevníků s postižením, neboť jsou přímými svědky toho, jaké úsilí musí vynaložit na dosažení běžných cílů.

1.2.3 Obecné zásady a principy integrace

1.2.3.1 Obecné zásady integrace

Základní zásadou nezbytnou pro integrační proces od jeho samého počátku je dodržování rovného přístupu ke vzdělávání. Je proto nutné zohledňovat jednotlivé potřeby každého žáka bez rozdílu. Na začátku každého dílčího integračního procesu je nutné mít na zřeteli, že každé dítě je jedinečné s jinými možnostmi, odlišnými předpoklady a zkušenostmi, zázemím, schopnostmi. Pokud chceme, aby integrace byla úspěšná, pak je třeba všechny tyto odlišnosti vnímat, akceptovat a zohledňovat.²⁹

Integrace je složitý proces, který je ovlivňován celou řadou faktorů. Její úspěšnost proto nelze dopředu zaručit. Přesto existují některé zásady vycházející z teoretických konceptů i praktických zkušeností, jejichž dodržováním můžeme zvýšit pravděpodobnost úspěchu. Mezi tyto zásady patří:

- integrované dítě musí mít podrobné psychologické, speciálně pedagogické, popřípadě neurologické a jiné vyšetření,
- při individuální integraci by měla převažovat pozitiva (případná negativa je třeba předjímat a pokud možno předem eliminovat nebo zmírňovat),
- nezbytná je motivace jak dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením, tak také jejich rodičů,
- vedení školy by mělo být integraci nakloněno,
- o smysluplnosti integrace by měl být přesvědčen učitelský sbor,
- do integračního procesu by měl být reálně, nikoli pouze formálně, zapojen odborný tým (speciální pedagog, psycholog, výchovný poradce, lékař, fyzioterapeut, terapeut problémového chování, aj.),

²⁹ *Inkluzivní škola.cz : Informační portál zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému* [online]. 24.6.2010 [cit. 2011-04-24]. Principy práce s dětmi s OMJ. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/principy-prace-s-detmi-s-omj>>.

- musí být sestaven adekvátní IVP,
- nezbytnou podmínkou integrace je připravenost a informovanost spolužáků a jejich rodičů,
- v případě potřeby by měl být přidělen asistent pedagoga,
- musí probíhat věcná komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou založená na vzájemné důvěře.³⁰

1.2.3.2 Principy integrace

Hlavními principy integrace jsou vyrovnání příležitostí, respektování potřeb a vznik partnerství mezi jedincem se zdravotním postižením a intaktním jedincem.

Žák se zdravotním postižením, respektive jeho rodiče by měli být vnímáni školou jako rovnoprávní partneři, nikoli jako prosebníci čekající na udělení milosti. Tato skupina by měla být brána jako běžná součást školy jakožto komunity (princip normality), Na žáka se zdravotním postižením by nemělo být nahlíženo skrze jeho diagnózu, ale rozhodující by měly být jeho skutečné možnosti a schopnosti (princip kontinuity). S tím souvisí i to, že nelze o způsobu vzdělávání žáka rozhodnout jednou pro vždy, ale že by měl být brána v potaz možnost akcelerace či naopak zpomalení vývoje, proměnlivý vliv aktuálního zdravotního stavu, momentální sociální situace apod. (princip flexibility). Aby tyto principy byly uvedeny ve všeobecnou platnost, musí náš vzdělávací systém projít zásadní reformou, která již byla zahájena. V Národním programu rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) se uvádí, že: *„je třeba zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednávat pro tuto změnu širokou společenskou podporu.“*³¹ Principiální změny se tak týkají nejen velmi často zmiňovaného technické přístupnosti vzdělávání (zejména architektonické úpravy), ale zejména obecného přístupu odborné i laické veřejnosti ke vzdělávání. To by se mělo individualizovat, nemělo by již vycházet z koncepce jednotného přístupu ke všem

³⁰ VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

³¹ Národním program rozvoje vzdělávání: Bílá kniha. Praha: MŠMT, 2001. 98 s.

prostřednictvím všeobecně platných osnov, ale z potřeb a schopností jednotlivých žáků.³²

1.2.4 Podpůrná opatření

Podpůrná prointegrační opatření jsou vymezena ve Vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kde je v §1, odst. 2) uvedeno, že: „*podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciálně vzdělávací potřeby žáka*“³³. Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo užívat speciální kompenzační a didaktické pomůcky a speciální učebnice zdarma a poskytuje jim je škola.³⁴

Individuálně specifikovaná podpůrná opatření se stávají součástí IVP a navrhuje je školské poradenské zařízení.

V řadě případů má na úspěšnost integrace významný vliv asistent pedagoga. Ten napomáhá integrovanému žákovi přizpůsobit se školnímu prostředí, především pak ve třídě, kam je žák začleněn. Je k dispozici pedagogickým pracovníkům, kterým pomáhá při vzdělávací a výchovné činnosti. Individuálně pomáhá žákům při zprostředkování učební látky. Může být prostředníkem v komunikaci mezi žáky

³² Národním program rozvoje vzdělávání: Bílá kniha. Praha: MŠMT, 2001. 98 s.

³³ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, §1(2). 2005, 20, s. 503. ISSN 1211-1244.

³⁴ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : Texty k distančnímu vzdělávání. 2. Brno: Paido., přepracované a rozšířené vydání, 2007. 241 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

a jejich sociálním prostředím. Důležitou náplní asistenta pedagoga je spolupráce se zákonnými zástupci dítěte.³⁵

Velkou nápomocí při integraci se mohou stát poradenští pracovníci, jmenovitě školní speciální pedagog nebo psycholog, které může zaměstnávat škola.³⁶

³⁵ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. 2005, 20, s. 505, 506. ISSN 1211-1244.

³⁶ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. 2005, 20, s. 492, 506. ISSN 1211-1244.

1.3 Faktory ovlivňující integraci

Školská integrace představuje složitý proces a její účastníci, kteří se na ní podílejí, by měli dobře znát a uvědomovat si všechny faktory, které mohou integraci ovlivnit. Mělo by se předcházet rizikům a snažit se ovlivňovat faktory tak, aby integrace byla úspěšná.

1.3.1 Personální faktory

1.3.1.1 Integrovaná osoba

Jde o klíčovou osobu v procesu, která se hlavní měrou podílí na úspěšnosti integrace. Aby získal pozitivní náhled na integraci, je u žáka se zdravotním postižením důležitá motivace, dostatečná připravenost pro vstup do školy, ale také jeho osobnostní předpoklady. Připravenost žáka spočívá především v seznámení se s prostředím a účast v běžném životě školy.³⁷ Na druhou stranu však integrace do školního prostředí může být pro žáka se zdravotním postižením obtížná, především při zvládání zátěžových situací. K tomu může dojít v případě, kdy rodiče mají nereálné očekávání od integrace a nastává tím zklamání.³⁸

Žák se zdravotním postižením může být integrován na základě vyjádření speciálně pedagogického centra, případně pedagogicko-psychologické poradny.³⁹

1.3.1.2 Rodiče

Rodiče jsou jedním z nejdůležitějších faktorů v procesu integrace. Přístup k integraci má do určité míry souvislost s jejich vyrovnáním se s postižením svého dítěte, potažmo s jejich přístupem k výchově. Rodiče jako jediní mají právo rozhodovat,

³⁷ MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 135 s. ISBN 80-244-0077-4.

³⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: Rozšířené a přepracované vydání*. 3.vyd. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.

³⁹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2006 [cit. 2011-04-24]. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (obecné informace). Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>>.

zda jejich dítě bude navštěvovat běžnou základní nebo speciální školu.⁴⁰ U rodičů je nebezpečné neadekvátní očekávání od integrace. Pro získání dostatku informací a pro výběr vhodné školy je důležitá jejich angažovanost, která je podmínkou ovlivňující úspěšnost. Od začátku jsou rodičům nápomocné poradenská zařízení. Tato zařízení jim poskytují poradenství při vyhledávání a výběru vhodného školského zařízení, pomoc při začlenění dítěte do školního prostředí, mohou nabízet poradenství v sociálních službách nebo např. doporučit zřízení funkce asistenta pedagoga či osobní asistence.⁴¹ Od rodičů se očekává spolupráce s poradenským zařízením, především pak s poradenským pracovníkem, třídním učitelem a asistentem pedagoga. Na rodiče jsou tím tak kladeny vysoké nároky na docházku do školy. Pokud se rodiče již od začátku nezajímají o možnostech vzdělávání pro jejich dítě, jak prospívá ve škole, nebo se školou nespolečně spolupracují, zvyšuje se tím pak riziko neúspěšné integrace.

1.3.1.3 Poradenský pracovník

Poradenský pracovník by měl splňovat profesní a osobnostní předpoklady pro výkon tohoto povolání, které může zdokonalovat pomocí vzdělání, výcviku či jinou odbornou přípravou.⁴²

Úkolem poradenského pracovníka je mít přehled o běžných školách, znalost postižení a potřeb, které žákovi pomáhají při vzdělávání, aktivně vyhledávají žáky se zdravotním postižením (tzv. depistáž). Jsou ve stálém kontaktu s rodiči dítěte se zdravotním postižením a s ním samotným a se školou. Poradenský pracovník provádí diagnostické vyšetření, které slouží k určení potřeb pro úspěšné vzdělávání dítěte se zdravotním postižením. Na jeho základě se pak vypracovává IVP, za který je poradenský pracovník spoluodpovědný.⁴³ Nejprve však musí sestavit pozitiva

⁴⁰ Malá příručka pro rodiče, kteří se rozhodli pro integraci. *Dobromysl.cz* [online]. 2009 [cit. 2011-07-13]. Informace-inspirace-integrace. Dostupné z WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=426>>.

⁴¹ *Základní škola praktická a Základní škola speciální Zlín & Speciálně pedagogické centrum* [online]. 2011 [cit. 2011-07-22]. Speciálně pedagogické centrum. Dostupné z WWW: <<http://www.skola-spc.cz/specialne-pedagogicke-centrum/>>.

⁴² NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 159 s. ISBN 80-7367-174-3.

⁴³ MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. 2. vydí. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 135 s. ISBN 80-244-0077-4.

a negativa integrace pro konkrétního žáka. Na základě doporučení poradenského zařízení rozhoduje ředitel školy o přijetí či nepřijetí daného žáka.⁴⁴ Poradenský pracovník pak nese zodpovědnost za integraci. Při přijetí dítěte do běžné školy jsou důležité konzultace s rodiči, třídním učitelem nebo asistentem pedagoga. Poradenský pracovník by měl dvakrát ročně docházet do školy. Jejich činnost je legislativně zakotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.⁴⁵

1.3.1.4 Ředitel

Ředitel rozhoduje o integraci na základě doporučení od poradenského zařízení. Jako vedoucí pracovník se významnou měrou se ředitel podílí na klima školy, které zahrnuje připravenost jak pedagogického sboru, tak i např. její bezbariérové prostředí. Měl by využívat všech prostředků, které má k dispozici a napomáhají mu tím předcházet problémům. Ředitel by měl dbát na motivaci pracovníků a dávat jim dostatečný prostor pro sdělení jejich návrhů a připomínek.

