Zdravotně sociální fakulta
Faculty of Health and Social Studies

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

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

Bakalářská práce

Integrace žákyně s lehkou mentální retardací do základní školy

(případová studie)

Vypracovala: Mgr. Libuše Zemanová
Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Kohoutek, Ph.D.

České Budějovice 2015

Abstrakt

Ve své bakalářské práci jsem se chtěla zaměřit především na průběh integrace žákyně s lehkou mentální retardací mezi léty 2010 – 2015 z hlediska nároků na žákyni, na její rodinu a školu, dále na školní úspěšnost a sociální aspekty jejího začlenění do běžné základní školy, posléze její přechod na střední školu.

Ve své práci vycházím z materiálů, které jsem měla možnost jako vyučující této žákyně nashromáždit v létech 2010 – 2012, z rozhovorů a osobních prací žákyně z období let 2012 – 2015, a navazuji na ně rozborem současného stavu.

V úvodní části práce jsem se zaměřila na charakteristiku mentální retardace, příčiny jejího vzniku, kategorizaci podle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-10) a samotnou osobnost dítěte s mentálním postižením, zejména pak na jeho psychické zvláštnosti. Cílem práce bylo seznámit s problémy, které s sebou přináší mentální postižení nejen samotnému dítěti, ale celé jeho rodině. Dále informuji o několika možnostech vzdělávání žáka s lehkou mentální retardací a soustředím se na jednotlivé druhy integrace, některé její definice, charakteristiku a znaky. Mým záměrem bylo podat základní přehled relevantních soudobých přístupů k integraci žáků s lehkou mentální retardací v prostředí běžných základních škol, upozornit na možné výhody i úskalí a na nezbytné podmínky úspěšné integrace. Dobře fungující integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami musí být podpořena nejen legislativně, ale opírá se zejména o splnění řady důležitých podmínek, bez kterých úspěšnost nemůže být dosažena. Zmiňuji se také o některých výhodách i možných problémových situacích, které s sebou integrace žáka s lehkou mentální retardací do základní školy přináší.

Výzkumná část práce seznamuje s výsledky dlouhodobého kazuistického sledování žákyně s lehkou mentální retardací, která po absolvování běžné ZŠ pokračovala ve studiu tříletého učebního oboru střední školy.

Pozornost věnuji individuálnímu vzdělávacímu plánu, který byl pro žákyni poprvé vypracován v 5. ročníku ZŠ a je také součástí příloh.

Čerpám částečně z již dříve shromážděných informací, na jejichž základě jsem zpracovávala podrobnou kazuistiku žákyně ZŠ (Zemanová, 2011). Sestavila jsem ji

v době, kdy dívka opakovala 5. ročník ZŠ a vycházela jsem přitom z osobní, rodinné a školní anamnézy. Ve výzkumu pokračuji v rámci prezentované práce, kdy jsem se prostřednictvím rozhovorů se žákyní, s jejími spolužáky, učiteli a rodiči a na základě analýzy školské dokumentace pokusila vyhodnotit školskou úspěšnost a úroveň sociální adaptace této žákyně. Dalším tématem rozhovorů byly kritické momenty v průběhu její integrace a podmínky, které úspěšnou integraci umožňovaly a umožňují.

Údaje z rozhovorů jsem doplnila o vlastní pozorování žákyně během výuky a také o analýzu sociální pozice žákyně ve dvou třídních kolektivech (sociometrická technika), na základní a na střední škole.

Téma, které jsem ve své bakalářské práci zpracovávala, je zejména v poslední době velmi aktuální, ale současně také velmi závažné. S řešením možnosti využít integraci žáka s lehkým mentálním postižením do běžné základní školy se setkáváme stále častěji, uvažuje se o ní zejména na 1. stupni ZŠ. Tato volba se také v prezentovaném případě ukázala jako zásadní a správná. V případě chybného rozhodnutí nebo nesplnění některých podmínek pro integraci může dojít v životě integrovaného jedince k opačnému výsledku, který negativně ovlivní celý jeho další vývoj. V tomto ohledu se jako problematická ukázala situace v době přechodu žákyně na druhý stupeň. Zde pro integraci nenašla oporu v pedagogickém sboru, v důsledku sociální nezralosti začala postupně ztrácet vybudovanou pozici ve třídě a také většinu vztahů se spolužáky. Současně se začal zhoršovat i její prospěch. Dalším kritickým obdobím byl pro ní osmý ročník základní školy, kdy ukončila povinnou školní docházku a bylo potřeba vybrat vhodný obor z nabízených možností dalšího vzdělávání. Bylo nutné posoudit všechna hlediska a zvážit, které zařízení je schopno vytvořit podmínky tak, aby případná její další integrace mezi intaktní spolužáky byla pro ni vyhovující a přínosná. S ohledem na možnost volby tzv. „E“ oboru, který je vhodný právě pro žáky s mentálním postižením, se na běžném typu učiliště s integrovanými žáky většinou nepočítá. Přesto, že se na vybraném oboru snaží sledované žákyni vyjít vstříc, upravili pro ni obsah učiva a využívají speciální metodické postupy, její další vzdělávání a posléze pracovní uplatnění je nejisté.

K získání dat potřebných pro posouzení úspěšnosti integrace byly použity metody analýzy dokumentů, pozorování, dotazování a sociometrické techniky. Při analýze jsem se držela postupů tématické obsahové analýzy a pro zvýšení validity a spolehlivosti jsem porovnávala informace z různých zdrojů (od matky žákyně, jejích spolužáků, učitelů a ze školní dokumentace, i od ní samotné).

. Práci vnímám jako potenciálně přínosnou tím, že poskytuje podrobný přehled o široké škále faktorů, které ovlivňují úspěšnost integrace „in natura“, tedy u jedné reálné žákyně v dlouhodobé perspektivě pěti let. Pokouším se proto zdůrazňovat souhru podpůrných faktorů (spolupráce rodiny a školy, respektování individuálního vzdělávacího plánu, práce se třídním kolektivem, sociální opora při separaci od rodiny apod.). V tomto smyslu může být zajímavá pro pedagogy a speciální pedagogy, výchovné poradce i rodiče, kteří stojí před rozhodnutím o integraci svého dítěte do běžného systému vzdělávání.

Klíčová slova

mentální retardace
rodina
společnost
úspěšnost integrace
základní vzdělávání

Abstract

The aim of this bachelor thesis was to describe the development of integration. It is applied to a pupil with mild mental retardation. The process of integration lasted from 2010 to 2015. It was oriented on the girl herself, her family and school, on her school success, social aspects of integration into a mainstream school and finally starting the secondary school.

There were used many different methods throughout the teaching process for achieving information about the girl (from 2010 to 2012). For example, the information was obtained through dialogues with the girl or from her personal materials (from 2010 to 2015).

The first part of the bachelor thesis is oriented on the characteristic of mental retardation, causes of its origin. In addition, there is explained the information about categorization according to International Statistical Classification of Diseases, about a personality of a child with a mental disability, especially its psychological traits. The important point is the fact that mental disability affects not only the child itself, but also its family. Next items emphasized in the thesis are: possibilities of education of a child with a mental disability; kinds of integration, some definitions or signs of integration. There are also explained problems, which can be connected with the process of integration. The purpose was to show a summary of contemporary approaches to integration with mental disability and to point out advantages and disadvantages of integration.

The research part is focused on long-term monitoring of a girl with mild mental retardation. After finishing the elementary school, the girl applied for a study at a secondary school.

The attention is paid to her individual education plan which is enclosed as a supplement. The first individual plan for this girl was prepared when she was attending the 5th grade.

There is used previously gathered information from case history (personal, family, school) of a schoolgirl (Zemanová, 2011). The data was gained via dialogues with the girl, her classmates, teachers, parents. The effort was to evaluate her success at school

and the level of her social adaptation. The dialogues are completed with the author's observations and the analysis of a social position in her classroom – by using sociometry (at primary and at secondary school). Further topics of the dialogues were critical moments during her integration and conditions, which enabled successful integration.

Nowadays, the topic of this thesis is current and serious as well. There are more and more cases of integration, mainly at primary schools. When there are done wrong decisions about integration or some of the conditions are not fulfilled, the children can have problems in the follow-up life. There also occurred problems regarding the mentioned girl – finishing of the first school, social position in a new classroom; teachers, who did not support her, relationship with classmates, worse grades, a choice of a new school. It is usually a big problem to find a suitable school for children with a mental disability. Although, the new school prepared for the girl some special techniques, her application in life is uncertain.

To gain the data concerning integration, there were used different methods such as analysis of various documents, observation, questioning, sociometry and other techniques. There were performed discussions and dialogues with the girl herself, with her mother, her classmates and teachers.

In the thesis we can find a wide summary of aspects affecting a successful integration. However, there should be other important factors (cooperation between school and family, respecting the individual plans. This thesis can be useful for teachers or special education teachers, guidance counsellors or even for parents who are facing the decision that is related to integration.

Key words

Mental retardation

Family

Society

Success of integration

Basic integration

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích dne 1. května 2015 ……

Libuše Zemanová

Poděkování

Děkuji Mgr. Tomáši Kohoutkovi, PhD. za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné připomínky, podněty a za čas, který mi věnoval. Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogickým pracovníkům za ochotu a vstřícný postoj, a zejména bych poděkovala rodině žákyně, která se mnou spolupracovala, za důvěru a otevřenost při rozhovorech, bez nichž by tato práce nemohla být realizována. Děkuji.

Libuše Zemanová

Obsah

Úvod ... 11
1. Mentální retardace (MR) ... 13
1.1 Charakteristika mentální retardace ... 13
1.2 Etiologie (příčiny vzniku) mentální retardace ... 14
1.2.1 Prenatální období (před narozením dítěte) ... 14
1.2.2 Perinatální období (během porodu nebo těsně po něm) ... 15
1.2.3 Postnatální období (po porodu do 2 let věku dítěte) ... 15
2. Kategorie mentální retardace ... 16
2.1 Mentální retardace podle MKN-10 ... 16
2.2 Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69) – F 70 ... 17
2.3 Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49) – F 71 ... 18
2.4 Těžká mentální retardace (IQ 20 – 34) – F 72 ... 18
2.5 Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20) – F 73 ... 19
2.6 Jiná mentální retardace – F 78 ... 20
2.7 Nespecifikovaná mentální retardace - F 79 ... 20
3. Osobnost dítěte s mentálním postižením ... 20
4. Možnosti vzdělávání žáků s LMR v ZŠ ... 22
4.1 Integrace a inkluze ... 25
4.2 Znaky integrace ... 26
4.3 Podmínky dobře fungující integrace žáka se SVP ... 27
4.4 Výhody integrace ... 30
5. Legislativa ... 31
6. Individuální vzdělávací plán (IVP) ... 36
7. Cíl a metodika výzkumu ... 39
7.1 Profil základní školy ... 40
7.2 Integrace žákyně na ZŠ ... 41
7.2.1 Kazuistická studie integrace žákyně s LMR na ZŠ ... 42
7.2.2 Návrhy na opatření ... 44
7.3 Polostrukturovaný rozhovor ... 45
7.3.1 Výběr respondentů ... 45
7.3.2 Lokalita rozhovoru ... 45
7.3.3 Sběr dat ... 46
7.4 Rozhovory ... 46
7.4.1 Rozhovory s bývalými vyučujícími ... 46
7.4.2 Rozhovor s matkou (viz příloha č. 2) ... 48
7.4.3 Rozhovor se žákyní (studentkou) ... 49
7.4.4 Rozhovor s bývalými spolužačkami žákyně ... 49
7.4.5 Rozhovor se současnými spolužačkami žákyně ... 49
7.5 Školní třída na základní škole – sociometrické šetření ... 51
7.6 Školní třída na odborném učilišti ... 52
8. Diskuse ... 53
9. Závěr ... 57
10. Seznam informačních zdrojů ... 60
11. Seznam příloh ... 66

Seznam použitých zkratek

AP – Asistent pedagoga

IVP – Individuální vzdělávací plán

LMP – Lehké mentální postižení

LMR – Lehká mentální retardace

MR – Mentální retardace

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OU – odborné učiliště

PPP – Pedagogicko - psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáky s lehkou mentální retardací

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

WHO - World Health Organization

ZŠ – Základní škola

Vlastní podstatou a hybnou pákou vzdělávání jest přizpůsobení učiva žákovu nadání.