1.3.1.5 Učitel

Třídní učitel na I. stupni je stálým učitelem, který na rozdíl od učitele na II. stupni tráví s žáky mnohem více času, a tak lépe zná jejich potřeby. Jeho snahou by mělo být vytvoření optimálního klimatu ve třídě, který učitel sám velmi ovlivňuje např. svými zásadami, postoji či názory. To vše by mělo vést k sociální soudržnosti třídního kolektivu. Třídní učitel zajišťuje přijetí integrovaného žáka do třídy. Navazuje a rozvíjí komunikaci s rodiči integrovaného žáka, která je důležitá pro úspěšnost integrace. Velkým významem pro úspěšnou integraci je informovanost pedagoga. Systém vzdělávání pedagogů je důležitý pro metodické vedení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel má také možnost konzultací s příslušným poradenským pracovníkem i mimo konzultačních možností, které by měly poradenské zařízení

⁴⁴ PRŮCHOVÁ, P. *Integrace-inkluzie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu: Přehledová studie z předmětu školní a poradenská psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta, katedra psychologie. 2008. 21 s.

⁴⁵ Vyhláška č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*. 2005, 20, s. 10-22. ISSN 1211-1244.

provádět minimálně dvakrát ročně. Je nezbytné, aby pedagog komunikoval a konzultoval své poznatky s poradenským zařízením, a to především v době, kdy vypracovává IVP.

1.3.1.6 Asistent pedagoga

U asistenta pedagoga je důležitá jeho osobnost, empatie, spolupráce s pedagogy a rodinou a také ochota dalšího vzdělávání. Pro tuto profesi je nežádoucí „ochranářská“ povaha. Mezi žákem a asistentem pedagoga měla být určitá hranice, která by se neměla překročit. Asistent pedagoga vykonává pouze ty úkony, které mu učitel zadá. Dost často se totiž zaměňují pojmy asistent pedagoga a osobní asistent.

Funkce asistenta pedagoga řadíme mezi podpůrná opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto funkci nám popisuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Jedním z hlavních úkolů asistenta pedagoga je pomoc při adaptaci žáka se zdravotním postižením.⁴⁶ Na začátku, když integrovaný žák nastupuje do školy, poskytuje pomoc při komunikaci s třídním kolektivem. Spolupracuje se zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází.⁴⁷ Dále je nápomocen pedagogickým pracovníkům při vzdělávací a výchovné činnosti. Náplň práce stanovuje ředitel školy dle individuálních potřeb žáka. Osoba, která chce vykonávat pozici asistenta pedagoga, musí splňovat vzdělání uvedené v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, přesněji v § 20. Nesmíme zapomenout zdůraznit, že asistent pedagoga je přidělen učiteli, který má ve své třídě integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.3.1.7 Osobní asistent

Osobní asistent je určen pro daného žáka se zdravotním postižením. Vykonává ty činnosti, které žák s postižením nemůže nebo nedokáže vykonávat. Mají mezi sebou

⁴⁶ VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

⁴⁷ *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2006 [cit. 2011-04-24]. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (obecné informace). Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>>.

blízký vztah, protože činnosti, které osobní asistent vykonává, jsou velmi osobní a zasahují do intimní oblasti žáka s postižením (např. doprovod na toaletu). Funkce osobního asistenta ve školství je založena především na sebeoblužné činnosti. Mezi tyto činnosti můžeme zařadit pomoc při poskytování stravy a jeho příprava, pití, doprovod na toaletu, úprava prostředí, pohyb a další.⁴⁸ Tato činnost, kterou však nemusí vykonávat jen pracovník v sociálních službách, ale také člen rodiny, dobrovolník aj., je zakotvena v Zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, přesněji pak tuto službu najdeme vymezenou ve Vyhlášce č. 505/2006 Sb., k provedení zákona o sociálních službách, v §5. O tom, zda se osobní asistent může účastnit výuky, rozhoduje ředitel školy.

1.3.1.8 Spolužáci

U spolužáků integrovaného žáka je důležitá jejich informovanost, jejímž zdrojem by měl být třídní učitel. Ten jim sdělí jen nezbytně nutné informace o integrovaném žákovi, jako jsou např. speciální podmínky pro jeho vzdělávání a podpůrná opatření. Tato příprava musí probíhat již před nástupem integrovaného žáka do školy. Příprava může například probíhat prostřednictvím setkávání rodičů spolužáků s rodiči integrovaného žáka. Forma sdělení ze strany učitele musí odpovídat věku žáků.

1.3.1.9 Další účastníci integrace

Mezi další účastníky, kteří se jakýmkoliv způsobem podílejí na integraci, jsou další pedagogičtí pracovníci a další zaměstnanci školy a v neposlední řadě rodiče spolužáků. Rodičům by v první řadě měla být sdělena a vysvětlena diagnóza a specifika vzdělávání integrovaného žáka a měly by při tom být vyzdvíženy pozitivní stránky integrace pro všechny zúčastněné. Rodiče by měli být seznámeni se všemi organizačními a podpůrnými opatřeními a měli by být ujištěni, že se integrace nijak negativně nedotkne kvality vzdělávání jejich dětí.⁴⁹

⁴⁸ *Osobní asistence: Informační portál* [online]. 2009 [cit. 2011-04-24]. Co je osobní asistence?. Dostupné z WWW: <<http://www.osobniasistence.cz/?tema=1&article=2&detail=2>>.

⁴⁹ VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

1.3.2 Organizační faktory

1.3.2.1 Organizace chodu školy

Organizace chodu školy pro žáky se zdravotním postižením upravuje ŠVP, podle kterého se sestavuje IVP.⁵⁰ V IVP může být v rámci organizace zahrnuta uspořádání hodiny, délka přestávek, snížení počtu hodin nebo neúčast v některých hodinách. V tomto případě musí škola zajistit dozor pro žáka.

1.3.2.2 Organizační zajištění vhodného prostředí

Pro integraci je někdy nezbytná úprava (přizpůsobení) prostředí dle individuálních potřeb žáka (např. přístupnost učeben, třída v přízemí). Nejedná se pouze o úpravu vnitřních prostorů školy, ale i o její okolí, které přispívá v nezávislosti integrovaného žáka.⁵¹

1.3.2.3 Zajištění asistenta

Pro zřízení funkce asistenta pedagoga je důležité doporučení od příslušného poradenského zařízení. Žádost pro zřízení funkce asistenta pedagoga musí obsahovat dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu a pracovní úvazek, cíl, kterého chce ředitel dosáhnout při zřízení této funkce, odůvodnění potřeby zřízení funkce, hodinová dotace a v neposlední řadě také náplň asistenta pedagoga.⁵² Tuto žádost schvaluje kraj.

Asistent pedagoga může pracovat s jedním žákem nebo mu může být přiděleno několik tříd, kde jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga nejčastěji pracuje na poloviční úvazek.

⁵⁰ KORANDOVÁ, V. *Speciální základní škola a Speciální mateřská škola, Teplice, Trnovanská 1331, příspěvková organizace* [online]. 14.4.2010 [cit. 2011-04-24]. Informace o SPC. Dostupné z WWW: <http://www.spcteplice.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=32>.

⁵¹ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2.rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2004. 462 s. ISBN 80-7315-071-9.

⁵² MARČÍKOVÁ, S. *Informační a vzdělávací portál školství Zlínského kraje* [online]. 8.4.2011 [cit. 2011-07-27]. Žádost o souhlas krajského úřadu se zřízením funkce asistenta pedagoga pro školní rok 2011/2012. Dostupné z WWW: <<http://www.zkola.cz/zkedu/management/informaceosms/33673.aspx>>.

Osobní asistenci si musí rodiče zajistit sami. Ředitel školy ji však díky své iniciativě může zprostředkovat kontakt na poskytovatele služby.

1.3.3 Technické a materiální faktory

1.3.3.1 Technická bezbariérovost

Pro žáky se zdravotním postižením nejsou technické podmínky na všech školách zcela vyhovující. Vyskytují se zde bariéry, které integrovaný žák musí denně překonávat. Pro žáky s tělesným postižením by měly být odstraněny bariéry ve vstupních prostorech, třídách, toaletách, jídelně a družině. Pro žáky se sluchovým postižením může škola využít např. indukčních smyček. Pro žáky se zrakovým postižením mohou využít vodících liniích, které jim budou usnadňovat lepší orientaci po škole.

1.3.3.2 Materiální - rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky

Pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením jsou nepostradatelné materiální prostředky, které jsou zahrnuty v IVP. Zajištění pomůcek je povinností školy, která si je může vypůjčit od speciálně pedagogického centra. Škola je pak bezplatně poskytuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi rehabilitační pomůcky můžeme zařadit balanční míče, dlaňový silič, podložka na židli, sedací vaky a další.

Do kompenzačních pomůcek řadíme mechanický vozík, šikmá schodišťová plošina světelné či zábleskové signalizace, mobilní indukční smyčka, optické pomůcky, speciální hardware a software, magnetofony, diktafony, čtecí přístroj pro nevidomé s hmatovým výstupem atd.

Mezi učební pomůcky patří PC programy, skládačky, geometrické tvary, speciální učebnice, učební texty a další.

1.3.4 Ekonomické faktory

1.3.4.1 Financování rehabilitačních, kompenzačních a učebních pomůcek

Ředitel zajišťuje finanční prostředky na pomůcky pro běžné potřeby školy a zvláště pak zajišťuje finanční prostředky pro žáka se zdravotním postižením. Ředitel školy žádá o finanční podporu v rámci rozvojového programu. Cílem tohoto programu jsou finanční dotace pro základní školy nebo základní školy speciální. Tyto finanční prostředky jsou určeny pouze na pomůcky rehabilitačního a kompenzačního charakteru pro lepší kvalitu vzdělávání. Pomůcky jsou určeny pro žáky s tělesným, mentálním, sluchovým a zrakovým postižením, vadami řeči, více vadami, autismem, a specifickými poruchami učení. Těmto žákům s konkrétním zdravotním postižením pomůcky dopomáhají k úspěšnému vzdělávání. Pomocí nich dosahují lepšího přístupu ke vzdělávání, vyrovnávají znevýhodnění, které může nastat při chybění pomůcek.

Mezi kompenzační a rehabilitační pomůcky řadíme např. technické výukové pomůcky, stimulační didaktické pomůcky, prostředky informačních technologií (výukové programy, hardware, software), pomůcky usnadňující samostatný pohyb žáka, polohovací nábytek a optoelektrické pomůcky. Mezi kompenzační pomůcky však neřadíme učebnice.⁵³

Učební pomůcky jsou financovány ze státního a krajského rozpočtu, popřípadě od zřizovatele školy.

1.3.4.2 Asistent pedagoga

Pomocí žádosti o zřízení funkce asistenta, získává škola finanční prostředky na jeho platové ohodnocení. Tato žádost se posílá zřizovateli, kterým může být kraj či obec, kdy kraj financuje tuto funkci z vlastního rozpočtu dle: „*Směrnice MŠMT č.j. 28786/2005-45 ve znění Směrnice 27985/2007-26*“.⁵⁴ Žádost musí obsahovat název a sídlo školy, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, celkový počet tříd

⁵³ *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2010 [cit. 2011-04-25]. Program na vybavení škol pomůckami kompenzačního a rehabilitačního charakteru. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/program-na-vybaveni-skol-pomuckami-kompenzacniho-a>>.

⁵⁴ *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2011 [cit. 2011-04-25]. Přidělení finančních prostředků v rámci programu Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/prideleni-financnich-prostredku-v-ramci-programu-financovani>>.

a žáků, dosažené vzdělání asistenta. Dále obsahuje předběžnou výši platu, odůvodnění, proč škola chce zřídit funkci asistenta (tento bod vypracovává SPC, kde jasně popisuje potřeby žáka, ze kterých pak vyplývají činnosti asistenta, dále SPC vypracovává odborný posudek, který jasně zdůvodňuje aktivitu asistenta). Nesmí chybět ani cíle, kterých chce ředitel školy pomocí této funkce dosáhnout, náplň práce asistenta a kopie IVP integrovaného žáka. Po odsouhlasení s řízením funkce asistenta pedagoga může začít ředitel školy hledat vhodného asistenta k integrovanému žákovi.⁵⁵

⁵⁵ VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

2 CÍL PRÁCE

2.1 Výzkum příčin neúspěšné integrace

Cílem této práce je zjistit, jaké jsou příčiny neúspěšné integrace dětí mladšího školního věku se zdravotním postižením do základních škol. V předchozí části textu byly vymezeny faktory, které ovlivňují integraci. V následující kapitole se pokusím na konkrétních případech zjistit, zda a které z těchto faktorů měly vliv na neúspěšnost integrace. Mezi tyto faktory patří zejména integrovaný žák a jeho rodiče, kteří rozhodují na základě doporučení poradenských zařízení o integraci svého dítěte do běžného vzdělávacího proudu. Dále sem patří poradenští pracovníci, kteří stanovují podmínky pro integraci, spolužáci integrovaného žáka a v neposlední řadě ředitel, který integraci schvaluje, a pedagogičtí pracovníci školy.

3 METODIKA

K dosažení cíle této bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní výzkum, v rámci něhož jsem uplatnila design případových studií. Tento postup jsem zvolila z toho důvodu, že umožňuje získat velké množství dat a je tak vhodný pro výzkum míry úspěšnosti a neúspěšnosti integračního procesu. Ve svém výzkumu jsem se orientovala na případy s neúspěšnou integrací a vyhodnotila jsem všechny dostupné faktory, které vedly k neúspěšnosti. Abych dosáhla reprezentativního výsledku, bylo nutné získat široké spektrum dat. Pro pomoc s vytipováním jednotlivých škol, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením, jsem se obrátila na Krajský úřad Jihočeského kraje, odbor školství, mládeže a tělovýchovy, a dále na speciálně pedagogické centrum. Následně jsem tyto školy kontaktovala s tím, zda mi umožní výzkum úspěšnosti a neúspěšnosti integračního procesu do mé bakalářské práce. Na základě odpovědí z jednotlivých škol jsem si vybrala tři žáky, u nichž byla podle získaných informací integrace neúspěšná. Nicméně po konkrétní osobní domluvě mi umožnily výzkum pouze dvě základní školy. Shodou okolností se jednalo o žáky se stejným typem zdravotního postižení (Aspergerův syndrom).

Při přípravě případové studie jsem vycházela z poznatků získaných při studiu, dále z dosavadních získaných zkušeností při školní praxi, na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a z již zveřejněných případových studií uveřejněných v odborné literatuře. Jako hlavní pramen informací jsem použila publikaci od J. Hendla.⁵⁶

Vzhledem k typu zdravotního postižení zkoumaných žáků jsem výzkum prováděla pouze v rovině personálních faktorů.

Pro sběr dat jsem použila:

- a) Metodu dotazování, konkrétně pak techniku polostrukturovaného rozhovoru. Tato technika obnáší rozhovor na předem stanovená témata, která jsou následně rozvíjena dle odpovědí respondenta. Tento rozhovor byl prováděn s ředitelem,

⁵⁶ HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-2460-030-7.

třídním učitelem, asistentem pedagoga, integrovaným žákem a s jeho rodiči. Rozhovor byl veden s každým respondentem individuálně. Termín a čas setkání byl předem sjednán nejprve s ředitelem telefonicky a s ostatními respondenty osobně. Setkání proběhla dle domluvy na předem určených místech v prostorách školy (ředitelna, učebna, kabinet). Rozhovory s ředitelem, třídním učitelem, asistentem pedagoga a rodiči integrovaných žáků byly domluveny na dobu po vyučování. Respondenti odpovídali na předem připravené otázky. Odpovědi se rozvíjeli do formy dialogu, který trval u každého respondenta přibližně 15 minut. Cílem rozhovoru bylo zjistit náhled na úspěšnost či neúspěšnost konkrétní integrace, její stav a odhalit příčiny neúspěšné integrace.

- b) Pro získání informací od spolužáků jsem použila skupinový rozhovor. Tato metoda se všeobecně používá za účelem zjištění aktuální vztahové situace ve třídě. Výsledky se shromažďují na základě výpovědí spolužáků. Otázky byly zjišťovacího charakteru a směřovaly k zjištění pozic žáků ve třídě. Odkrývaly vztahy a vazby ve třídě. Dále zkoumaly vliv integrovaného žáka na ostatní spolužáky a celkové klima třídního kolektivu. Vzhledem k problematice, kterou řeším v této práci, jsem otázky v dotazníku zaměřila na získání informací o soudržnosti třídy, oblíbenosti, komunikaci a o vnímání integrovaného žáka spolužáky.

Se spolužáky byl veden dvacetiminutový rozhovor během vyučování, o němž byli třídním učitelem předem informováni. Třídní učitel byl rozhovoru přítomen.

- c) Poslední použitou metodou bylo studium pedagogických dokumentů, které provází žáka v průběhu jeho základního vzdělávání. Mezi tuto dokumentaci patřil katalogový list, který obsahuje základní osobní a rodinné údaje o žákovi, prospěch, pochvaly či kázeňská opatření. Dále jsou zde uloženy přílohy, konkrétně zprávy od speciálně pedagogických center nebo pedagogicko psychologických poraden, individuální vzdělávací plán a částečná zdravotnická

dokumentace vztahující se k podmínkám integrace. Studium těchto materiálů pomáhá objasnit celkovou situaci integrovaného žáka.

4 VÝSLEDKY

4.1 Případová studie č. 1

4.1.1 Anamnestické údaje

V první případové studii popisuji chlapce ve věku 11 let. Výhodou pro tuto případovou studii byla moje souvislá třítydenní praxe, kterou jsem podstoupila v pátém ročníku na běžné základní škole. Ve třídě bylo 24 žáků z toho deset vedených v pedagogicko psychologické poradně s diagnózami např. ADHD, dyslexie, a další.

Tento žák nastoupil jako integrovaný na tuto školu v druhém pololetí první třídy, kam byl z původní školy přeřazen na žádost matky. Důvodem bylo agresivní chování, ubližování ostatním dětem. Matka byla přesvědčena, že změnou školy, třídního kolektivu a učitele dojde ke zlepšení chování u syna. Již od mateřské školy byl veden v pedagogicko psychologické poradně, kde byla stanovena původní diagnóza ADHD, porušení adaptability s důsledkem instability ve výchově a specifické poruchy učení (dyslexie a dysortografie). Stejně jako v předešlé základní škole se již žák po pár dnech v novém školním kolektivu stával nezvladatelným, velmi těžko se přizpůsoboval novému prostředí, drobné podněty související s jemnou motorikou (nemohl otevřít pero, nedokázal si upravit obal na sešitu) ho dováděly téměř k šílenství a vysoké agresivitě, ničil školní majetek, své vlastní školní pomůcky i osobní věci, fyzicky napadal ostatní žáky a nejvyšším stavem agresivity byla sebedestrukce. V tomto nejvyšším stavu agresivity, kdy nedošlo u integrovaného žáka ke zklidnění, třídní učitelka byla nucena okamžitě kontaktovat matku, aby si syna odvedla ze školního prostředí.

Na základě těchto poznatků, ve druhém ročníku, byla matce doporučena další vyšetření. Vyhledala pomoc i na psychiatrické klinice. Vzhledem k tomu, že u třídní učitelky vzniklo podezření na autismus, doporučila matce vyhledat pomoc i u občanského sdružení pro lidi s poruchou autistického spektra a po vlastním uvážení změnila pedagogicko psychologickou poradnu na speciálně pedagogické centrum, kde byla po ročních vyšetřeních stanovena na počátku třetího ročníku nová diagnóza

Aspergerův syndrom, ADHD, porušení adaptability s důsledkem instability ve výchově a specifické poruchy učení (dyslexie a dysortografie).

Projevy integrovaného žáka s Aspergerovým syndromem. Jde o druh poruchy autistického spektra, které se u žáka projevily již v raném dětství. Tyto poruchy se projevují ve třech oblastech sociálních dovedností, komunikaci a do určité míry omezují chování. Žák často nereaguje na oslovení jménem, nebo v případě, kdy na něj někdo promluví. Vyhýbá se očnímu kontaktu a brání se jakémukoliv fyzickému kontaktu. V případě, kdy dojde k fyzickému kontaktu (pohlazení, dopomoc při tělesné výchově) reaguje žák agresivně. Žák s Aspergerovým syndromem je nezvykle citlivý na hluk, kdy nebylo možné žáka zařadit do školní jídelny, školní družiny, zájmových kroužků a i přechod přes chodby musel být prováděn s pomocí asistentky pedagoga. Panický strach prožíval i při chůzi po schodech. Je citlivý na světlo, nesnese hladké povrchy předmětů, jako je sklo, obaly na sešity, fólie, ale někdy si těchto smyslových signálů nevšimá. Disponuje průměrnou a v určitých předmětech nadprůměrnou inteligencí (dějiny). I přes nabyté vědomosti má velmi úzké zájmy. Je pro něj velmi těžké komunikovat s vrstevníky, je nepružný a má rád své rituály. Žebříček sociálních hodnot má posunutý od materiálního k citovému (1. počítač, 2. jídlo, 3. televize, 4. pes, 5. matka).

V rámci individuálního vzdělávacího plánu mu byla stanovena pomoc asistenta pedagoga, která je pro tohoto žáka nezbytně nutná. Je nutné podotknout důležitý fakt, že do první třídy nastoupil jako žák s ADHD (LMD). Diagnóza Aspergerův syndrom mu byla zjištěna až v první polovině třetí třídy. Vzhledem k době stanovení diagnózy mu nemohla být ihned poskytnuta pomoc asistenta pedagoga. V této době probíhala u žáka běžná výuka dle individuálního plánu. Rozvrh byl upravený tak, aby žák měl v kuse čtyři hodiny a nezúčastňoval se odpoledního vyučování. Z výtvarné výchovy a pracovních činností mu byla práce zadaná, tu plnil doma a každý měsíc docházelo ke kontrole výrobků a výkresů třídním učitelem. Žák bez pomoci asistenta pedagoga nevládal výuku, jeho chování bylo sebedestruktivní a agresivní vůči okolí, docházelo tím k rozvratu třídy. Proto bylo snahou školy nabídnout žákovi alespoň na pět hodin týdně jinou asistentku – pro žáky se sociálním znevýhodněním, která docházela na

jednu hodinu denně. Nicméně žák tuto asistentku vůbec nepřijal, nebyl schopen se s touto situací sžít, tak byla asistentka prospěšná, hlavně co se týká chodu třídy. Tato prozatímní snaha školy nebyla efektivní, byla nedostačující.

Ve čtvrtém ročníku, na základě doporučení SPC, již byla poskytnuta třídnímu učiteli asistentka pedagoga. V prvním roce trávila asistentka pedagoga s žákem pět vyučovacích hodin ve třídě (2 hodiny ČJ, 2 hodiny M, 1 hodina VI). Na zbytek předmětů jim byla poskytnuta speciálně vybavená učebna, hned vedle kmenové třídy. Tento postup se ukázal nevyhovujícím, žák i přes pomoc asistentky pedagoga, nezvládl těchto pět vyučovacích hodin. I nadále se choval agresivně, hlučnými hlasovými projevy narušoval výuku. U žáka selhával již zavedený systém odměn, zaváděly, nastavovaly a zkoušely se nové motivační rituály. I vzhledem k věku a vývoji dítěte některé metody selhávaly, bylo čím dál obtížnější zařadit žáka do vzdělávání ve třídě. Dalším důležitým faktorem, který výrazně narušil klima třídy byli dva nově příchozí žáci, kteří přišli s diagnózou ADHD. Na základě těchto faktorů bylo nutné žáka vyčlenit do samostatné třídy a upravit IVP. V pátém ročníku probíhala veškerá výuka výhradně s asistentkou pedagoga a žák zde trávil i čas o přestávkách. Kontakt se spolužáky probíhal v tzv. obrácené integraci, kdy skupinky dětí docházely k žákovi do jeho třídy. Zcela výjimečně byl žák ochoten absolvovat jednu hodinu ve třídě. Stalo se tak v průběhu mé praxe, kdy jsem prováděla sociometrický výzkum. Jinak se žák neúčastnil třídních a ani ostatních kolektivních školních akcí.