J. A. Komenský – Didaktika analytická

Úvod

Pojem „integrace“ a s ním související pojem „inkluze“ jsou pojmy poměrně nedávné. V Evropě se o nich autoři poprvé zmiňují v 70. letech minulého století, v České republice se pak tyto názvy objevují až v létech devadesátých. Dnešní školství je značně odlišné a utváří se podle nových dokumentů – rámcových vzdělávacích programů, kde má také integrace své místo. Na základní škole se s integrovanými dětmi setkáme poměrně často. Na téma integrace bylo publikováno také množství knih a metodických příruček pro učitele.

Otázka vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, integrovaných na základní škole v běžném vzdělávacím proudu, je v současné době aktuální, zejména v souvislosti s cílem najít pro tyto žáky co možná nejvhodnější způsob předávání informací a také s procesem jejich socializace.

V rámci své pedagogické praxe jsem se setkala s dívkou, tehdy dvanáctiletou, která byla kvůli svému mentálnímu postižení (LMR) na běžné základní škole neúspěšná, a proto se ona i její rodiče začali zajímat o další možnosti vzdělávání, které současné školství nabízí. Po vyšetření dívky v SPC jí byl vypracován IVP a ona mohla pokračovat ve školní docházce ve své původní základní škole.

Případ tohoto děvčete mě zaujal natolik, že jsem se snažila zaznamenat její vývoj od doby, kdy nastoupila opakovaně do 5. ročníku ZŠ, až po absolvování pololetí 1. ročníku odborného učiliště na střední škole. V rámci případové studie jsem využila metody pozorování, rozhovoru a rozboru prací. Na obou typech škol (ZŠ a OU) jsem provedla sociometrický test, na základě kterého bylo možné posoudil vývoj sociálních vztahů v jednotlivých typech třídních kolektivů, které dívka postupně navštěvovala.

Prvním krokem na cestě za poznáním je včasná diagnostika a následná volba vhodného způsobu vzdělávání. V uvedeném případě k ní došlo až v souvislosti s opakováním ročníku a dlouhodobé neúspěšnosti v běžné třídě. Plná zodpovědnost je ale vždy na rodičích, kteří s konečnou platností rozhodnou o vyšetření svého dítěte

i o volbě vzdělávacího zařízení. Někdy i dobře míněné rozhodnutí nemusí být vždy úspěšné. Pokud škola nevytvoří pro integrovaného žáka vhodné podmínky, i přes sebevětší snahu rodičů nemůže dotyčný dosáhnout maximálních možných výsledků. Integrace žáků s lehkým mentálním postižením je specifická, protože mentální postižení výrazně ovlivňuje nejen jejich výkon, ale také psychiku a sociální fungování.

1. Mentální retardace (MR)

1.1 Charakteristika mentální retardace

Slovo **mentální** je odvozeno z latinského mens – „**mysl, rozum**“, **retardace** z latinského retardatio – „**zdržet, zaostávat**“ (Průcha, 2001; Slowík, 2007; Martincová, 2005).

Pipeková (2006) upozorňuje na to, že samotný termín „mentální retardace“ se začal používat po konferenci Světové zdravotnické organizace v roce 1959 v Miláně.

Mentální retardace je jednou z poruch centrální nervové soustavy. Jde o souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností, který vznikl v důsledku organického poškození mozku. Postižení je definováno Vágnerovou jako „*neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován*“ (2004, s. 289). Vágnerová (2004) a Švarcová (2006) se shodují na tom, že mentální postižení není nemoc, ale že jde o **trvalý stav**. Vágnerová (2004) přesto připouští možnost určitého zlepšení, a to vlivem vhodného prostředí, které může mít specifickou působnost na každého jedince.

Charakteristikou mentální retardace a její definicí se ve svých publikacích zabývala celá řada dalších autorů. Uvádím některé z nich.

„*Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností (schopnosti myslet, učit se a přizpůsobovat se svému okolí), k němuž dochází v průběhu vývoje jedince. Jde o stav trvalý, který je buď vrozený nebo časně získaný*“ (Pipeková, 2006, s. 269).

Organizace UNESCO vydala v roce 1983 následující definici mentální retardace: *„Mentální retardace je pojem vztahující se k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivostí“* (Slowík 2007, s. 110).

Dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. *„Horní hranice dosažitelného rozvoje takového člověka je dána jak závažností a příčinou defektu, tak individuálně specifickou přijatelností působení prostředí, tj. výchovných a terapeutických vlivů“* (Vítková, 2004, s. 293).

Černá ve své knize ocitovala výstižnou definici: *„Mentální retardace je snížená schopnost charakterizovaná významnými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech, a v sociálních a praktických adaptačních dovednostech“* (2008, s. 80).

Výchovu a vzdělávání lidí s mentální retardací považujeme za celoživotní proces, charakterizovaný nutností stálého opakování, prohlubování znalostí a dovedností. Základy výchovy spočívají v rodině. Velkým problémem je to, že se výsledky dostavují velmi zvolna, pokroky jsou téměř nepozorovatelné.

V populaci se vyskytují přibližně 3% až 4% mentálně postižených jedinců (Švarcová, 2006).

1.2 Etiologie (příčiny vzniku) mentální retardace

Vítková a Bartoňová (2013) ve své publikaci uvádějí, že mentální retardace může být způsobena jakoukoli okolností, která narušuje vývoj mozku před narozením, během porodu nebo v raném dětství. Poukazují na to, že je známo několik stovek příčin, nejrozšířenější je Downův syndrom, fetální alkoholový syndrom a syndrom fragilního X. Ve třetině případů se příčinu nedaří zjistit.

Valenta a Müller (2007) dělí příčiny vzniku mentálního postižení podle období, ve kterém mentální retardace může vzniknout – **prenatálním, perinatálním, postnatálním.**

1.2.1 Prenatální období (před narozením dítěte)

Podle Vágnerové (2004) je příčina v infekci matky během těhotenství (zarděnky, kongenitální syfilis, toxoplazmóza - čím dříve k patologii dojde, tím fatálnější to má následky pro zdraví dítěte), může být také způsobena otravou olovem a přímou

intoxikací embrya či plodu, ozářením dělohy, alkoholismem matky, její nedostatečnou výživou a špatným životním stylem, vlivem úrazu. Na vznik mentálního postižení může mít vliv i nedostatek plodové vody, vrozené vady lebky a mozku (mikrocefalie, hydrocefalie). Objevují se teorie, že i prenatální deprivace (např. silně nechtěné dítě) se může projevit na duševním zdraví ještě nenarozeného dítěte.

Valenta a Müller (2004) se domnívají, že největší kategorií příčin vzniku mentální retardace jsou syndromy způsobené změnou počtu chromozomů (chromozomální aberace), zejména pak tzv. trizomie (existence tří chromozomů namísto běžného páru - dizomie, kdy jeden chromozom získáváme od otce a jeden od matky). Nejznámějším a nejrozšířenějším představitelem trizomie je Downův syndrom, který je způsobený trizomií chromozomu 21, (příčina 23% mentálních retardací).

V období prenatálního vývoje „*dochází k vývojovým vadám vedoucím k mentálnímu postižení, které je dědičně podmíněno a jedná se o poruchu genetického aparátu nejrůznějšího charakteru*“, míní Pipeková a dodává, že do těchto vlivů řadíme nejen po předcích zděděné nemoci (hlavně metabolické poruchy), které postupně vedou k mentálnímu postižení, ale také to, kdy dítě dědí po rodičích nedostatek vloh k určité činnosti. S mentální retardací se pojí více než 500 genetických chorob (2006, s. 69).

1.2.2 Perinatální období (během porodu nebo těsně po něm)

Valenta a Müller (2007) zmiňují, že mechanickým poškozením mozku při porodu, dlouhotrvajícím porodem (hypoxií plodu – v důsledku nedostatku kyslíku), předčasným porodem nebo nízkou porodní váhou dítěte dochází k nedostatečnému okysličování mozku. Také nefyziologickou těžkou novorozeneckou žloutenkou (hyperbilirubinemií, při které bilirubin neodchází z těla a působí toxicky na nervovou soustavu), stářím rodičky, zejména v případě Downova syndromu narůstá pravděpodobnost vzniku poruchy u novorozence rodiček starších 35 let.

1.2.3 Postnatální období (po porodu do 2 let věku dítěte)

V tomto období mohou být příčinami vzniku mentální retardace infekce, úrazy, záněty mozku způsobené mikroorganismy (klíšťovou encefalitidou, meningitidou,

meningocefalitidou), mechanické vlivy jako jsou traumata, mozková poranění při nádorovém onemocnění, krvácení do mozku, těžká žloutenka, špatná výživa (Valenta a Müller, 2004).

2. Kategorie mentální retardace

Mentální retardace je Mezinárodní statistickou klasifikací nemocí vymezena hodnotami IQ do 69 bodů, nadále se však užívá nepřesně a zahrnuje skupinu osob pohybující se v pásmu podprůměrného intelektu s IQ pod 85 bodů (MKN-10, 2006; Pipeková 2006).

2.1 Mentální retardace podle MKN-10

Hloubku mentální retardace je možno určit pomocí inteligenčního kvocientu, který vyjadřuje úroveň rozumových schopností. V naší zemi se ke klasifikaci mentální retardace používá 10. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-10, ICD-10) vydaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO) v roce 1992 s platností od 1. 1. 1993 (Černá, 2008).

Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence. Může to být ovšem nahrazeno škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření škálami určují jen přibližně stupeň mentální retardace. Diagnóza bude též záviset na všeobecných intelektových funkcích, jak je určí školený diagnostik. Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací. Diagnóza má odpovídat současnému stavu duševních funkcí (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – Desátá revize, 1993 in Černá, 2008).