Co se týká rodinné anamnézy, rodina se přestěhovala z města na vesnici, kvůli klidovému prostředí. Z větší části vychovává matka dítě sama, nepracuje, je v domácnosti. Díky tomu je vztah matky s dítětem velmi úzký. Veškerý volný čas tráví spolu, většinou doma. Otec přes týden pracuje v zahraničí, pouze víkendy tráví doma s rodinou. Dalším členem rodiny je babička, která se bez pomoci své dcery neobejde. V tomto případě není soužití dvou generací vyhovující.

4.1.2 Integrace z pohledu rodičů žáka

Očekávání rodičů od integrace nebylo nijak neadekvátní. Byli rádi, že jejich syn může chodit do této běžné základní školy, která byla ochotna přizpůsobit se podmínkám dítěte. Tito rodiče se velmi zajímali o to, jak se jejich dítě vzdělává. Každý den, kdy si přišli pro svého syna do školy, se informovali u asistentky pedagoga na průběh vyučování, domácí úkoly nebo také na jeho chování, které bylo nestabilní. Pravidelně se setkávali i s poradenským pracovníkem ze speciálně pedagogického centra. Pohled rodičů na tuto integraci je pozitivní hlavně v tom, že jim škola vyšla vstříc v komunikaci mezi nimi a třídním učitelem a asistentem pedagoga.

4.1.3 Integrace z pohledu ředitele školy

Velkou měrou se ředitel podílí na klimatu školy, které nám může ukázat nakloněnost školy pro integraci. To se odráží i v dostupnosti financí pro zajištění jak pomůcek pro výuky, tak i asistenta pedagoga. Důležitým hlediskem je také další vzdělávání pedagogických pracovníků např. osvěta o integraci, či jednotlivá zdravotní postižení dětí, se kterými se pedagog může setkat při integraci. Toto vzdělání jim může být poskytnuto pouze v případě, když o to mají zájem. Další vzdělávání ředitel umožňuje pouze v případě, když má dostatek financí.

Od doby, kdy byl žák vyčleněn do samostatné třídy s asistentkou pedagoga, se ředitel školy nestará o průběh jeho vzdělávání. Nejčastěji odkazu na třídní učitelku, která mi má zodpovědět otázky týkající se integrace žáka se zdravotním postižením. S žákem se dokonce viděl třikrát za celou dobu, kdy u nich žák nastoupil.

4.1.4 Integrace z pohledu třídního učitele

Přístup učitele v této integraci byl velmi ochotný a rodiče byli spokojeni s třídní učitelkou. Vztah mezi učitelem a rodiči integrovaného žáka byl velmi vlídný a přátelský. Pravidelně poskytovala rodičům informace o jejich synovi. Snažila se vytvářet optimální klima ve třídě i přes všechny žákovy afekty. Třídní učitelka se díky vlastní iniciativě zajímala o Aspergerův syndrom se kterým byl k ní do třídy žák integrován. Pravidelně komunikovala s příslušným poradenským pracovníkem.

Především pak v době, kdy vytvářela individuální vzdělávací plán pro integrovaného žáka. Účastnila se i setkání, kdy poradenský pracovník přišel do školy, kam byl žák integrován.

4.1.5 Integrace z pohledu asistenta pedagoga

V době, kdy jsem prováděla výzkum na této škole, byl již integrovaný žák vyčleněn do samostatné třídy, kde byl asistent pedagoga sám s tímto žákem. Asistent pedagoga pracoval dle úkolů, které mu učitel zadal. Asistent pedagoga v tomto případě již tolik nemohl zasáhnout do adaptace integrovaného žáka ke své kmenové třídě, ale mohl být pouze zprostředkovatelem komunikace mezi integrovaným žákem a jeho spolužáky. Asistent pedagoga je v každodenním kontaktu s rodiči integrovaného žáka a jezdí s rodiči i na pravidelné kontroly do speciálně pedagogického centra.

4.1.6 Integrace z pohledu spolužáků

Spolužáci byli informováni o novém žákovi, který má speciální vzdělávací podmínky a bude zařazen do jejich třídy. I přes snahu třídní učitelky vytvořit optimální klima ve třídě docházelo k rozladění třídního kolektivu vlivem žakových výkyvů v chování, kdy i ohrožoval nejen sebe, ale i své okolí (především spolužáky a třídní učitelku). Většina spolužaček se integrovaného žáka bála a někteří spolužáci se tímto jeho chováním nechali vyprovokovat a docházelo zde pak ke konfliktům mezi nimi.

4.1.7 Výstupy případové studie

Integrovanému žákovi je 11 let, dokončil s vyznamenáním pátý ročník běžné základní školy. Jeho diagnóza byla stanovená v prvním pololetí třetího ročníku - Aspergerův syndrom, ADHD, porušení adaptability s důsledkem instability ve výchově a specifické poruchy učení (dyslexie a dysortografie). Projevem diagnózy u toho žáka byla zvýšená agresivita, nepřizpůsobivost, projevy sebedestrukce. Důsledkem tohoto chování bylo naprosté vyčlenění ze třídy. Čtvrtý a pátý ročníku absolvoval s pomocí asistenta pedagoga.

Současná situace je taková, že žák přechází na jinou školu, kde jsou mu nabídnuty pro nezbytně nutné podmínky pro jeho další vzdělávání, protože původní škola nebyla schopná s přechodem na druhý stupeň všechna doporučení poskytnout.

I přes lehce komplikovanou situaci v rodině, v případě této integrace byla spolupráce rodiny a školy velmi dobrá. Rodina současně velmi dobře spolupracovala s SPC. Snažila se o to, aby byl žák úspěšný a zvládl prospěchově i chováním, v rámci své diagnózy, první stupeň základní školy.

I přes pozdní stanovené diagnózy u žáka se škola snažila poskytnout žákovi klidné pracovní prostředí, dodržovat doporučení SPC, finančně zabezpečit integraci. Třídní učitelka byla ochotná přijmout diagnózu žáka, vytvořit individuální vzdělávací plány, které se v průběhu let upravovali tak, aby žák úspěšně dokončil první stupeň běžné základní školy.

Na základě výsledků z výzkumu je tato integrace neúspěšná v tom, že žák byl v pátém ročníku úplně vyčleněn z třídního kolektivu. Důvodem byla jeho extrémně zvýšená agresivita, stavy hysterie, slovní napadání spolužáků i pedagogů. Jeho chování bylo natolik nevyzpytatelné, že se stával nezvladatelným a nebezpečným. Nemohl se účastnit školních exkurzí, projektů, nenavštěvoval zájmové kroužky, nebyl schopen samostatného pohybu (bez asistenta nebo třídního učitele) po budově školy. Kontakt s dětmi byl schopen pouze v případě, kdy byla vybrána malá skupina dětí, která se v přítomnosti integrovaného žáka vzdělávala po omezenou dobu (např. dvě vyučovací hodiny). Často byl i tento způsob vzdělávání neúspěšný. Vše se odvíjelo od každodenního kolísavého psychického stavu žáka.

Co se týče finančního a materiálního zajištění, vzhledem k pozdnímu stanovení diagnózy, nebylo zpočátku integrace dostatečné. Postupně s nástupem asistenta se dokupovaly názorné pomůcky, encyklopedie, učební programy na PC. Do nové učebny škola poskytla relaxační koutek. Velkou měrou přispívala k vybavení studijních materiálů hlavně rodina integrovaného žáka (např. drobný materiál na pracovní činnosti).

Bezbariérové přístupy, které jsou instalovány v budově prvního stupně, nebyly pro tuto integraci potřebné.

4.2. Případová studie č. 2

4.2.1 Anamnestické údaje

Žák navštěvuje tuto školu od prvního ročníku, kde prožil zásadní dvě období. Prvním období bychom mohli nazvat obdobím klidu, kdy žák pracoval velmi dobře. Jeho chování bylo klidné a byl schopný relativně dobře pracovat ve třídě. To vše fungovalo do doby, dokud matka nezačala vyvolávat konflikty, nereagovala na výzvy školy, odmítala schůzky se školou, projevila naprostý nezájem i o přípravu dítěte do školy. V tomto okamžiku začíná druhé období, kdy se u žáka začíná rozvíjet agrese, která trvá až do dnešní doby. Žákova agrese nejvíce dopadala na okolí, které ohrožoval (házení s věcmi a ničení školního majetku), fyzicky a slovně napadal spolužáky a asistentku pedagoga. Díky těmto nekontrolovatelným stavům způsobil i několik zranění svým spolužákům a asistentce pedagoga. Spouštěčem žákovy agresivity je hluk, dětský křik, především o přestávkách, který v žádném případě nesnese. Kamarády mezi spolužáky nemá, pouze jeden čas se s ním snažil bavit jeho spolužák, který však sám musel vyvíjet iniciativu ke komunikaci. Integrovaný žák mu zprvu nevěnoval pozornost, ignoroval a odmítal jeho komunikaci. Později si však na tohoto spolužáka zvykl a i on s ním začal komunikovat. Tato konverzace však probíhala na úrovni pětiletého dítěte ze strany integrovaného žáka.

V současné době je integrovaný žák vzděláván doma u manželky svého otce. Hlavním důvodem k přistoupení k domácímu vzdělávání bylo právě nezvládnutí situací ve škole. Tyto situace nastávaly především o přestávkách, kdy byl pro žáka nesnesitelný hluk ve škole. To u žáka způsobovalo nekontrolovatelné agresivní stavy, kterými ohrožoval jak své okolí, tak i sebe. V rámci domácího vzdělávání má žák docházet na pár hodin do školy, což během poslední pololetí ani jednou nesplnil. Do školy by měl docházet na přezkoušení, ke kterému se dostavil na konci školního roku a postoupil do čtvrtého ročníku.

Žák pochází z komplikovaných rodinných vztahů. Jeho rodiče spolu nežijí. Matka žije sama s integrovaným žákem v panelovém bytě. Nikam se synem nechodí. Má negativní postoj ke škole. Nechodila na předem domluvené schůzky se školou a ani nebyla v dostatečném kontaktu s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga. Stále byla s něčím nespokojená, především s prací asistentky pedagoga, se kterou měla ne jeden konflikt, slovně jí napadala a celkově se chovala agresivně. Asistentka pedagoga byla svědkem fyzických ataků vůči synovi. Otec se oženil a žije v nové rodině. Jeden čas se se svým synem vůbec nevidal. To se změnilo až v době, když byl kvůli synovi do školy pozván. S otcem bylo řešeno domácí vzdělávání žáka. Přestože u žáka probíhá vzdělávání doma u manželky svého otce, otec se pouze v omezené míře angažuje ve vzdělávání svého syna.

4.2.2 Integrace z pohledu rodičů

Vzhledem ke komplikovanosti vztahů mezi školou a rodiči integrovaného žáka mi nebyl povolen rozhovor s rodiči. Rodiče, především matka, nijak nespolupracovala se školou. Nechodila na předem sjednané schůzky ve škole. Nepřipravovala svého syna ani na výuku, neplnila s ním úkoly, které ze školy měl, nerespektovala jeho potřeby. Projevovala agresi jednak ke svému synovi, tak i ke škole, zejména k asistentce pedagoga, se kterou měla neustálé konflikty. Byla nespokojená s prací asistentky a školy.

4.2.3 Integrace z pohledu ředitele

Ředitelka školy se snažila maximálně vyhovět požadavkům integrovaného žáka. Byla velmi vstřícná a snažila se situaci nějak řešit, ale bohužel nedosáhla žádné odezvy od matky integrovaného žáka. Díky nespolupráci rodiny selhávaly tyto požadavky, které kladlo speciálně pedagogické centrum. Pro narůstající agresivitu integrovaného žáka se s matkou a speciálně pedagogickým centrem dohodli na domácím vzdělávání, kdy žák bude navštěvovat školu alespoň na pár hodin.

Mimo jiné ředitelka školy umožňuje další vzdělávání všech pedagogů minimálně dva až třikrát ročně. Dále jim zprostředkovává průběžné vzdělávání, kdy mají např. hodinové přednášky po vyučování.

4.2.4 Integrace z pohledu třídního učitele

Třídní učitelka byla k integrovanému žákovi velmi milá a vstřícná i přes jeho agresivní stavy, které žák měl i při vyučování. Snažila se, aby jeho chování mělo co nejmenší negativní vliv na třídní kolektiv. Vzhledem k tomu, že tyto žákovy agresivní stavy se odehrávaly v prvním a druhém ročníku, bylo nutné celou situaci radikálně řešit. Přistoupilo se na domácí vzdělávání. Žák byl na konci školního roku přezkoušen třídním učitelem a postoupil do čtvrtého ročníku. V současné době třídní učitelka připravuje třídu na navrácení integrovaného žáka do školy.

4.2.5 Integrace z pohledu asistenta pedagoga

Asistentka pedagoga pomáhala žákovi při adaptaci a komunikaci ve třídě. To se dařilo zpočátku jen při vyučování. O přestávkách toto nebylo možné, jelikož integrovaný žák byl přecitlivělý na hluk, který zde o přestávkách byl. V určité době však žák pracoval a spolupracoval velmi dobře, a tak i asistentka pedagoga mohla v plné míře plnit všechny zadané úkoly od třídního učitele. Asistentka pedagoga nemohla poskytovat informace rodičům integrovaného žáka pro jejich nezájem.

4.2.6 Integrace z pohledu spolužáků

Spolužáci integrovaného žáka si nejsou jisti, zda je jejich spolužák stále součástí třídy, když školu prakticky nenavštěvuje díky domácímu vzdělávání, což znamená, že byl trvale od spolužáků separován. V současné době jsou žáci připravováni na navrácení žáka do jejich třídy. Ne zcela všichni žáci to ale berou vážně a nezajímají se o to. Mají z integrovaného žáka respekt.

4.2.7 Výstupy případové studie

Žák byl integrován do této školy s Aspergerovým syndromem. Projevem je zvýšená agresivita, kterou reaguje na hluk a snížená adaptabilita. Žák navštěvuje tuto školu

od prvního ročníku, kde prožil zásadní dvě období. Prvním období bychom mohli nazvat obdobím klidu. To vše fungovalo do doby, dokud matka projevila naprostý nezáměr o přípravu dítěte do školy. V tomto okamžiku začíná druhé období, kdy se u žáka začíná rozvíjet agrese, která trvá až do dnešní doby. Žákova agrese nejvíce dopadala na okolí, které ohrožoval (házení s věcmi a ničení školního majetku), fyzicky a slovně napadal spolužáky a asistentku pedagoga. Spouštěčem žákovy agresivity je hluk, dětský křik, který v žádném případě nesnese.

V současné době je integrovaný žák vzděláván doma u manželky svého otce. Hlavním důvodem k přistoupení k domácímu vzdělávání bylo, že žák nebyl schopen se začlenit do třídního kolektivu. Nekontrolovatelnými agresivními stavy ohrožoval jak své okolí, tak i sebe. V rámci domácího vzdělávání má žák docházet na pár hodin do školy, což během poslední pololetí ani jednou nesplnil. Na konci školního roku byl přezkoušen a postoupil do čtvrtého ročníku.

Vzhledem ke komplikovanosti vztahů mezi školou a rodiči integrovaného žáka mi nebyl povolen rozhovor s rodiči. Rodiče, především matka, nijak nespolečně pracovala se školou, nechodila na předem sjednané schůzky ve škole. Nepřipravovala svého syna ani na výuku, neplnila s ním úkoly, které ze školy měl, nerespektovala jeho potřeby. Byla nespokojená s prací asistentky a školy.

Škola mi nedoporučila uskutečnit rozhovor s matkou integrovaného žáka, který mi ani samotná matka neumožnila. Její syn má nastoupit do dalšího ročníku přímo do původního třídního kolektivu. Vzhledem k nezáměru matky a vzniklé konfliktní situaci mezi školou a matkou si p. ředitelka nepřála další komplikace ohledně této integrace.

Materiální a finanční zajištění školy bylo v této případové studii pro tuto integraci dostačující. Bezbariérové přístupy, které jsou instalovány v budově školy, nebyly pro tuto integraci potřebné. Ředitelka školy se snažila maximálně vyhovět požadavkům integrovaného žáka. Byla velmi vstřícná a snažila se situaci nějak řešit, ale bohužel nedosáhla žádné odezvy od matky integrovaného žáka. Díky nespolečné práci rodiny selhávaly tyto požadavky, které doporučilo speciálně pedagogické centrum. Pro narůstající agresivitu integrovaného žáka se s matkou a speciálně pedagogickým

centrem dohodli na domácím vzdělávání, kdy měl žák navštěvovat školu jednu hodinu týdně.

Na základě těchto faktů je opět i tato integrace neúspěšná. V této případové studii naprosto selhala komunikace mezi rodinou a školou. Tím, že matka přestala spolupracovat, nerespektovala potřeby svého syna a zanedbávala školní přípravu, její přístup vůči škole byl útočný, zcela vyčlenila syna z třídního kolektivu.

5 DISKUZE

V praktické části bakalářské práce bylo hlavním cíle zjistit příčiny neúspěšné integrace dětí mladšího školního věku se zdravotním postižením do základních škol v rámci Jihočeského kraje. Nejprve jsem si určila zásady, principy integrace, podpůrná opatření a faktory, které v integraci hrají nejdůležitější roli a také ji nejvíce ovlivňují. Informace o školách, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením mi poskytlo speciálně pedagogické centrum a Krajský úřad – Odbor školství, mládeže a tělovýchovy, díky kterým jsem mohla výzkum na školách uskutečnit. Výzkum probíhal především formou osobních setkání, kdy jsem s jednotlivými účastníky integrace prováděla polostrukturovaný rozhovor. Těmito účastníky byl ředitel školy, třídní učitel, asistent pedagoga, integrovaný žák a jeho rodiče a spolužáci. Pro spolužáky integrovaného žáka jsem měla připravený rozhovor ve skupině.

5.1 Zásady integrace

Jednou ze základních zásad integrace je rovná příležitost vzdělávání všech žáků. V tomto případě to značí přístup školy k integraci. Škola by měla být dostupná bez omezení, dostatečně materiálně vybavená vzdělávacími pomůckami a zejména by škola měla být nakloněna pro integraci vstřícným a ochotným vedením školy.⁵⁷ V první případové studii byl rovný přístup částečně dodržen oproti druhé případové studii, kde byla tato zásada dodržena. Jednotlivé studie se liší v přístupu školy k integraci. V první případové studii nebyly integrovanému žákovi zpočátku poskytnuty vzdělávací pomůcky, které si pro žáka zajišťovala rodina sama. Vedení školy neprojevovalo o problematiku integrovaného žáka příliš velký zájem. V druhé případové studii byla škola dostatečně vybavená a vedení školy se snažilo vyhovět všem potřebám integrovaného žáka dle IVP.

Další zásada, která velkou měrou ovlivňuje úspěšnost integrace je komunikace a spolupráce mezi účastníky integrace. Především pak mezi rodiči integrovaného žáka,

⁵⁷ VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika, Integrace školní a sociální*. 2. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

asistentem pedagoga a třídním učitelem.⁵⁸ V první případové studii je komunikace a spolupráce hlavním pozitivem v této integraci. Rodina pravidelně navštěvovala školu, aktivně se zajímala o dění ve škole, připravovala svého syna na výuku dle domluvy s třídním učitelem. V druhé případové studii však tato zásada komunikace a spolupráce se školou zcela chybí. To vede ke složitému dorozumívání mezi rodičem a školou a potřebami integrovaného žáka. Rodiče nechodili na předem domluvené schůzky se školou. Nereagovali na podněty ze školy, zcela ji ignorovali. Spolupráce v integraci však není jen mezi rodinou a školou, ale je důležitá i spolupráce rodiny a školy se speciálně pedagogickým centrem. V první studii byla spolupráce velmi dobrá. Rodina se synem docházela na pravidelné konzultace do SPC. Určený poradenský pracovník SPC aktivně navštěvoval školu a poskytoval zpětnou vazbu škole v plnění individuálních potřeb žáka, což se shoduje v obou studiích. Spolupráce rodiny se SPC v druhé studii byla velmi omezená. Matka komunikovala s centrem nárazově, nesystematicky a ne dle potřeb syna.

5.2 Principy integrace

Principem integrace je vytvoření takových podmínek, které povedou k plynulému propojení speciálního vzdělávání s běžným vzdělávacím proudem. V praxi se to odráží na připravenosti školy pro přijetí jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, respektování jeho potřeb a vznikem pozitivních vazeb mezi jedincem se zdravotním postižením a intaktním jedincem⁵⁹. Obecně se jedná o vytvoření bezbariérového přístupu, vyhrazení speciálních prostorů, dostatečné materiální vybavení, vzdělávání pedagogických pracovníků a organizační změny, které povedou k přirozenému začlenění žáka se zdravotním postižením do kolektivu. Obě studie v převážné míře splňovaly podmínky, které jim umožnily integraci na jejich škole. Obě školy a jejich okolí jsou stavebně a architektonicky přizpůsobeny pro bezbariérový přístup žáků s tělesným postižením. Vzhledem k diagnóze, která je u obou integrovaných žáků stejná, nebylo toto dispoziční řešení podmínkou pro tyto integrace.

⁵⁸ RENOTIÉROVÁ, M. *Základy speciální pedagogiky II*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 32 s. ISBN 80-244-1099-0.

⁵⁹ *Národním program rozvoje vzdělávání: Bílá kniha*. Praha: MŠMT, 2001. 98 s.

Obě školy organizačně přizpůsobily režim výuky dle individuálního vzdělávacího plánu. Dále se již podmínky pro integraci u obou studií liší. V první studii byla pozdní přítomnost asistentky pedagoga ovlivněna ekonomickým rozpočtem školy. Což se následně odrazilo v procesu přizpůsobování se integrovaného žáka třídnímu kolektivu, který nebyl úspěšný. Pro žáka musela být vyčleněna speciální učebna, kde trávil veškerou dobu pobytu ve škole s asistentkou pedagoga. Škola je povinná zajistit pro integrované žáky speciální učební pomůcky, které si může v případě potřeby vypůjčit od příslušného speciálně pedagogického centra. Tuto podmínku škola v plné míře nezajistila, protože si rodina obstarala potřebné pomůcky pro syna sama. Z ekonomických důvodů škola nepodporovala další vzdělávání pedagogů v dané problematice. Pracovníci přicházející do styku s problematikou integrace se museli vzdělávat formou dobrovolného samostudia. V druhé případové studii byly na škole podmínky pro integraci výrazně lépe nastaveny a využívány, třídní učitelka měla k dispozici asistentku pedagoga k integrovanému žákovi již od prvního ročníku, kdy mu pomáhala při začlenění a přizpůsobení se třídnímu kolektivu a škole. Škola poskytla dané pomůcky integrovanému žákovi. I rozvíjela odborné vzdělávání pedagogických pracovníků, avšak ani v tomto případě se nepodařilo plné začlenění do třídního kolektivu.