Písmeno F označuje poruchu z oblasti psychiatrie, číslo stupeň mentálního postižení, který je určen rozmezím inteligenčního kvocientu (Vítková a kol., 2004).

Podle této klasifikace rozlišujeme u mentální retardace:

- druh postižení – mentální retardace (F 70-79),

- stupeň postižení – lehká MR, středně těžká MR, těžká MR, hluboká MR, jiná MR,
- typ postižení - eretický (nepokojný, dráždivý, instabilní), torpidní (apatický, netečný, strnulý), nevyhraněný,
- nespecifikovanou MR (Švarcová, 2006).

2.2 Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69) – F 70

U dospělých odpovídá mentálnímu věku 9-12 let. Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce, úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti (Švarcová-Slabinová, 2011).

Pipeková (2006) uvádí ještě další typické znaky:

- velký vliv má dědičnost a sociokulturně znevýhodněné prostředí,
- do 3 let je dítě jen lehce psychomotoricky opožděno,
- mezi 3. a 6. rokem se objevují větší potíže, je opožděný vývoj řeči, slovní zásoba je malá, dítě je nedostatečně zvídavé a vynalézavé,
- většina lehké mozkové retardace se diagnostikuje až ve věku školní docházky, kdy má dítě nejvýraznější problémy: omezenost logického, abstraktního a mechanického myšlení, je lehce opožděna jemná a hrubá motorika, slabší paměť,
- v emocionální oblasti se projevuje afektivní labilita,
- jedinci se vzdělávají většinou ve školách praktických podle odpovídajícího vzdělávacího programu, při splnění stanovených podmínek je možná i integrace do běžné základní školy,
- jedinci jsou většinou schopni užívat řeč v každodenním životě, dosáhnout nezávislosti v osobní péči (jídlo, hygiena, oblékání…) a v praktickém životě,
- při vzdělávání je vhodné rozvíjet jejich dovednosti a kompenzovat nedostatky,
- k lehké mentální retardaci se mohou individuálně přidružit vývojové poruchy, autismus, tělesné postižení, epilepsie, poruchy chování,
- většinu jedinců (z horní hranice LMR) lze zaměstnat v praktických profesích.

Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 80%, v populaci je to 2,6 %.

2.3 Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49) – F 71

Švarcová-Slabinová (2011) ji charakterizuje stavem, který u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6-9 let. Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokážou vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí potřebují různý stupeň podpory k práci a k činnostem ve společnosti.

Dalšími rysy podle Pipekové (2006) jsou:

- výrazně opožděný rozvoj chápání a užívání řeči - přetrvává do dospělosti,
- opožděná a omezená zručnost a schopnost postarat se sám o sebe,
- jen někteří jedinci si osvojí čtení, psaní a počítání,
- vzdělávají se podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji v základních, školách speciálních, další vzdělávání je možné ve škole praktické,
- schopni vykonávat jednoduchou manuální práci pod odborným dohledem nebo v chráněném prostředí (chráněné dílny, podporované zaměstnání),
- v dospělosti jsou málokdy schopni vést samostatný život, ale bývají fyzicky aktivní a mobilní se schopností komunikovat a navazovat kontakty,
- individuální rozvoj senzomotorických dovedností a verbálních schopností,
- k středně těžké mentální retardaci se může přidat dětský autismus, tělesná postižení, neurologická nemoc (epilepsie), psychiatrická nemoc,
- diagnóza zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu.

Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentálním postižením je 12%, v populaci je to 0,4%.

2.4 Těžká mentální retardace (IQ 20 – 34) – F 72

U dospělých podle Pipekové (2006) odpovídá mentálnímu věku 3-6 let. Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory. Dalšími typickými znaky jsou:

- většina jedinců trpí značným stupněm poruchy motoriky a jinými přidruženými vadami (špatný vývoj nervového systému),

- časté tělesné vady,
- řeč je jednoduchá, omezena na jednotlivá slova, nebo se nemusí vytvořit vůbec,
- vzdělávání je velmi omezené, probíhá podle odpovídajícího vzdělávacího programu v základní škole speciální,
- včasná systematická a kvalifikovaná rehabilitační a vzdělávací péče přispívá k rozvoji motoriky, komunikativnosti, rozumových schopností a soběstačnosti,
- diagnóza zahrnuje těžkou mentální subnormalitu,

Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 7%, v populaci to je 0,2%.

Vágnerová (2004) dodává, že schopnost učení těchto jedinců je limitována a vyžaduje dlouhodobé úsilí, jehož výsledkem jsou pouze základní návyky sebeobsluhy a plnění několika jednoduchých pokynů. I tyto schopnosti mohou výrazně zlepšit kvalitu jejich života.

2.5 Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20) – F 73

Pipeková (2006), Vítková (2004) i Švarcová (2006) se shodují na typických znacích tohoto stupně postižení. V dospělosti odpovídá mentální věku pod 3 roky. Jejich stav způsobuje nesamostatnost a vyžaduje potřebu pomoci při pohybování, komunikaci a hygienické péči. Další typické rysy tohoto postižení:

- většina osob je imobilní nebo velmi omezená v pohybu, bývají inkontinentní (neschopni držet moč, stolici),
- jsou schopni pouze primitivní neverbální komunikace,
- často vykonávají automatické stereotypní pohyby (kývavé pohyby),
- nepoznávají okolí,
- časté je i sebepoškozování - mají snížený práh citlivosti,
- nemají schopnost se o sebe postarat, a proto potřebují stálou péči,
- IQ nelze změřit, jeho hodnota je odhadována pod 20,
- u některých z nich lze dosáhnout nejjednodušších zrakově prostorových orientačních dovedností,
- vyskytují se u nich neurologické a jiné tělesné nedostatky postihující hybnost, epilepsie, poškození zraku a sluchu,

- diagnóza zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu.

Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 1%, v populaci to je 0,03% (Valenta a Müller 2003; Vágnerová 2004).

2.6 Jiná mentální retardace – F 78

2.7 Nespecifikovaná mentální retardace - F 79

Pátý a šestý stupeň mentální retardace je jiná mentální retardace a nespecifikovaná mentální retardace – stanovení stupně mentální retardace je nesnadné či nemožné pro přidružené senzorické a somatické postižení (např.: nevidomí, neslyšící, nemluvící), těžké poruchy chování, pro autismus (Pipeková, 2006).

3. Osobnost dítěte s mentálním postižením

Žáci s mentálním postižením pracují ve všech ohledech jinak, než jaký je standard. Ve své mírné formě je mentální postižení v současnosti označováno anglickým výrazem jako „slow learning“, což znamená **pomalejší tempo práce**. Mentální postižení je rovněž doprovázeno **menší přizpůsobivostí** vůči běžným požadavkům života ve třídě a sníženou schopností vycházet s učitelem a ostatními žáky, negativně ovlivňuje schopnosti dítěte věnovat pozornost podnětům, chápat obraznou řeč nebo správně vyhodnocovat prostorové vztahy (Švarcová, 2006).

Schopnost učení je u dětí s mentálním postižením vždy nějakým způsobem omezena. Vyžadují častá opakování, **rychle zapomínají** nově osvojené poznatky. Pokud jde o praxi, zpravidla nedokáží včas správně využít nabytých vědomostí a zkušeností. „*Příčina pomalého a špatného osvojování nových vědomostí a dovedností je především ve vlastnostech nervových procesů. Slabost spojovací mozkové kůry podmiňuje malý rozsah a pomalé tempo vytváření nových podmíněných spojů a také jejich pevnost*“ (Pipeková, 2006, s. 73). Vítková (2004) uvádí, že myšlení dětí s LMP je charakterizováno slabou schopností zobecňování, horším osvojováním si pravidel a obecných pojmů, pro myšlení jsou typické **výkyvy v pozornosti,** menší a **kratší soustředěnost** promýšlet nějakou otázku. Švarcová (2006) upozorňuje na jejich

rychlou unavitelnost, sníženou schopnost koncentrace a snadné odvedení pozornosti. Je pro ně nesnadné pochopit pojem **čas. Učení** žáků s mentálním postižením je **převážně mechanické**, asociační, myšlení charakteristické ulpíváním na určitém způsobu řešení. Typickým znakem poznávacích procesů žáků s LMP je **omezenější potřeba zvídavosti** a preference podnětového stereotypu a určitá poznávací pohodlnost, kterou je třeba překonávat. Jedinci bývají obvykle pasivnější a závislejší na zprostředkování informací „zdravými" lidmi. Často zaujímají k problémům neutrální postoj a řešení čekají od někoho jiného nebo na ně rezignují. Jsou však leckdy ochotní se učit za podpory dospělého, k němuž mají pozitivní vztah. „*Učí se pak spíše kvůli němu, pro potvrzení jeho citového vztahu, než z jiných důvodů. Důsledkem je* ***silnější závislost na jiném člověku****, který se stává jakýmsi prostředníkem mezi jedincem s mentálním postižením a ostatním světem"* (Vágnerová, 2004, s. 152).

Sebehodnocení bývá téměř vždy ovlivněno způsobem uvažování a omezenou možností chápání. V důsledku toho **není zcela objektivní**, je nekritické a ovládané především emocionálně (např. přání). „*Sebepojetí formuje povahové rysy, ovlivňuje dynamickou stránku osobnosti, jednání a chování osoby. Celý proces sebehodnocení úzce souvisí s motivací*" (Pipeková, 2006, s. 75).

Dítě s LMP **není schopno odhadnout svoje možnosti** a přizpůsobit jim svoje chování. I sebemenší změna situace, vynucená okolnostmi, může být nezvládnutelná, zejména pokud není schopen pochopit její podstatu. U těchto dětí bývá velmi **silná potřeba citové jistoty** a bezpečí. Citová jistota ve vztahu s blízkým člověkem je pro ně velmi důležitá, protože může sloužit jako zdroj rovnováhy, narušované pocitem ohrožení okolním světem, který je pro dítě často obtížně srozumitelný (Pipeková, 2006).

Uspokojení všech potřeb dětí s mentálním postižením bývá často velmi obtížné. Samy to nedovedou a jejich okolí není vždycky dostatečně citlivé nebo nemá zájem. Neuspokojení jakékoli potřeby však mohou považovat za zátěžovou situaci. Za těchto okolností reagují různými obrannými mechanismy. Může jít např. o afektivní výbuchy, které je třeba chápat jako obranou reakci v situaci, s níž se nedovedou vyrovnat jinak (Vágnerová, 2004).

Také Švarcová (2006) uvádí některé psychické zvláštnosti osob s mentální retardací:

- zpomalená chápavost, jednoduchost úsudků,

- snížená schopnost až neschopnost vyvozování logických vztahů,
- snížená mechanická a zejména logická paměť,
- těkavost osobnosti,
- nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování,
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- impulsivnost, hyperaktivita nebo celková zpomalenost chování,
- citová vzrušivost,
- sugestibilita a rigidita chování,
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „Já“,
- opožděný psychosexuální vývoj,
- nerovnováha aspirací a výkonů,
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí,
- poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci,
- snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům,
- city jsou nedostatečně diferencovány,
- prožitky jsou primitivnější a protikladné, diferencované jemné odstíny prožívání téměř neexistují, jsou neadekvátní svou dynamikou k podnětům vnějšího světa,
- opožděně a obtížně se utvářejí tzv. vyšší city (svědomí, pocit povinnosti a odpovědnosti),
- častěji se vyskytují chorobné citové projevy (projevy popudlivosti, epizodické poruchy nálad, euforie, apatie).