IVP jsou stanovena podpůrná opatření, která jsou nezbytnou součástí integrace. Jsou to například: snížený počet žáků ve třídě, zřízení funkce asistenta pedagoga či výčet speciálních učebních pomůcek.⁶⁰ V první případové studii bylo jako jedno z podpůrných opatření stanoveno snížení počtu žáků ve třídě. Toto opatření nebylo po celou dobu integrace dodrženo oproti druhé případové studii, kde bylo toto opatření dodrženo. Dalším důležitým opatřením bylo zřízení funkce asistenta pedagoga a dostupnost speciálních pomůcek (viz předchozí odstavec).

⁶⁰ RENOTÍEROVÁ, M.; Ludíková L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.

5.3 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace

Faktory ovlivňující úspěšnost integrace rozdělujeme na organizační, technické a materiální, ekonomické, které se prolínají s podpůrnými opatřeními a faktory personální. Dle mých zjištění nejvyšší měrou úspěšnost integrace ovlivňují právě faktory personální.

Klíčovým personálním faktorem je integrovaná osoba, která se do značné míry podílí na úspěšnosti integrace. Aby získala pozitivní náhled na integraci je u žáka se zdravotním postižením důležitá motivace, dostatečná připravenost pro vstup do školy, ale také osobnost dítěte. Připravenost žáka spočívá především v seznámení se s prostředím a účast v běžném životě školy.⁶¹ V první případové studii byl žák motivován změnou školy. S novým školním prostředím byl seznámen a do nové školy se těšil. V druhé případové studii proběhla příprava a seznámení se školou těsně před nástupem žáka do školy. Vzhledem k projevům Aspergerova syndromu se obě případové studie shodují v nezvladatelnosti žáka, díky které došlo k rozvratu třídy a jeho následného vyčlenění z třídního kolektivu. V druhé případové studii tato situace došla až do fáze absolutního vyčlenění ze školního života. Žák má momentálně domácí vzdělávání.

Rodiče integrovaného žáka jsou dalším významným faktorem. Rodiče integrovaného žáka činí stěžejní rozhodnutí o tom, zda jejich dítě bude navštěvovat běžnou základní nebo speciální školu.⁶² Od rodičů se očekává spolupráce s poradenským zařízením, především pak s poradenským pracovníkem, třídním učitelem a asistentem pedagoga. Na rodiče jsou tím tak kladeny vysoké nároky na docházku do školy. V první případové studii byla spolupráce rodičů velmi dobrá. Matka ochotně navštěvovala školu i mimo domluvené schůzky, komunikovala s asistentkou pedagoga i třídní učitelkou, snažila se v co nejvyšší možné míře podpořit aktivity

⁶¹ MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 135 s. ISBN 80-244-0077-4.

⁶² Malá příručka pro rodiče, kteří se rozhodli pro integraci. *Dobromysl.cz* [online]. 2009 [cit. 2011-07-13]. Informace-inspirace-integrace. Dostupné WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=426>>.

vzdělávání svého syna. Pravidelně docházela na schůzky do speciálně pedagogického centra a řídila se radami a doporučeními. V druhé případové studii je přístup matky zcela opačný, matka ignorovala veškeré snahy o kontakt jak školy, tak i speciálně pedagogického centra v souvislosti s integrací jejího syna.

Mezi personální faktory dále patří ředitel školy, který by měl být nakloněn pro integraci a zajímat se o integrovaného žáka. Dále by měl být schopen využít všechny prostředky pro zajištění integrace. V první studii tento fakt nebyl naplněn, ředitel nejevil zájem o integrovaného žáka a průběh v procesu integrace. Veškeré aktivity přenechal ředitel na třídní učitelce, která se tak zároveň reprezentovala jako zástupce školy. Ředitel školy tuto integraci bere jako úspěšnou, jeho pohled na úspěšnost je dána nerozpadnutím třídního kolektivu, kde byl žák integrován. Dle jeho názoru je neúspěšná integrace způsobená nedostatkem financí pro potřeby integrace. V druhé studii se naopak ředitelka snažila co nejvíce vyhovět požadavkům, které vypracovalo speciálně pedagogické centrum pro integraci. Ředitelka sama opakovaně kontaktovala rodiče a projevovala zájem o komunikaci. Ředitelka tuto integraci považuje za neúspěšnou. Velký problém zde vidí v nespolupráci s rodinou, proto za úspěšnou integraci považuje především to, když spolupracuje rodina.

Třídní učitel patří též mezi ostatní personální faktory. Připravuje a informuje žáky s jejich rodiči o integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zprostředkovává komunikaci mezi spolužáky a vytváří optimální třídní klima. U obou studií je zřejmá oblíbenost a důvěra k třídnímu učiteli. Učitel by sám měl získávat informace o postižení, se kterým je žák integrován do školy. Dále by měl spolupracovat a konzultovat své poznatky s příslušným poradenským pracovníkem. V první případové studii si třídní učitelka vlastní iniciativou musela doplnit vzdělání, týkající se osvěty postižení, které žák má. Oporou jí bylo speciálně pedagogické centrum, se kterým mohla konzultovat své poznatky. U druhé případové studie třídní učitelce poskytla škola další vzdělání, které jí pomůže orientovat se v daném postižení žáka. I tato třídní učitelka spolupracovala se speciálně pedagogickým centrem. V obou případových studiích učitel uskutečnil všechny důležité kroky pro to, aby začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami bylo co nejpřirozenější.

Dalším personálním faktorem je asistent pedagoga. Pro výkon práce asistenta pedagoga je nutné vzdělání v oboru asistent pedagoga, která je určena §20 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovních. Jedním z hlavních úkolů asistenta pedagoga je pomoc při adaptaci integrovaného žáka. Dále by měl být prostředníkem komunikace mezi integrovaným žákem a jeho spolužáky, ale také komunikovat s rodinou integrovaného žáka. Asistentka pedagoga v první případové studii splňuje kvalifikaci pro výkon této práce dle platného zákona. Asistentka pedagoga pracuje s integrovaným žákem až v posledních dvou letech, proto nemohla usnadnit adaptaci integrovanému žákovi. Asistentka pedagoga však navázala velmi dobrý kontakt s rodiči integrovaného žáka. U druhé případové studie bylo školou umožněno vzdělání pro výkon asistentky pedagoga. Asistentka pedagoga byla středem útoků matky integrovaného žáka, která byla s její prací nespokojená.

Posledním personálním faktorem jsou spolužáci, ale i jejich rodiče, kteří by měli být dostatečně informováni o žákovi a jeho projevech, jenž má speciální vzdělávací potřeby. Vztah integrovaného žáka v první studii s jeho spolužáky byl do určité míry přijatelný. Velmi záleželo na jeho agresivním chování, které však nebylo stálé. To vedlo k rozvratu třídy. Od doby, kdy byl integrovaný žák vyčleněn ze třídy a byla mu poskytnuta samostatná učebna pro něho a asistenta pedagoga, se třída vrátila do optimálního stavu. V této studii bylo velmi důležité to, že nebyl dodržen doporučený počet žáků ve třídě a s každým novým školním rokem přicházeli nově přijatí žáci. Tato situace velmi narušovala již zaběhnutý chod a rituály ve třídě. V druhé případové studii byl vztah integrovaného žáka a jeho spolužáků podobný. Z integrovaného žáka měli spolužáci respekt a někteří se ho i báli. Vzhledem k téměř nulové účasti žáka ve škole došlo k jeho úplnému vyčlenění z třídního kolektivu, což se mi potvrdilo i z odpovědí žáků z rozhovoru.

6 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá tématem příčin neúspěšné integrace dětí mladšího školního věku se zdravotním postižením do základních škol. Je zde uvedeno základní vymezení pojmů, které jsou v této problematice nepostradatelné a do určité míry se i zaměřují. Věnovala jsem se především školské integraci, která je pro tuto práci stěžejní. Poměrně velkou část jsem věnovala také faktorům, které integraci mohou ovlivňovat.

V praktické části bylo hlavním cílem zjistit příčiny neúspěšné integrace a vyhledat faktory, které největší měrou ovlivňují úspěšnost integrace. Pro získání těchto údajů jsem použila kvalitativní výzkum, v rámci kterého jsem použila design případových studií. Informace jsem získala od respondentů (ředitel, třídní učitel, asistent pedagoga, integrovaný žák a jeho rodiče), pro které jsem měla připravený polostrukturovaný rozhovor. Pro spolužáky integrovaného žáka jsem pak vypracovala otázky a odpovědi jsem získávala formou rozhovoru ve skupině.

Při individuální integraci by měly převažovat pozitiva, o smysluplnosti integrace by měl být přesvědčen i učitelský sbor a měl by být patřičně proškolen a seznámen s diagnózou. Důležitá je motivace jak dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením, tak také jejich rodičů. Škola by měla být nakloněna pro integraci a mít vstřícnou a ochotnou pozici k vedení školy, musí mít podrobné psychologické, popřípadě neurologické a jiné vyšetření. Nezbytně nutný je tým odborníků (speciální pedagog, psycholog, výchovný poradce, lékař, fyzioterapeut, terapeut problémového chování, aj.), který chodí do škol na konzultace a supervize. Tento tým navrhuje doporučení pro kvalitní IVP, který je sestaven dle vyšetření žáka podle jeho potřeb, nezbytnou součástí pro integraci je připravenost a informovanost třídního kolektivu včetně rodičů spolužáků. Další podmínkou je vhodně zvolený asistent pedagoga. Za nejdůležitější považují kontakt a spolupráci mezi rodinou a školou, jenž je založen na vzájemné důvěře.

Z výzkumu na školách se mi potvrdilo, že při nesplnění výše zmíněných podmínek se úspěšná integrace stává neúspěšnou, tedy neúspěšná integrace je pokud

rodina nejeví zájem, nespolupracuje se školou ani s týmem odborných pracovníků (speciální pedagog, psycholog, výchovný poradce, lékař, fyzioterapeut, terapeut problémového chování) je snaha školy zbytečná, škola není schopna poskytnout materiální, finanční a personální podmínky pro integraci, chybí ochota a snaha od učitelského sboru, nebyla poskytnuta dostatečná informovanost žáků, rodičů i pedagogů o integraci a příslušné diagnóze, nevhodný asistent pedagoga, nedodržování doporučení speciálně pedagogických center a nedodržení IVP. Myslím si, že v tomto případě není nutné rozlišovat, která ze stran nespolupracuje, ať už je to nespolupráce a nezájem ředitele s rodinou či nespolupráce a nezájem rodičů. Dále se tento výzkum shoduje i v diagnóze integrovaných žáků, která díky jeho agresivitě, jenž ohrožovala okolí, způsobila vyčlenění žáka z třídního kolektivu. V tomto případě jde již o neúspěšnou integraci. Navrhuji tedy se zamyslet nad tím, jak by měli být tito žáci integrováni. Jaké další podmínky by se těmto žákům měly upravit či přidat. Nebo zda by se tito žáci s Aspergerovým syndromem vůbec měli integrovat do běžné základní školy. Řešením by mohlo být zřízení nové školy určené přímo pro žáky s Aspergerovým syndromem, kde by je vzdělávali kvalifikovaní pedagogové v této oblasti. Dále by byla vhodná větší informovanost pedagogů a široké veřejnosti o dané problematice. Některá doporučení (např. snížení počtu žáků ve třídě) bych stanovila jako povinnost.