4. Možnosti vzdělávání žáků s LMR v ZŠ

Vzdělávací proces nabývá u mentálně opožděných žáků jiného významu, než je tomu u vzdělávání ostatních dětí se speciálními potřebami učení. Vzdělávání v jejich případě znamená i výchovu, proto proces vzdělávací je zároveň procesem výchovným. Existuje široká škála metod, prostředků a forem výuky postižených dětí, na jejichž konci by měl být člověk s určitou znalostní a sociální výbavou (Valenta a Müller, 2007). „ *Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových*

kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti" (RVP ZV).

„*Škola musí usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam*" (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, s. 15-18).

Může jít o vzdělávání ve speciální škole, speciální třídě, speciální třídě s kooperací, speciální třídě s dodatečným vyučováním, speciální třídě s podpůrným vyučováním, vzdělávání v běžné třídě, kde lze poskytnout podpůrné vyučování, poradenství, snížit počet žáků ve třídě, nebo vzdělávání v běžné třídě bez zásahů (Vítková, 2004).

Podle speciální pedagožky Marie Vítkové je žádoucí „*vzdělávat postižené v běžných školách, pokud je to možné, a ve speciálních jen pokud je to nutné*" (2004, s. 15). V rámci integrace by měla být žákům s mentálním postižením zajištěna výchova a vzdělávání podle jejich specifických potřeb.

V charakteristice postižení na úrovni **lehké mentální retardace IQ 50–69 (F70)** bývá uvedeno, že osoby s lehkou mentální retardací většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě, jsou schopni udržovat konverzaci, i když si mluvu osvojují opožděně. Většina z nich také dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči (jídlo, mytí, oblékání, hygienické návyky) a v praktických domácích dovednostech, jejich vývoj je ale proti normě mnohem pomalejší. Hlavní potíže se u nich obvykle projevují při teoretické práci ve škole. Mnozí postižení mají specifické problémy se čtením a psaním. Dětem s lehkou mentální retardací velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Většinu jedinců na horní hranici lehké mentální retardace lze zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické než teoretické schopnosti, včetně nekvalifikované nebo málo kvalifikované manuální práce (Švarcová, 2006).

V sociokulturním kontextu, kde se klade malý důraz na teoretické znalosti, nemusí lehký stupeň mentální retardace působit žádné vážnější problémy. Důsledky retardace se však projeví, pokud je postižený také značně emočně a sociálně nezralý, např. obtížně se přizpůsobuje kulturním tradicím, normám a očekáváním, není schopen vyrovnat se s požadavky manželství nebo výchovy dětí, nedokáže samostatně řešit problémy plynoucí z nezávislého života, jako je získání a udržení si odpovídajícího

zaměstnání či jiného finančního zabezpečení, zajištění úrovně bydlení, zdravotní péče apod. U osob s lehkou mentální retardací se mohou v individuálně různé míře projevit i přidružené chorobné stavy, jako je autismus a další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesné postižení (Bendová a Zikl, 2011).

V současné době je zařazení (integrace) žáků s mentálním postižením do běžné základní školy stále častěji diskutovaným problémem. Jedná se o nový způsob výchovy a vzdělání postižených dětí, který ustupuje od dřívější segregace. Mnozí z rodičů rádi využijí možnost spolurozhodovat o způsobu vzdělávání svých dětí na školách. Mají možnost vyžádat si odbornou pomoc speciálních pedagogů a psychologů SPC či PPP. Pro integraci dítěte s mentálním postižením je důležité diagnostikovat stupeň mentálního postižení. Do běžných ZŠ by měli být integrování žáci s diagnózou lehké mentální retardace (IQ 70 – 50). Od roku 1994 již slabomyslnost nespadá pod stupně mentální retardace (IQ 85 – 69), ale je označována jako **podprůměrná inteligence.** V minulosti byla většina žáků s podprůměrným intelektem vzdělávána ve zvláštních školách, asi jen 15% bylo schopno zvládnout běžnou základní školu, a to v případě, že měli dobré podmínky ze strany školy a rodičů. Žáci s lehkou mentální retardací byli vzděláváni pouze ve zvláštní škole. Někteří rodiče vkládají do integrovaného vzdělávání svého dítěte příliš velké naděje, někdy ale dojde v průběhu vývoje ke změně jeho zdravotního či psychického stavu, který si vyžádá přeřazení do speciální školy (ZŠ praktické), kde je pro něj výuka vhodnější. Rodiče by si měli uvědomit, že integrovaný způsob výuky je značně náročný a ne každé dítě tyto nároky zvládne. Pro rodiče integrovaného dítěte to znamená mnoho povinností navíc (pomoc při domácí přípravě, častější spolupráce s vyučujícími,…). Výhodné je (podle možností školy) zařazení těchto žáků do speciálních tříd běžné základní školy, kdy se jedná o částečnou integraci. Žáci speciální třídy mají svůj individuální vzdělávací program, ale je možné je v některých předmětech (tělesná výchova, hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní výchova) integrovat do běžné třídy. Je to dobrý způsob výchovně-vzdělávacího procesu, kdy mají postižení žáci kontakt s běžným prostředím a svými vrstevníky. Úspěch společné výchovy a vzdělávání dětí s postižením a zdravých významně podmiňuje učitel, zejména tím, že vytvoří vztahy vzájemné tolerance, porozumění a pomoci. Děti by měly být upozorněny na formy chování a způsoby

komunikace s postiženým žákem, rovněž na to, že potřebuje zvýšenou individuální pomoc učitele či třídního asistenta, při níž musí využívat speciálně pedagogické metody a odlišné techniky práce. Integrovaný způsob výchovy a vzdělávání vyžaduje od učitele základní školy získání alespoň základních informací o specifice vývoje dětí s mentálním postižením (sociální chování, nižší regulace emocí, řečové problémy aj.) a o metodice jejich výuky. Nástup dítěte s postižením by měl být projednán s určitým časovým předstihem, který umožní, aby se učitel seznámil blíže s problematikou výchovy a vzdělávání tohoto dítěte, se zásadami a metodami práce s ním. Rovněž jde o včasné navázání spolupráce s rodiči dítěte, která je nezbytně důležitá pro úspěšnou integraci. Jedná se o vzájemnou informovanost nejen mezi učiteli a rodiči, ale i mezi spolužáky. Každé dítě je individualita, a proto řešení integrace dítěte s mentálním postižením do základní školy záleží především na jeho možnostech a schopnostech. Ne každému dítěti může být zařazení do základní školy ku prospěchu, ale naopak mu vyhovuje přístup v ZŠ praktické (Baboučková, 2011).

4.1 Integrace a inkluze

Pojem „**integrace“** pochází z latiny a znamená „**znovuvytvoření celku“.** Opakem integrace je segregace, z latinského **segregatio** = „**oddělování“** (Martincová, 2005; Bartoňová, 2006).

Pojem „**inkluze**“ se začal používat v roce 1994, kdy se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací na konferenci ve španělské Salamance shodly na vytvoření rámcových podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze znamená rozsáhlý proces, jehož cílem je začlenění jedinců s postižením do stávající společenské struktury. Usiluje o proměnu těchto struktur tak, aby rozličnost byla považována za normální jev. „*Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy***“** (Pipeková, 2006, s. 9).

Termín *“inkluze“* je proti termínu *„integrace“* chápán v širším významovém i aplikačním smyslu. Integrace reflektuje snahy o umístění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do prostředí hlavního vzdělávacího proudu (Vítková, 2004).

Pedagogickou integrací se zabýval již v roce 1995 Jesenský a definuje ji jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací*“ (1995, s. 15).

Podstatou integrace je společný život a společné učení handicapovaných a běžné populace. Podle Vágnerové (2004) jde vždy o dvoustranný proces, při kterém jsou důležité jak postoje osob se zdravotním postižením, tak intaktních osob a z nich vyplývající chování.

Autoři pedagogického slovníku charakterizují integrované vzdělávání jako *„přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“* (Průcha, et al., 2001, s. 87).

Lechta integrované vzdělávání definuje jako *„úplné zapojení jedince do běžného edukačního procesu*“ (2010, s. 23).

Vítková (2004) upozorňuje, že rozsah společného vzdělávání není pevně stanoven, záleží na potřebách jednotlivých žáků.

V posledních letech mohu být skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální třídě nebo specializované třídě zřízené podle zvláštních předpisů (tzv. **skupinová integrace**) nebo jsou integrováni **individuálně** s různou formou podpory (často za pomoc druhého učitele se speciálně pedagogickým vzděláním) v kmenových třídách se svými vrstevníky. Bartoňová (2006) se domnívá, že z praxe se jeví výhodnější druhá možnost, u žákům známé prostředí posiluje pocit jistoty, opory a zázemí a příznivě ovlivňuje jejich motivaci k učení a poznávání.

4.2 Znaky integrace

- vyučování všech žáků v jejich spádových školách, v běžných třídách, odpovídajících jejich věku a poskytování jim i učitelům adekvátní podpory,
- její úspěšnost nezávisí na charakteristice žáka, ale spíše na představivosti, svědomitosti a tvůrčích schopnostech rodiny, učitelů a zřizovatele školy,

- může být úspěšná za předpokladu, že vezmeme to nejlepší ze speciálního a běžného školství a kombinujeme to do jednotného systému vzdělávání,
- dává příležitost dětem se všemi úrovněmi schopností, aby se v prostředí běžných škol učily společně.

4.3 Podmínky dobře fungující integrace žáka se SVP

Nezbytným předpokladem úspěšné integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jsou podmínky **ekonomické**, které jsou závislé na ekonomice státu, představují úpravu interiéru školy, poskytnutí speciálních pomůcek, snížení počtu žáků ve třídě, případně financování asistenta pedagoga. Dalšími jsou podmínky **psychosociální**, kde jde o překonání předsudků a stereotypů, odstranění pocitu nejistoty při kontaktu s odlišností v tělesné či psychické stránce člověka, umožňují zapojení jedince do běžného života a nápodobu vzorů jednání a chování, normalizují mezilidské vztahy. V neposlední řadě jde také o podmínky **právní a politické,** související s legislativní ochranou lidí s postižením. Integrovaný žák potřebuje pro svůj optimální vývoj spolupráci a pocit jistoty v prostředí, v němž se ocitl (Fischer a Škoda, 2008).

Müller (2001) mezi **základní faktory** úspěšné integrace zahrnuje zejména rodiče a rodinu, školu, učitele, poradenství, diagnostiku a formy integrace. Do prostředků **speciálně pedagogické podpory** podle autora patří podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky a také následná úprava vzdělávacích podmínek. Dalšími faktory mohou být architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy a organizace.

Otázkou vytvoření **vhodných podmínek** pro úspěšnou integraci se zabývala celá řada dalších autorů (Bartoňová 2010; Vágnerová 2004; Hájková a Strnadová, 2010; Franiok 2007).

- jedinec je řádným žákem běžné školy, nejlépe v místě bydliště,
- škola a učitelé aktivně spolupracují s odborným pracovištěm (SPC),
- pro žáka je v případě potřeby zajištěna speciálně pedagogická péče (např. individuální výuka se speciálním pedagogem),

- žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, škola respektuje jeho individuální tempo a možnosti,
- rozvrh hodin žáka odpovídá vyučování celé třídy, učební plán je přizpůsobován potřebám žáka,
- žák postupuje se svým ročníkem a jeho věk zhruba odpovídá věkovému průměru ve třídě,
- do tvorby IVP je zapojen třídní učitel, odborní pracovníci SPC, rodina a případně i další (např. osobní asistent nebo asistent pedagoga),
- učitel i asistent pedagoga má možnost konzultovat problémy či otázky s odborníky,
- asistent je odborně veden určeným odborným pracovníkem školy nebo externího odborného pracoviště (např. SPC),
- učitelé věnují žákovi tolik pozornosti, kolik se dostane ostatním dětem (vyvolávají ho, zkoušejí, kontrolují domácí přípravu, v žádném případě nenechávají výuku žáka pouze na asistentovi),
- učitelé jsou v kontaktu s rodinou žáka, jejich vztah je vytvořen na základě vzájemné důvěry a spolupráce,
- škola respektuje rozhodnutí odborného pracoviště, které má žáka ve speciálně pedagogické péči a které si vybrali rodiče žáka,
- je vytvořen vztah mezi spolužáky (rozvíjí se důležité sociální interakce s ostatními vrstevníky),
- získáme související pomoc, jako například hodiny logopedie, fyzioterapie a pracovní terapie vzhledem k individuálním potřebám dítěte.

Rodina má nezastupitelnou funkci ve výchově jedince. Spolu s dalšími vzdělávacími a výchovnými institucemi hraje důležitou roli v procesu jeho socializace. Rodinná atmosféra, klima a zážitky stimulují výkon, chuť dítěte se učit, plnit povinnosti ve vztahu ke škole. Klíčový význam má proto povzbuzení, pochvala, víra v jeho schopnosti a také vědomí, že rodina je jeho útočištěm a zdrojem síly. Nejvhodnější je demokratický styl výchovy. S kvalitním rodinným zázemím má dítě s LMP mnoho předpokladů k tomu, aby v budoucím životě našlo uplatnění.

Hájková a Strnadová (2010) ve své publikaci uvádějí, že rodiče mají často pozitivní stanovisko k integraci, zejména v případě dětí mladších a s lehčím stupněm postižení. Vágnerová (2004) upozorňuje na to, že pro matky bývá v období školního věku jejich dítěte obtížné odhadnout jeho reálné možnosti.

Hájková a Strnadová (2010) řadí mezi problémy plynoucí z obav z integrativního vzdělávání bezpečnost jejich dítěte, postoje ostatních žáků vůči jejich dítěti, zaměstnance a kvalitu vzdělávacího programu dané školy, možnost selhání inkluzivního vzdělávání, dopravu, sociální izolaci, možnost verbální nebo fyzické šikany ze strany spolužáků, ztrátu či redukci služeb.

Třídní kolektiv vzájemným působením výrazně ovlivňuje socializační rozvoj školáka. Pomáhá k osvojování si dovedností, do nichž lze zahrnout **sociální interakce**, spolupráci, sebeovládání a komunikaci mezi sebou. Utváří se pohled na vlastní hodnotu své osoby a dochází k získávání větší sebejistoty a sebeúcty. Žák si postupně osvojuje svůj osobní styl, jak zvládat překážky a vyrovnat se s neúspěchy (Vágnerová, 2000).

Hájková a Strnadová (2010) potvrzují fakt, že úspěšnost integrace závisí na osvojení si sociálních dovedností. Je například nezbytné vědět, kde a kdy sociální dovednosti efektivně a vhodně využít, jak motivovat dítě k vyhledávání kontaktů s ostatními a podporovat ho v tom.

V 90. letech převládaly obavy z nepřijetí dětí s postižením do skupiny intaktních spolužáků. Hlavním důvodem byly posměšky a agresivita projevovaná ze strany „zdravých“ spolužáků. Ukázalo se, že děti vnímají závažnost zdravotního stavu svého spolužáka a chtějí pomoci (Michalík, 2002).

Podle Vágnerové (2000) včasné vysvětlení příčiny odlišnosti dítěte s postižením může zabránit pozdějším průjevům odmítání a agresivity. V tomto ohledu je postoj učitele stěžejní.

Michalík (2002) uvádí kompetence **ředitele školy**, jenž ze zákona odpovídá za průběh a kvalitu vzdělávání žáků. Ředitel je tím, kdo rozhoduje o přijetí dítěte do školy, jedná s rodiči dítěte a vytváří základní podmínky úspěšného vzdělávání. Sestavuje pedagogický tým, který přispívá k vytvoření prointegrační atmosféry ve škole. Umožňuje pedagogickým pracovníkům další vzdělávání v podobě kurzů a seminářů.

Předkládá požadavky na základě doporučení speciálního poradenského zařízení k zajištění asistence a nákupu speciálně podpůrných prostředků.

Učitel má ve školním vzdělávání nezbytnou roli. Kromě vlivu na výkonnost a chování žáků má další povinnosti, které vyplývají z pozice pedagoga. Naplnění poslání kvalitního pedagoga žádá jisté předpoklady. Těmi jsou profesionální připravenost, kladný vztah k učitelství, osobní charakterové vlastnosti pedagoga, jako je laskavost, ohleduplnost, srdečnost, porozumění (Mertin, 2007).

Podle Hájkové a Strnadové (2002) má řada pedagogů v běžných školách obavy z toho, že čas věnovaný žákům se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o prostor pro intaktní spolužáky. Většina z nich sdílí obavy z nedostatečné podpory ze strany školy nebo školského zařízení.

Mertin a Kucharská (2007), Černá (2008), Hájková a Strnadová (2010) ve svých publikacích zdůrazňují nutnost změny v přípravě pedagogů. Neznalost forem, způsobů a individuálního přístupu ve vzdělávání může prohlubovat problémy žáka a upadávat tak jeho zájem o vzdělávání a školu.

4.4 Výhody integrace

- příprava na dospělý život v běžném prostředí,
- kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí,
- společné dospívání vrstevníků,
- efektivní využívání zdrojů (speciální pedagogové a další odborníci, speciální pomůcky),
- rozvoj přátelství dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s ostatními vrstevníky,
- snazší přijímání rozdílů práce v týmu (učitelé běžné školy, speciální pedagogové, rodiče, případně asistent),
- individuální přístup,
- větší zapojení rodičů.

Podmínky úspěšné integrace vytváří škola jako celek. Postoje vedení školy, učitelů, kteří integrovaného žáka vyučují i ostatních, kteří ve třídě s tímto žákem neučí, vytvářejí atmosféru školy. Záleží na všech pracovnících, zda se žák se speciálními vzdělávacími potřebami stane jejím respektovaným žákem, zda jsou mu přiznána stejná práva a také stejné povinnosti jako ostatním žáků. Jednou ze základních a zcela nezbytných podmínek uskutečnění integrace je sestavení individuálního vzdělávacího programu. Ten je vypracováván třídním učitelem, který při jeho sestavování spolupracuje s poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP), na jeho realizaci se podílí také výchovný poradce, (školní psycholog), zákonní zástupci dítěte, (asistent pedagoga či osobní asistent). IVP je sestavován na základě učebních dokumentů školy a obsahuje všechny důležité skutečnosti pro úspěšnou integraci žáka (Michalík, 2002).

5. Legislativa

Podle **Listiny základních práv a svobod**, která je součástí Ústavy ČR, má každý občan právo na vzdělání a podle školského zákona také povinnost absolvovat povinnou školní docházku.

Základním dokumentem v České republice, který upravuje práva všech dětí, je **Úmluva o právech dítěte,** přijatý Valným shromážděním OSN v listopadu 1989. V platnost vstoupila Úmluva v září 1990 a k 30. listopadu 2000 ji ratifikovalo celkem 191 států (187 členských států OSN, 3 nečlenové OSN a Svatý stolec). V tomto dokumentu se říká: *„Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru.“* Úmluva přímo zakazuje diskriminaci jakéhokoliv dítěte se zdravotním postižením.

V dubnu 1999 schválila vláda České republiky hlavní cíle vzdělávání. Na základě tohoto vládního usnesení vznikl v roce 2001 dokument nazvaný **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**, takzvaná **Bílá kniha**. V 10. kapitole se zde mluví o vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněných. Bílá kniha počítá s větším počtem integrovaných dětí v běžném vzdělávacím proudu, doporučuje větší přípravu škol a větší zapojení poradenských institucí. Vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a **Rámcové vzdělávací program** (RVP) - závazné vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy

– předškolní, základní a střední vzdělávání, případně gymnaziální vzdělávání. Školní úroveň představují **školní vzdělávací programy** (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách a manuály pro tvorbu školních vzdělávacích programů. RVP ZV je východiskem pro tvorbu ŠVP ZV pro všechny školy. Tedy i pro školy, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají podle **přílohy RVP ZV**.

Na Bílou knihu navazuje **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, ze dne 24. září 2004. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005. Jde o legislativní zakotvení změn vedoucích k rovnému přístupu ke vzdělání všech osob bez rozdílu a bez ohledu na stupeň jejich zdravotního postižení či sociálního znevýhodnění. Vymezuje principy a obecné cíle vzdělávání, stanovuje náležitosti RVP a ŠVP. Vzděláváním dětí, žáků a studentů se **speciálními vzdělávacími potřebami** se zabývá **§ 16** tohoto zákona. Rozumí se jimi potřeby žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.

Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Sociálním znevýhodněním je rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Změnil se tak pohled na tyto žáky, vznikla pro ně alternativní nabídka vzdělávacích programů a forem vzdělávání a především byla umožněna integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu.

V dalším vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami si stát stanovil několik úkolů:

- zajistit maximální autonomii rozhodování rodičů všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami o formě jejich vzdělávání při zachování kvality,
- 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 (součástí koncepce vzdělávání je i změna vztahu k rodičům těchto žáků jako k rovnocenným partnerům a jejich aktivizace),
- podporovat trend integrace do běžných škol tam, kde si ji rodiče přejí a škola dokáže zajistit podmínky a splnit kritéria,
- transformovat zvláštní školy na základní školy se speciálními vzdělávacími programy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- posílit roli poradenského systému, který by měl spoluvytvářet potřebné podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (poradenství ve školství musí mimo jiné směřovat k podpoře integrace dětí se zdravotním postižením do běžných typů škol a k tvorbě inkluzivního prostředí ve třídách a školách),
- zajistit vzdělávání kategorie dětí s velmi těžkým stupněm postižení, která byla v minulosti ze vzdělávání vyloučena aktem osvobození od povinné školní docházky,
- rozšířit péči o dítě z původních 3 let na dobu limitovanou jeho narozením (Gillernová a Krejčová, 2002).