7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje:

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2.Brno: Paido., přepracované a rozšířené vydání, 2007. 241 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 288 s. ISBN 80-7178-535-0.

JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. 2.vyd. Praha: Triton, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.

KUDLÁČEK, M.; MACHOVÁ, I. *Integrace-jiná cesta : Sborník příspěvků ze semináře, Olomouc 30.11.2007*. In *Integrace-jiná cesta: Podpora integrace dětí s tělesným postižením ve školní tělesné výchově prostřednictvím CENTRA APLIKOVANÝCH POHYBOVÝCH AKTIVIT*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 100. ISBN 978-80-244-1954-1.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ (ed.), L. *Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. 126 s. ISBN 80-7315-063-8.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3.vyd. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením aohrožením ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 135 s. ISBN 80-244-0077-4.

MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0231-9.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. 2.vyd. Praha: Portál, 2006. 159 s. ISBN 80-7367-174-3.

PIPEKOVÁ (ed.), J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHOVÁ, P. *Integrace-inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu: Přehledová studie z předmětu školní a poradenská psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta, katedra psychologie. 2008. 21 s.

QIUTT, Z.; KUCHARSKÝ, P. *Česko/latinský slovník: starověké i současné latiny*. 1.vyd. Praha: LEDA, 2003. 992 s. ISBN 80-7335-032-7.

RENOTIÉROVÁ, M. *Základy speciální pedagogiky II*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 35 s. ISBN 80-244-1099-0.

RENOTIÉROVÁ, M.; Ludíková L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 6.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 231 s.

ŠENKOVÁ, S. *Latinsko-český česko-latinský slovník*. 3.vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s.r.o., 2002. 262 s. ISBN 80-7182-144-6.

ŠKODA, J.; FISCHER, S. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1.vyd. Praha: Triton, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.*.Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005. 435 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: Rozšířené a přepracované vydání*. 3.vyd. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe*. 2.vyd. Brno: MSD, spol. s r. o., Skorkovského 70a, 615 00 Brno, 2004. 248 s. ISBN 80-86633-22-5.

VÍTKOVÁ, M: *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální*. 2.vyd. Brno: Paido 2004. 463. ISBN: 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2.rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2004. 462 s. ISBN 80-7315-071-9.

VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

Zákony:

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. [cit.2011-07-26]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=561%2F2004&number2=&name=&text=>.

Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. [cit.2011-07-22]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=563%2F2004&number2=&name=&text=>.

Zákon č. 198/2009 Sb., *o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)* [online]. 23.4.2008 [cit. 26.7.2011]. Dostupné z: <www.portal.gov.cz>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních* [online]. [cit.2011-04-24]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=72%2F2005&number2=&name=&text=>.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. [cit.2011-04-24]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?number1=73%2F2005&number2=&name=&text=>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. In *Sbírka mezinárodních smluv*. [online]. [cit.2011-07-26]. Dostupné z: <<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5697>>.

Internetové zdroje:

BAXOVÁ, Pavla. *Inkluze.cz* [online]. 7.1.2011 [cit. 2011-07-05]. Inkluze znamená změnu!. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>>.

Inkluzivní škola.cz: Informační portál zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému [online]. 24.6.2010 [cit. 2011-04-24]. Principy práce s dětmi s OMJ. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/principy-prace-s-detmi-s-omj>>.

KORANDOVÁ, Vanda. *Speciální základní škola a Speciální mateřská škola, Teplice, Trnovanská 1331, příspěvková organizace* [online]. 14.4.2010 [cit. 2011-04-24]. Informace o SPC. Dostupné z WWW: <http://www.spcteplice.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=32>.

MARCISZOVÁ, Alice. *Národní informační centrum pro mládež* [online]. 19.3.2009 [cit. 2011-07-26]. Definice osob se zdravotním postižením. Dostupné z WWW: <<http://www.icm.cz/kdo-je-osoba-se-zdravotnim-postizenim-ozp>>.

MARČÍKOVÁ, Soňa. *Informační a vzdělávací portál školství Zlínského kraje* [online]. 8.4.2011 [cit. 2011-07-27]. Žádost o souhlas krajského úřadu se zřízením funkce asistenta pedagoga pro školní rok 2011/2012. Dostupné z WWW: <<http://www.zkola.cz/zkedu/management/informaceosms/33673.aspx>>.

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví [online]. Praha: Grada Publishing, 2001 [cit. 2011-06-30]. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/publikace/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-disability-zdravi-mkf>> 280 s. ISBN 978-80-247-1587-2.

Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. 2009 [cit. 2011-07-26]. Články. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf>.

MPSV/TREXIMA, spol. s r.o. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 19.7.2011 [cit. 2011-07-26]. Příručka pro personální a platovou agendu. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/ppropo.php?ID=z198_2009#par1>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2006 [cit. 2011-04-24]. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (obecné informace).

Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2010 [cit. 2011-04-25].

Program na vybavení škol pomůckami kompenzačního a rehabilitačního charakteru. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/program-na-vybaveni-skol-pomuckami-kompenzacniho-a>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2011 [cit. 2011-04-25].

Přidělení finančních prostředků v rámci programu Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/prideleni-financnich-prostredku-v-ramci-programu-financovani>>.

MŠMT [online]. 2010 [cit. 2011-07-24]. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani?highlightWords=inkluzivn%C3%AD+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>>.

Malá příručka pro rodiče, kteří se rozhodli pro integraci. *Dobromysl.cz* [online]. 2009 [cit. 2011-07-13]. Informace-inspirace-integrace. Dostupné z WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=426>>.

Osobní asistence: Informační portál [online]. 2009 [cit. 2011-04-24]. Co je osobní asistence?. Dostupné z WWW:

<<http://www.osobniasistence.cz/?tema=1&article=2&detail=2>>.

VÍTKOVÁ, M. *Základy speciální pedagogiky I.: Pro studenty přírodovědecké fakulty a fakulty informatiky*. Brno: C:\Documents and Settings\user\Dokumenty\Speciální pedagogika\Základy SPI.doc, 2002. 89 s.

Výzkumný ústav pedagogický [online]. 26.5.2010 [cit. 2011-04-23]. Integrace zdravotně postižených do běžných škol. Dostupné z WWW:

<<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/05/integrace-zaku-se-ZP.pdf>>.

Základní škola praktická a Základní škola speciální Zlín & Speciálně pedagogické centrum [online]. 2011 [cit. 2011-07-22]. Speciálně pedagogické centrum. Dostupné z WWW: <<http://www.skola-spc.cz/specialne-pedagogicke-centrum>>.

8 KLÍČOVÁ SLOVA

Integrace

Školská integrace

Zdravotní postižení

Mladší školní věk

Neúspěšná integrace

9 PŘÍLOHY

Příloha 1: Polostrukturovaný rozhovor, Případová studie č. 1

Příloha 2: Polostrukturovaný rozhovor, Případová studie č. 2

Příloha 3: Otázky a odpovědi k rozhovoru se spolužáky, Případová studie č. 1

Příloha 4: Otázky a odpovědi k rozhovoru se spolužáky, Případová studie č. 2

Příloha č. 1:

Polostrukturovaný rozhovor, Případová studie č. 1

Otázky pro ředitele

1. Považujete tuto integraci za úspěšnou nebo neúspěšnou a proč?
2. V čem je úspěšná a neúspěšná?
3. Vidíte v integraci pozitiva?
4. Jaké jsou podle Vás příčiny neúspěšné integrace? Čím je způsobená?
5. Měli pedagogové možnost dalšího vzdělání v této problematice (oblasti)?

Odpověď:

Ad. 1., ad. 2.

Cituji: „*Myslím si, že tuto otázku by Vám nejlépe zodpověděla paní XX, která by měla vědět, zda je tato integrace pozitivní nebo negativní. Osobně si však myslím, že je pozitivní hlavně v tom, že třídní učitelka dokázala udržet třídu u sebe (nerozpadla se).*“

Dále se k těmto dvěma otázkám pan ředitel nevyjadřuje.

Ad. 3.

Cituji: „*Pozitiva v integraci vidím pouze v případě, když je na integraci dostatek financí a případná ochota pedagoga.*“

Ad. 4.

Cituji: „*Příčiny neúspěšné integrace jsou hlavně v nedostatku financí a v nespolupráci s rodinou nebo rodina se školou.*“

Ad. 5.

Cituji: „*Další vzdělávání pedagogů k dané oblasti poskytujeme pouze v případě dostatku financí, a pokud pedagog chce. Přesněji řečeno si pedagog vybírá oblast, ve které se chce vzdělávat dále. Pouze někdy mají všichni pedagogové povinné školení (šikana, syndrom vyhoření, psychologie).*“

Otázky pro třídního učitele a asistenta pedagoga

1. Považujete tuto integraci za úspěšnou nebo neúspěšnou a proč?
2. V čem je úspěšná a neúspěšná?
3. Vidíte v integraci pozitiva?
4. Jaké jsou podle Vás příčiny neúspěšné integrace? Čím je způsobená?
5. Měla jste možnost dalšího vzdělání v této problematice (oblasti)?

Odpověď:

Ad. 1

Cituji: „Tuto konkrétní integraci považuji za neúspěšnou. Tato zkušenost byla mouí první a po pěti letech práce s žákem s Aspergerovým syndromem zastávám názor, že tito žáci nejsou schopni zařazení do běžné základní školy. I přesto, že jsem se snažila dodržet všechna doporučení a rady byl žák v pátém ročníku úplně vyčleněn z třídního kolektivu.“

Ad. 2

Cituji: „Úspěch vidím jednoznačně v tom, že jsem dovedla třídu do pátého ročníku pohromadě a integrovaný žák nikomu nezpůsobil žádné zranění. Dalším pozitivem pro třídu byla asistentka pedagoga, která navázala nejen s integrovaným žákem dobrý vztah, ale pomohla i zlepšit klima a chod třídy. Stala se její nezbytnou součástí. Neúspěch v integraci vidím v tom, že i přes mou vlastní snahu nebylo možné dodržet některá doporučení SPC, např. snížený počet žáků ve třídě.“

Ad. 3

Cituji: „Konkrétně v této integraci bylo jediným pozitivem příchod asistentky pedagoga. Ve třídě jsem měla ještě další dva integrované žáky a v tomto případě shledávám integraci jako pozitivní“.