Na školský zákon navazuje **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních,** ve znění pozdějších předpisů.

Podmínky, formy a zabezpečení integrovaného vzdělávání ve škole řeší **vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných,** ve znění pozdějších předpisů.

Podle školského zákona je vzdělávání založeno na těchto zásadách:

- rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného občana státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,
- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,
- možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

Od roku 2004 nabývá účinnosti novela **vyhlášky č. 291/1991 Sb., o základní škole,** ve znění pozdějších předpisů. Podle ní může ředitel základní školy integrovat žáka s mentálním postižením na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření příslušného odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Je však nezbytné zajistit individuální program se speciálně-pedagogickou podporou. Obsah individuálního programu je určen na základě posouzení žáka pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně-pedagogickým centrem (např. integrace dětí s lehkou mentální retardací ve specializovaných třídách základních škol, nebo vytvoření speciální třídy v základní škole pro děti s různým postižením včetně mentální retardace).

Formálně je zajištěno právo na vzdělávání každého žáka v běžné spádové škole ustanovením, podle něhož je „ředitel spádové školy…povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu … (§ 36). Toto ustanovení je zpřesněno oproti původnímu znění normy z 90. let (zákon 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství). V České republice by nemělo docházet k „nepřijetí“ žáků do běžné základní školy (Gillernová a Krejčová, 2012).

Specifikaci podmínek vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje § 16 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Stanoví právo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na:

- obsah, formy a metody odpovídající jejich vzdělávacím potřebám a možnostem,
- vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní,
- poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- stanovení vhodných podmínek odpovídajících jejich potřebám při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování,
- přihlédnutí k povaze postižení nebo znevýhodnění při hodnocení žáků.

Spolužáci integrovaného žáka musí být seznámeni s tím, že jeho výkon bude hodnocen podle jiných kritérií. I integrovaný žák s mentálním postižením musí mít šanci být úspěšný. Vzdělávání této skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se může uskutečnit **formou**:

- **individuální integrace -** vzdělávání v běžné škole nebo ve speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,
- **skupinové integrace** - vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině v běžné škole nebo ve speciální škole**,**
- vzděláváním ve školách **samostatně zřízených** pro „tyto“ žáky,
- **kombinací** uvedených forem (Švarcová-Slabinová, 2011)**.**

Zákon nestanoví povinnost vzdělávání této skupiny žáků v žádném ze způsobů speciálního vzdělávání.

Pro oblast školství byl vedle Bílé knihy vypracován **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011 – 2015**, jehož cílem je zvýšit kvalitu a efektivitu ve vzdělávání. Probíhá postupná proměna klimatu školy, v níž se mění role jednotlivých účastníků vzdělávání. Stále větší důraz je kladen na spolupráci zainteresovaných subjektů, zejména zákonných zástupců žáků, zletilých žáků, poradenského pracoviště a školy jako partnera na cestě naplnění práva na vzdělání.

Pojetí organizace vzdělávání stále více respektuje základní principy demokratické společnosti, jež přiznává každému jedinci a zároveň od něj vyžaduje odpovědnost za svůj osud i převzetí podílu odpovědnosti za společné rozhodování.

Druhým znakem je úsilí o rovné příležitosti pro všechny a o odstranění překážek bránících rozvoji každého, včetně občanů se zdravotním postižením.

Charakteristickým rysem organizace školského systému je ústup centralizovaného modelu správního řízení školství. Zvyšuje se autonomie škol a samotných pedagogů při volbě metod a forem naplňování plánů a osnov, platné vzdělávací programy jsou koncipovány tak, aby lépe vyhovovaly potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Typickým znakem organizace školství, který by za určitých okolností měl bezprostřední dopad na vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením, je snižování počtu žáků obecně a s ním spojený nižší počet žáků ve třídách. Jedním z důležitých organizačních kroků školského systému se má stát úsilí o zkvalitnění spolupráce rodiny a školy při realizaci výchovně-vzdělávacích úkolů školy. Školy a orgány správy školství si postupně uvědomují, že právě zákonní zástupci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením představují jedny z nejvíce motivovaných v úsilí o řešení vzdělávacích potřeb jejich dítěte (Gillernová a Krejčová, 2012).

6. Individuální vzdělávací plán (IVP)

Individuální vzdělávací plán (IVP) umožňuje zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol tak, aby se uplatnily a prosadily ve své vrstevnické skupině, je vypracován na každé z nich individuálně se zřetelem na typ a rozsah postižení.

Mertin již před dvaceti lety ve své knize uvádí: „*Jednou z dalších změn je, že se vytrácí pojem nevzdělavatelné dítě. Implicitně se přijímá, že každý jedinec je v určité míře vzdělavatelný*“ (1995, s. 15)

Zákon č. **451/2004 Sb**. (školský zákon) v **§ 18** stanoví: **„***Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle* ***individuálního vzdělávacího plánu***.“

Součástí vyhlášky č. **73** je **§ 6**, který podrobně rozpracovává individuální vzdělávací plán, který ustanovuje školský zákon. Individuální vzdělávací plán se stanoví pro individuálně integrovaného žáka, ale i pro ostatní žáky s vážnějším handicapem. O jeho

vypracování žádají rodiče či zletilý žák a ředitel školy žádost schvaluje. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů poradenského pracoviště, nebo lékařského doporučení a vyjádření zákonného zástupce, případně zletilého žáka. Individuální vzdělávací plán je závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje jeho dodržování.

Individuální vzdělávací plán umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Smyslem IVP není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň (pravděpodobně vždy bude absolvovat menší rozsah učiva), na níž může integrovaný žák pracovat. Do přípravy IVP jsou zapojeni také rodiče. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte a stávají se spoluodpovědnými za výsledky jeho práce. Rovněž žák se na tvorbě IVP částečně aktivně podílí a přebírá tak odpovědnost za výsledky reedukace. IVP je žákům vypracováván pro každý školní rok zvlášť.

Dle této vyhlášky se IVP stanoví především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, příp. pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, je součástí dokumentace žáka. Müller je toho názoru, že jde o *„důležitý prvek ze systému podpůrných intervencí a služeb zabezpečujících optimální vzdělávání žáka se zdravotním postižením začleněného do běžného školského prostředí školy“* (2001, s. 45).

K vypracovávání IVP dochází před nástupem žáka do školy, nejpozději jeden měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku dle potřeby.

Také pro žáka s mentálním postižením je potřeba vytvořit individuální výchovně vzdělávací plán. Obsah IVP musí být takový, aby žák měl šanci být při jeho plnění úspěšný. Měl by odpovídat možnostem a schopnostem žáka. K sestavení IVP je důležitá spolupráce se speciálním pedagogem a rodiči. Schvaluje jej ředitel školy. Spolupráci dnes nabízí speciálně pedagogická centra (SPC), není-li toto v dosahu, pak

pedagogicko-psychologické poradny (PPP). IVP lze v průběhu školního roku aktuálně nezná to, co znají jeho vrstevníci, může dostat dobré ohodnocení.

Integrovaný žák nemusí hned od začátku povinné školní docházky zvládat běžný školní režim, tj. sedět v lavici od zvonění do zvonění. Zpočátku pro něj může být problémem i vydržet být čtyři hodiny denně ve škole. Proto je možné do IVP zapracovat možnost sníženého počtu hodin školní docházky (na určité období). Vhodné je také ve spolupráci s vedením školy vymezit v ZŠ prostory, kde by mohl žák v případě potřeby pod vedením dospělé osoby - člena výchovně-vzdělávacího týmu - zvolnit tempo výuky, relaxovat či samostatně trénovat náročný prvek učiva (Friedlová, 2012).

Vzdělávání integrovaných žáků má uskutečňovat podle **individuálního vzdělávacího plánu** (IVP). Je to dohoda, pracovní materiál, která vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, žákem a jeho zákonným zástupcem.

IVP je sestaven podle individuálních možností žáka a měl by vycházet z následujících **zásad:**

- shrnuje současnou úroveň dovedností a schopností dítěte,
- stanovuje cíle vzdělávání v jednotlivých výukových předmětech, ve shodě s jeho typem postižení,
- stanovuje strategii postupu při vzdělávání, obsahuje způsoby, jak průběžně kontrolovat a hodnotit výsledky nebo pokroky žáka,
- zahrnuje i speciální pomůcky a služby (počet žáků ve třídě, pomoc asistenta, apod.), které jsou nutné k dosažení stanovených cílů,
- sestavuje se na celý školní rok. Je-li to třeba, je možné jej v průběhu roku aktualizovat, přizpůsobovat aktuálním potřebám žáka,
- IVP by měl být vypracován pro všechny předměty, kterých se postižení žáka týká (Friedlová, 2012).

IVP by měl umožňovat pracovat žákovi podle jeho schopností a osobního tempa, najít učiteli optimální úroveň, na které může integrovaný žák pracovat, uplatnit individuální přístup bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov, zapojit do přípravy rodiče i žáka a učinit je spolu zodpovědné za výsledky jeho práce.

7. Cíl a metodika výzkumu

Úspěšnost integrace můžeme posuzovat z pohledu prospěšnosti pro integrovaného žáka, ale také z pohledu prospěšnosti intaktních spolužáků. První představuje **školní úspěšnost** žáka a druhá jeho **sociální integraci**. Oba tyto pohledy jsem se ve své práci snažila zohlednit. Úspěšný žák je podle Koláře (2005) většinou hodnocený pozitivně, negativní hodnocení, tedy známkami 4-5, způsobuje u žáka stres a strach z následků.

Na školní úspěšnost žáka má vliv celý **edukační proces**. Rozhodující úlohu má samotný **integrovaný žák** – jeho osobnost, charakter, vlastnosti, druh a stupeň postižení. Žák musí být k integraci dostatečně **motivován**. U žáků s LMP však bývají v důsledku jejich postižení ovlivněny kognitivní procesy a somatická stránka osobnosti, a tím také narušen proces socializace (Vágnerová, 2004).

Jankovský (2006) se domnívá, že školní úspěšnost ovlivňují vzájemné vztahy v **rodině,** její složení, sourozenci, vzdělání rodičů, výchovný styl.

Důležitou roli má také **klima třídy** a **prostředí školy** (schopnost komunikace učitelského sboru), přístup ředitele školy, materiální a technické zázemí a řada dalších faktorů. Nezbytnou podmínkou je **přijetí** integrovaného žáka s LMP jeho **spolužáky.** Školní úspěšnost může podstatně ovlivnit přítomnost asistenta pedagoga, popřípadě osobního asistenta, kvalita diagnostické činnosti a metodické pomoci **odborných zařízení**. Jde především o speciálně pedagogická centra (SPC), ve školách o výchovného poradce a školního metodika prevence. Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. mohou školy zřizovat také funkci školního psychologa a školního speciálního pedagoga (Jankovský, 2006).

Hlavním cílem výzkumné části je přiblížit individuální integraci jedné žákyně v průběhu pěti let na základní škole a později na odborném učilišti střední školy.

Dílčí cíle:

- s využitím analýzy dostupné dokumentace zmapovat průběh individuální integrace žákyně v období 5. až 8. ročníku na konkrétní běžné základní škole a v 1. ročníku odborného učiliště střední školy,

- na základě polostrukturovaných rozhovorů se samotnou žákyní, její matkou, některými bývalými i současnými spolužáky a pedagogy zjistit názor na individuální integraci dívky,

- pomocí sociometrické techniky doplnit vývoj integrované žákyně o pohled na sociální vazby ve třídních kolektivech (v 5. ročníku běžné ZŠ a v 1. ročníku odborného učiliště).

V další části práce uvádím charakteristiku základní školy, ve které žákyně s LMP navštěvovala 1. – 8. ročník.

7.1 Profil základní školy

Malá, plně organizovaná vesnická základní škola s 80 žáky a devíti třídami prvního i druhého stupně. Historická budova z počátku 19. století prošla v minulém roce částečnou rekonstrukcí. Prostory tříd byly sotva dostačující počtu žáků. V každé třídě bylo instalováno pouze základní vybavení, interaktivní tabule ani datové projektory škola nevyužívala, žákům bylo k dispozici deset osobních počítačů. Práce školní družiny probíhala vždy v některé ze tříd prvního stupně. Škola neměla vlastní tělocvičnu, využívala objekt místní sokolovny. Součástí školy byl travnatý dvůr, vybavený sportovními prvky (hrazdou, kruhy, doskočištěm, hřištěm pro házenou a volejbal). Na obědy žáci docházeli do 1,5 km vzdálené jídelny MŠ.

Učitelský sbor byl složen ze dvanácti vyučujících, převážně středního věku, většina z nich byla kvalifikovaných, jazykové předměty vyučovaly dva mladší pedagogové. Třídu sledované dívky navštěvovalo 15 žáků (8 chlapců, 7 dívek). Kromě ředitele školy zde vyučovalo střídavě pět pedagogů.

Ředitel školy byl padesátiletý muž, dlouhodobě ve vedoucí funkci, svoji práci považoval za rutinní, do konfliktních situacích školy nezasahoval, jejich řešení nechával na ostatních členech pedagogického boru. Vyhýbal se rozhodování i takových problémových úkolů, které byly v jeho kompetenci. Prokázanou závažnou šikanu na

škole odmítal přiznat. Uplatňoval formální styl řízení. Nebyl nakloněn inovacím. Dobře spolupracoval s představiteli obce.

Škola pracovala podle programu „Základní škola“ bez dalších modifikací. Její cíle byly spíše nejasné, vyučujícími pouze formálně přijímané. Uplatňoval se zde způsob hodnocení podle klasických kritérií. Spolupráce školy s rodinou žákyně měla spíše tradiční formu, omezovala se převážně na kontakt s matkou dívky v rámci třídních schůzek, pouze dvě vyučující vykazovaly větší iniciativu i mimo schůzky. Škola neměla s integrací žáků do té doby žádné zkušenosti, někteří vyučující absolvovali v minulých letech pouze několikahodinové školení, které bylo součástí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Na škole nebyl kromě dívky jiný integrovaný žák.

Dívka i její rodiče se v období, kdy navštěvovala 2. stupeň, snažili o aktivní pozitivní postoj ohledně integrace žákyně, reakce ze strany školy byly značně rozpačité, z velké části zamítavé.

7.2 Integrace žákyně na ZŠ

V úvodu sledovaného vývoje integrované žákyně vycházím z **kazuistické studie**, která je součástí mé závěrečné práce.[1] (Zemanová, 2011) Dívka v té době opakovala 5. ročník a byla mojí žákyní. Při sestavování kazuistiky jsem čerpala z počátečního vyšetření v SPC, které bylo vypracováno v roce 2010, dále jsem vycházela z vlastního pozorování, z rozhovorů rodičů žákyně, z hodnocení výsledků školní práce a z analýzy dostupné pedagogické dokumentace. Ve stejné třídě jsem zjišťovala vzájemné vztahy žákyně a jejích spolužáků pomocí sociometrické metody.

Jako způsob individuální integrace jedince s LMR na ZŠ, uskutečněné ovšem se zpožděním až od pátého ročníku, uvádím příklad dívky, která jako sedmiletá nastoupila do 1. třídy na běžné ZŠ. Na základě předškolního vyšetření v PPP byl u ní zjištěn v několika oblastech opožděný vývoj a doporučen odklad školní docházky. Protože jí však při nástupu do školy nebylo navrženo pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), kde by byly zohledněny její možnosti, pokračovala žákyně s každodenním

[1] Čtyřsemestrové studium v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

velkým úsilím celé rodiny v klasické výuce (v klasifikaci s řadou dostatečných, díky slovnímu hodnocení však pro žákyni i rodiče neidentifikovatelných známek) až do 5. ročníku, kdy pedagogická rada rozhodla o jeho opakování. Poté, co žákyně a její rodiče tuto skutečnost zjistili, sami vyhledali SPC a požádali o další vyšetření. Žákyni byla diagnostikována lehká mentální retardace a škola pro ni na základě doporučení sestavila IVP podle vzdělávacího programu „Zvláštní škola“. Dívka zůstala i nadále žákyní své původní ZŠ, po opakování ročníku se úspěšně zapojila do práce v novém třídním kolektivu, bylo u ní zaznamenáno výrazné zlepšení studijních výsledků téměř ve všech předmětech.

7.2.1 Kazuistická studie integrace žákyně s LMR na ZŠ

Dvanáctiletá dívka byla v běžném typu ZŠ vedena jako integrovaná žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami. Do 1. ročníku byla přijata po odkladu školní docházky, opakovala 5. ročník.

Na základě vyšetření[2] byla u ní diagnostikována dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie v kombinaci s nižším nadáním ke školní práci.

Oba rodiče měli středoškolské vzdělání s maturitou, ochotně spolupracovali se všemi vyučujícími. Žákyně měla starší sestru, která studovala třetí ročník střední školy. Těhotenství bylo rizikové, porod byl vyvolávaný.

Předškolní vývoj dívky byl opožděný, zejména v řečové oblasti. Na pobyt v mateřské škole si obtížně zvykala, odloučení od matky bylo dlouhodobě spojené s pláčem dítěte. Na začátku školní docházky potřebovala neustálé opakování instrukcí, často zadaný úkol vzdávala, aniž by se vůbec pokusila o jeho řešení.

Úroveň intelektu se dle psychologického vyšetření pohybovala v pásmu lehké mentální retardace.

U dívky byl patrný drobný psychomotorický neklid, porucha koncentrace pozornosti, snadná unavitelnost v mentální zátěži.

Byla komunikativní, v třídním kolektivu se bez problémů zapojovala do nabízených činností, spontánně navazovala sociální kontakty. Do školy se těšila, na vyučování se

[2] Čerpáno ze zprávy PPP ze dne 10. 05. 2010 a zprávy SPC ze dne 20. 10. 2010 (speciálně pedagogické a psychologické vyšetření).

každý den svědomitě připravovala, s perspektivou jistého pozitivního osobního ohodnocení žádala často na učiteli plnění pouze méně náročných úkolů.

Její aktivní slovní zásoba byla na nižší úrovni. Problémy měla s vyjádřením vlastních myšlenek, pro vyhledání adekvátních slov potřebovala delší čas. K zapamatování nových poznatků bylo nutné dlouhodobé a pravidelné opakování a procvičování. Myšlení bylo pouze na konkrétní úrovni.

V úkolové situaci byla nejistá, nerozhodná, vyžadovala souběžné ujišťování o správnosti postupu.

Výkon v percepčně motorické oblasti byl nevyrovnaný. Při akustickém rozlišování hlásek se objevoval mechanismus kompenzace opakováním, dívku to stálo stále více energie. U akustické analýzy a syntézy hlásek docházelo v průběhu školního roku k mírnému zhoršení. Akustická paměť byla nepřesná, žákyně měla potíže v koncentraci pozornosti. Optická paměť byla na mírně zvýšené úrovni.

Čtení žákyně bylo pomalé, delší slova opakovala několikrát po slabikách. Objevovaly se chyby v neměkčení a nedodržování diakritiky. Často zaměňovala hlásky, zejména při výskytu sykavek, plynulost byla přerušena při čtení souhláskových skupin. Reprodukce a interpretace textu byla velmi obtížná, nepomáhaly ani návodné otázky. Velká nevyváženost se projevovala při čtení neobvyklých, méně známých slov nebo výrazů z cizího jazyka, které žákyně obvykle přečetla s větší přesností než běžný text v češtině.

Její hlasový projev byl bez logopedických vad řeči.

V písemném projevu se hojně vyskytovaly specifické chyby, zejména v diktátech se odráželo oslabení v akustické diferenciaci kvantity samohlásek a měkkosti souhlásek, v přepisu textu bylo méně chyb díky posílení optického vnímání v reedukačním programu. Přetrvávala chybná či chybějící diakritika, nedodržování hranic slov, záměna písmen v souhláskových skupinách.

V samostatné práci se projevovala značná nejistota, potřebovala stálou podporu a korekci (učitel, rodič, spolužák).

Přes velkou snahu o úpravu textu bylo její písmo neurovnané, v průběhu jedné práce se několikrát měnila jeho výška i sklon. Osobní tempo žákyně bylo značně pomalé.

U dívky byla patrná pravoruká dominance.

V početních operacích chybovala zejména při odčítání, často zaměňovala menšence a menšitele. Při sčítání v případě menšího počtu jednoduchých příkladů chybovala většinou ke konci úkolu. Chyběla jí množstevní představivost, vytvoření propojenosti spojů násobení a dělení.

V manuálních činnostech byla velmi zručná, pečlivá a tvůrčí, praktické dovednosti se u dívky od 1. ročníku rozvíjely rovnoměrně.

Měla bezproblémové chování, k ostatním dětem v rámci třídy byla přátelská, snadno se sžila s novým kolektivem.Ve vztahu k dospělým byla zdvořilá a skromná.

Mezi její zájmy patřily country tanec, jízda na kole, plavání, v zimě lyžování, čtvrtým rokem byla členkou oddílu mažoretek. Navštěvovala místní knihovnu, kroužek dovedných rukou a pěvecký sbor.

S ohledem na podnětné a vstřícné rodinné prostředí, aktivní přístup žákyně ke školní práci, velmi dobré vztahy se spolužáky a různorodou mimoškolní aktivitu, dal se předpokládat úspěšný vývoj zejména v praktických činnostech. V ostatních oblastech se dal očekávat vývoj méně progresivní.