Ad. 4

Cituji: „Především je to špatná spolupráce rodiny se školou – pokud rodina nemá zájem na tom, aby jejich dítě bylo nějak úspěšné a podporovali ho v tom, je veškerá snaha učitele a školy zbytečná. Dále nedostatečné materiální a finanční zabezpečení školy a neochotný učitel, neschopný přijmout postižení žáka.“

Ad. 5

Cituji: „*Ano, byla mi nabídnuta možnost několika seminářů pro žáky s PAS. Nicméně některé byly finančně náročné a ostatní byly v době vyučování a škola nebyla ochotná najít vhodné suplování do mé třídy. Takže pro shrnutí. Žádný seminář jsem neabsolvovala, informace jsem získávala samo vyhledáváním a hlavně z materiálů, které mi poskytlo SPC a APLA.*“

Odpověď asistentky pedagoga:**Ad. 1**

Cituji: „*Z mého pohledu byla tato integrace úspěšná. Žák úspěšně dokončil pátý ročník s prospěchem s vyznamenáním. Mezi mnou, žákem a jeho rodinou vznikl dobrý vztah.*“

Ad. 2

Cituji: „*Neúspěšná byla v tom, že složení třídy (třída se sportovním zaměřením - hokej) neodpovídalo doporučením SPC a ani nebyl dodržený doporučený počet žáků ve třídě.*“

Ad. 3

Cituji: „*Ano, bez integrace by žáci s touto diagnózou neměli možnost životního úspěchu.*“

Ad. 4

Cituji: „*Nezájem rodiny a školy.*“

Ad. 5

Cituji: „*Ano, ale v rámci vlastního financování a ve svém volném čase.*“

Otázky pro rodiče integrovaného žáka

1. Považujete tuto integraci za úspěšnou nebo neúspěšnou a proč?
2. V čem je úspěšná a neúspěšná?
3. Vidíte v integraci pozitiva?
4. Jaké jsou podle Vás příčiny neúspěšné integrace? Čím je způsobená?

Odpověď:**Ad. 1**

Cituji: „Řekla bych, že integrace je úspěšná ve srovnání s předešlou školou. Jsme na této škole spokojeni, vyšla nám maximálně vstříc. Jsem spokojená s třídní učitelkou a hlavně s asistentkou pedagoga, která je velmi ochotná.“

Ad. 2

Cituji: „Jsem ráda, že můj syn dostal tak skvělou asistentku a že mu bylo umožněno být v samostatné učebně, protože být s žáky v jedné třídě už nezvládal. V období, kdy došlo k této změně, se velmi zklidnil.“

Ad. 3

Cituji: „Bez integrace by můj syn nebyl schopen zvládnout první stupeň na běžné škole a museli bychom hledat jiné řešení vzdělávání.“

Ad. 4

Cituji: „Po mojí zkušenosti s předešlou školou je to hlavně ochota a snaha učitele a asistenta.“

Otázky pro integrovaného žáka

1. Chtěl si chodit sem?
2. Líbí se ti tady?
3. Chtěl bys být víc s ostatními?
4. Máš kamarády?
5. O čem si s nimi povídáš?

Odpověď:**Ad. 1**

Cituji: „Jo, chtěl jsem chodit se, protože se mi v dřívější škole nelíbilo. Těšil jsem se na nové prostředí a čekal jsem nějakou změnu.“

Ad. 2

Cituji: „ Ne, je tady nuda.“

Ad. 3

Cituji: „*Chtěl bych trávit více času s ostatními, jenže oni nedělají to, co jsem jim nakázal. Tohle je moje třída, tak se tu musí chovat podle mých pravidel.*“

Ad. 4

Cituji: „*Ano, doma mám psa (dlouhá odmlka) a ve třídě mám dva kamarády.*“

Ad. 5

Cituji: „*Nejčastěji si povídáme o počítačových hrách, ukazuju jim své encyklopedie, které jsem si přinesl z domova a pak ještě každému říkám, co má dělat a kam má jít.*“

Příloha č. 2:

Polostrukturovaný rozhovor, Případová studie č. 2

Otázky pro ředitelku školy:

1. Považujete tuto integraci za úspěšnou nebo neúspěšnou a proč?
2. V čem je úspěšná a neúspěšná?
3. Vidíte v integraci pozitiva?
4. Jaké jsou podle Vás příčiny neúspěšné integrace? Čím je způsobená?
5. Měli pedagogové možnost dalšího vzdělání v této problematice (oblasti)?

Odpověď:

Ad. 1.

Cituji: „*Tuto integraci považuji za neúspěšnou především díky nespolupráci a nezájmu rodiny integrovaného žáka.*“

Ad. 2.

Cituji: „*Úspěšnost v této integraci bohužel nevidím v ničem. Neúspěšnost vidím opět v nespolupráci a nezájmu rodiny.*“

Ad. 3.

Cituji: „*V integraci jako takové však pozitiva vidím. Žák s Asregerovým syndromem není jediný integrovaným žákem na naší škole. Máme zde ještě jednoho integrovaného chlapce s tělesným postižením. Tato integrace je však úspěšná.*“

Ad. 4.

Cituji: „*Jako zásadní příčinu, která způsobuje neúspěšnou integraci, je nespolupráce rodičů. Dále ji může způsobovat učitel, který se nesmířil s postižením žáka. To může znamenat, že se učitel nechá od žáka se zdravotním postižením velmi rychle vyprovokovat.*“

Ad. 5.

Cituji: „*Naše škola poskytuje další vzdělávání svým pedagogům. Pro všechny pedagogy toto vzdělávání probíhá dvakrát až třikrát ročně. Jinak mají pedagogové tzv. průběžné vzdělávání, kterých se zúčastňují v rámci hodinových přednášek po vyučování.*“

Otázky pro třídního učitele a asistenta pedagoga

1. Považujete tuto integraci za úspěšnou nebo neúspěšnou a proč?
2. V čem je úspěšná a neúspěšná?
3. Vidíte v integraci pozitiva?
4. Jaké jsou podle Vás příčiny neúspěšné integrace? Čím je způsobená?
5. Měla jste možnost dalšího vzdělání v této problematice (oblasti)?

Třídní učitelka je během mého výzkumu již na mateřské dovolené. Ve třídě momentálně není pevný a zainteresovaný zástupce, se kterým bych mohla rozhovor uskutečnit.

Odpověď asistentky pedagoga:

Ad. 1.

Cituji: „*Tuto integraci hodnotím jako neúspěšnou. Hlavním důvodem neúspěšnosti jsou rodiče, přesněji řečeno matka integrovaného žáka.*“

Ad. 2.

Cituji: „*Úspěšnost této integrace hodnotím pouze v době, kdy integrovaný žák pracoval nějakou dobu. V době, kdy jeho matka začala být konfliktní, se žák výrazně změnil v chování a vše vyústilo v neúspěšnou integraci. Nyní se vzdělává doma s manželkou svého otce.*“

Ad. 3.

Cituji: „*Momentálně jsem byla přiřazena do třídy, kam byl integrován chlapec s tělesným postižením. Tuto integraci hodnotím jako úspěšnou, tudíž vím, že integrace je i pozitivní pro spolužáky, integrovaného žáka a rodina zde spolupracuje.*“

Ad. 4.

Cituji: „*Jako jasnou příčinu neúspěšné integrace vidím v nespolečnosti s rodinou, především s matkou. Jako další zásadní příčinou může být špatná komunikace mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga a mezi asistentem pedagoga a integrovaným žákem.*“

Ad. 5.

Cituji: „*Škola mi umožnila dodělat si vzdělání v oblasti asistenta pedagoga.*“

Otázky pro rodiče integrovaného žáka

1. Považujete tuto integraci za úspěšnou nebo neúspěšnou a proč?
2. V čem je úspěšná a neúspěšná?
3. Vidíte v integraci pozitiva?
4. Jaké jsou podle Vás příčiny neúspěšné integrace? Čím je způsobená?

Škola mi nedoporučila uskutečnit rozhovor s matkou integrovaného žáka, který mi ani samotná matka neumožnila. Její syn má nastoupit do dalšího ročníku přímo do původního třídního kolektivu. Vzhledem k nezájmu matky a vzniklé konfliktní situaci mezi školou a matkou si pani ředitelka nepřála další komplikace ohledně této integrace.

Otázky pro integrovaného žáka

1. Chtěl si chodit sem?
2. Líbí se ti tady?
3. Chtěl bys být víc s ostatními?
4. Máš kamarády?
5. O čem si s nimi povídáš?

Škola mi nedovolila uskutečnit rozhovor s integrovaným žákem z důvodu nástupu do dalšího ročníku přímo do původního třídního kolektivu třídy, odkud byl vyčleněn, a tak si ředitelka školy nepřála další komplikace.

Příloha č. 3:

Otázky a odpovědi k rozhovoru se spolužáky Případové studie č. 1

1.) Víš, co je integrace? Máte ve třídě integrovaného žáka?

Odpověď: Pro většinu žáků je pojem integrace naprosto cizí. Teprve po vysvětlení pojmu českými výrazy spolužáci pochopili význam slova. Někteří žáci správně specifikovali integrovaného žáka, ale hlavně podle asistentky pedagoga a podle toho, že má svou učebnu. Jiní uváděli mylně dva žáky s ADHD, kteří jsou rušivými elementy ve třídě.

2.) Má tento žák nějaké zvláštní podmínky ve výuce? Jestli ano, víš proč?

Odpověď: Téměř všichni žáci opět uvedli asistentku pedagoga, vlastní speciálně vybavenou a uspořádanou učebnu nežli má běžná třída. Dále uváděli jiný rozvrh, hlavně že nemá odpolední vyučování, názorné pomůcky a hry.

Důvodem, proč má žák tyto podmínky bylo, že integrovaný žák *„hodně křičí, vzteká se, neposlouchá paní učitelku, je drzý, trhá si vlastní sešity a učebnice, už několikrát zlomil pero, mlátí do lavice, (odmlka) jo a vůbec jsme nemohli dopsat diktát.“*

3.) Pomohl by si integrovanému spolužákovi s něčím? Je ještě někdo ve třídě, komu by si pomohl?

Odpověď: Někteří žáci jsou ochotní pomoci s učením a dokonce i s úklidem rozházených věcí po afektu. *„Asi ne, protože když křičí a bouchá tužkou do stolu a odhazuje sešity, mám strach.“*

Většina žáků by pak pomohla hlavně těm, které považují za kamarády.

4.) Máš ve třídě kamarády?

Odpověď: V této otázce většina spolužáků integrovaného žáka nevedla.

5.) Jsi rád, když jsi vybraný do skupiny, která má jít do učebny k integrovanému žákovi? Proč?

Odpověď: Většina žáků uvádí, že ano, hlavně se jim líbí výuka s paní asistentkou pedagoga, rádi si s ní povídají, cvičí, líbí se jim stavebnice a hry ve třídě. „*Moc se mi tam líbí, ale když XY chytí amok, musíme rychle pryč ze třídy a to mě štve.*“ Mezi spolužáky je i pár jedinců, kteří do skupin nikdy nechtějí.

Příloha č. 4:

Otázky a odpovědi k rozhovoru se spolužáky Případové studie č. 2

1.) Víš, co je integrace? Máte ve třídě integrovaného žáka?

Odpověď: Pro většinu žáků je pojem integrace naprosto neznámý. Ani po vysvětlení pojmu nedokázali správně specifikovat integrovaného žáka. Tento fakt příkládám k tomu, že již delší dobu žák školu vůbec nenavštěvuje. Jen jedna žákyně uvedla: *„Tuším, kdo to je a myslím si, že příští rok tady bude takový žák.“*

Pozn.: Po tom, co třídní učitelka vysvětlila žákům pojem integrace a připomněla jim integrovaného žáka, jsme mohli pokračovat v rozhovoru.

2.) Má tento žák nějaké zvláštní podmínky ve výuce? Jestli ano, víš proč?

Odpověď: *„Musí mít klid, jinak nás...krk, hlava, fuč.“*

Zbytek třídy si nepamatuje na žádné zvláštní podmínky.

3.) Pomohl by si integrovanému spolužákovi s něčím? Je ještě někdo ve třídě, komu by si pomohl?

Odpověď: K této otázce se většina třídy postavila pasivně, že neví.

„Ne, protože ho vůbec neznám.“

„Ne, protože k nám chodí jen málo.“

4.) Máš ve třídě kamarády?

Odpověď: Žádný spolužák neuvedl integrovaného žáka.