7.2.2 Návrhy na opatření

Pracovníky SPC[3] bylo škole doporučeno zařazení žákyně do reedukačního programu, byla zdůrazněna nutnost pracovat při vyučování podle metod dítěte se speciálnímu vzdělávacími potřebami, a to nejen v českém jazyce a matematice, ale i v ostatních předmětech, pokud se v nich vyskytnou problémy, specifické chyby nezahrnovat do klasifikace, snažit se jim předcházet (upozornit na složitější jevy, ujistit se o pochopení zadaného úkolu, chybu nezvýrazňovat), být tolerantní v klasifikaci – využít možnosti širšího slovního hodnocení, bodové stupnice, hodnocení s uvedením počtu chyb, nestavět na chybě, efektivně s ní pracovat, pokračovat další látkou až při dokonalém zvládnutí předcházející, hodnotit dílčí kroky postupu a jednotlivé části zadaného úkolu, minimalizovat opis a přepis textu, upřednostňovat doplňovací cvičení, snažit se o čtení textu s porozuměním, během vyučování častěji střídat různé druhy činností, preferovat kladné zpětné vazby, citlivý a trpělivý přístup, hodně chválit

[3] Čerpáno ze zprávy SPC ze dne 20. 10. 2010 (speciálně pedagogické a psychologické vyšetření).

a oceňovat, poskytnout ocenění před třídou, dopřát pozitivní prožitek, v každé činnosti zohlednit individuální tempo.

Pro žákyni s MLR byl sestaven **Individuální vzdělávací plán** (viz příloha č. 1).

7.3 Polostrukturovaný rozhovor

Tento způsob získávání informací je časově náročný, vyžaduje od tazatele přípravu okruhu otázek, které bude v průběhu rozhovoru pokládat. Jejich pořadí nebo strukturu není vždy nutné zachovávat, mohou se adekvátně měnit podle reakce samotného respondenta. V průběhu rozhovoru mohou být položeny ještě další doplňující nebo modifikované otázky tak, abychom od respondenta získali co nejvíce relevantních informací. Pro přepis dat lze kromě jiného využít audiozáznamy nebo záznamový arch (Hendl, 2005).

7.3.1 Výběr respondentů

S ohledem na zaměření mé práce (případová studie jedné žákyně) jsem volila rozhovor se samotnou sledovanou dívkou a dále s osobami, které se vyskytovaly v posledních pěti letech v jejím nejbližším okolí, přicházely s ní do kontaktu a byly ochotny poskytnout rozhovor – její matkou, některými bývalými i současnými spolužáky a pedagogy.

7.3.2 Lokalita rozhovoru

Většina rozhovorů probíhala v přirozeném, důvěrně známém prostředí respondentů, v případě žákyně v domácnosti, její matku jsem vyhledala na pracovišti, s některými spolužáky a pedagogy jsem hovořila v prostorách školy nebo před školou, s jinými na hřišti při zájmové činnosti. Rozhovor jsem vedla vždy pouze s dotazovanou osobou, bez zásahu a rušivého vlivu dalších jedinců.

7.3.3 Sběr dat

Vybírala jsem tématické okruhy, které se vztahovaly k dívce v rozmezí posledních pěti let. Zajímal mě její vývoj školní, ale i mimoškolní vztahy a aktivity. Mým záměrem bylo zjistit, jakým způsobem funguje integrace žákyně s LMR v prostředí běžné základní a střední školy.

7.4 Rozhovory

7.4.1 Rozhovory s bývalými vyučujícími

Na základní škole jsem provedla rozhovory se dvěma **vyučujícími.** S jednou, která podle slov matky IVP využívala, druhá nikoli. Připravila jsem si pro obě tyto otázky:

- Jaké zkušenosti jste získala při využití IVP pro žákyni?
- Vyskytly se v průběhu školního roku nějaké problémy? Ve kterých předmětech byly největší?
- Musela jste podstatně měnit IVP?
- Nastalo v některých oblastech zlepšení?
- Byla by potřeba pedagogická asistentka?¨
- Měla integrace žákyně pozitivní vliv na její další vývoj?
- V jaké oblasti myslíte, že je úspěšná?
- Jak probíhala spolupráce s rodinou žákyně?

Vyučující základní školy, která uplatňovala vůči žákyni alespoň částečně individuální přístup, se v rozhovoru snažila objasnit, z jakého důvodu bylo obtížné dodržet úkoly, které IVP obsahoval. Většinou se v názorech shodovala i se svojí kolegyní.

Pedagog musí mít v případě integrované žákyně ve třídě na každou vyučovací hodinu poměrně složité přípravy (podobně jako v málotřídní škole), ve kterých má zaznamenaný časově sladěný harmonogram. Takové vyučování je náročné na organizaci, proto by byl na některé hodiny potřebný asistent pedagoga. Učitel se nemůže věnovat pouze integrované žákyni, která je pomalejší, zdržuje a není většinou

schopna samostatné práce, ale také ostatním dětem. Druhá vyučující ještě poznamenala, že při individuální práci se žákyní bývá od ostatních odvrácena zády, což dává některým z nich podnět k narušování výuky. Obě se pak shodly na tom, že asistent pedagoga by mohl pomoci tím, že při některých hodinách nebo části hodin by pracoval s integrovanou v jiné místnosti, a tak by nerušil ostatní. Druhá vyučující zmiňovala, že musela často ostatním žákům ve třídě opakovaně vysvětlovat, proč dívka s LMP potřebuje jiný přístup, nepracuje stejné úkoly jako ostatní, má více relaxačních chvilek, má učivo jednodušší apod. a pokud by bylo ve třídě více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nedokázala by se vyučující každému z nich individuálně věnovat a žáci by se vzájemně při vyučování rušili. Proto využívá spíše frontální formu výuky. Kromě toho se druhá vyučující domnívala, že pokud by se do činnosti v hodině měli zapojit všichni, musela by být snížena náročnost úkolů i pro žáky neintegrované. Obě vyučující se shodovaly na tom, že hodina pro ty, kteří mají IVP a vyžadují individuální přístup, by měla být zajímavější, častěji by se v ní měly střídat různé činnosti, aby integrovaní měli motivaci pracovat, ale je velmi náročná na přípravu a na čas, který by jim musely věnovat na úkor ostatních.

Druhá vyučující ještě dodala, že přijetí integrované žákyně do třídy byl problém. Ostatní ji chápali jako rušivý element při výuce, „vetřelce“, který jim „sebral“ vyučujícího, s ohledem na své postižení měla jiné zájmy než oni, a proto si s ní nerozuměli. Také rodiče intaktních žáků si přišli stěžovat, že se chování jejich dětí s příchodem nové žákyně výrazně zhoršilo.

Obě vyučující se shodovaly v názoru, že IVP by měl být vypracován jinou formou, v této podobě je nepřehledný a v praxi nepoužitelný. Proto jej ani nečetly, o doporučení z SPC se nezajímaly.

První učitelka dále uvedla, že pokud by žákyni nepokládala pouze jednoduché otázky, setkala by se u ní zřejmě s nezájmem o předmět (vlastivědu). Dokázala však odhadnout množství učiva, které byla schopna si osvojit, snažila se jí látku přiblížit pomocí různých kvízů, křížovek, skládanek, řady názorných pomůcek. Správně usoudila, že každý úspěch dívku povzbudil k dalšímu osvojování učiva. Ze strany intaktních spolužáků se občas vyskytly na adresu žákyně připomínky ohledně nízkých učebních nároků. Věřila, že jim je dokázala odůvodnit a své požadavky obhájit. To,

jestli bude žákyně schopna obstát v dalším vzdělávání, nedokázala posoudit. Přes veškeré úsilí její i její matky má určité limity, které si ona sama neuvědomuje, ale které dokáže těžko překonat. Asistenta pedagoga by přivítala pouze v případě většího počtu integrovaných žáků ve třídě. S rodinou se jí spolupracovalo dobře, maminku znala delší dobu, věděla, že má o výsledky své dcery zájem a věnuje jí veškerý volný čas.

7.4.2 Rozhovor s matkou (viz příloha č. 2)

S **matkou** integrované žákyně jsem si telefonicky domluvila schůzku na jejím pracovišti a připravila jsem se položit jí tyto otázky:

- Pokračoval IVP i na 2. stupni? S jakým výsledkem?
- Jak se dcera na 2. stupni připravovala do školy? Na které předměty nejvíce? Byla to pro ni velká zátěž?
- Nastalo v některém předmětu zlepšení? Pomohl jí IVP?
- Jak byla spokojená se školními výsledky v závěru školní docházky, v 8. ročníku?
- Ve které oblasti, si myslíte, že je úspěšná?
- Neuvažovali jste o případném přeložení do specializované třídy (s menším počtem žáků)?
- Byl pro ni přechod ze základní školy na učiliště těžký?
- Jak ji spolužáci ve třídě mezi sebou přijali?

Rozhovor s matkou sledované dívky jsem začala zaznamenávat na diktafon, ale na dotazované byla znát strojenost a neupřímnost v odpovědích. Vyjadřovala se příliš spisovně, soustředila se spíše na výraz než na obsah sdělení. Proto jsem přešla na záznam písemný, který byl pro dotazovanou přirozenější, pro mě byl ale náročnější na přesnost zápisu. Také pro zaznamenání dalších rozhovorů jsem zvolila variantu osobního písemného záznamu. Při všech setkáních s dotazovanými jsem se snažila vzbudit jejich důvěru a vyjádřit přirozený zájem o sledovanou dívku. Z toho důvodu měly některé pokládané otázky méně formální charakter. Současně jsem si uvědomovala skutečnost, že výsledek může být zkreslen subjektivním vnímáním situace z důvodu profesního zaměření pedagoga. Snažila jsem být objektivní a nestranná.

7.4.3 Rozhovor se žákyní (studentkou)

Studentku jsem navštívila v místě jejího bydliště. Položila jsem jí tyto otázky:

- Pracovala jsi i na 2. stupni podle IVP? Pomohl ti v některém z předmětů? Bylo potřeba ho v průběhu roku měnit?
- Jak ses připravovala do školy? Dalo ti to hodně práce?
- Dosáhla jsi v některém předmětu zlepšení?
- Neuvažovala jsi o přestupu na jinou školu, kde by bylo ve třídě méně žáků?
- Byla jsi spokojená se školními výsledky v 8. ročníku v závěru školní docházky?
- Byl pro tebe přechod ze základní školy na učiliště těžký?
- Jaké máš spolužáky? Máš mezi nimi kamarádky?

7.4.4 Rozhovor s bývalými spolužačkami žákyně

Třem **bývalým spolužačkám** jsem položila tyto otázky:

- Ve kterých předmětech měla žákyně největší problémy?
- Pracovala podle IVP? Pomáhali jí učitelé?
- Ve které oblasti byla na 2. stupni více úspěšná?
- Jak vycházela se spolužáky? Měla ve třídě stálou kamarádku?

7.4.5 Rozhovor se současnými spolužačkami žákyně

Třech **současných spolužaček** jsem se zeptala:

- Jak ji přijal nový kolektiv?
- Jak vychází se spolužáky?
- Má ve třídě nějakou stálou kamarádku?
- Má v některých předmětech problémy?
- Je v některé oblasti více úspěšná?

V rozhovorech se samotnou žákyní (studentkou), její matkou a spolužačkami všechny shodně potvrdily skutečnost, že na prvním stupni se dívka bez problémů

začlenila do nového kolektivu, děvčata její přítomnost uvítala s povděkem, protože jim do třídy přibyla další kamarádka. Společně chodily do oddílu mažoretek, na kroužek dovedných rukou a sborový zpěv. Všichni spolužáci ji brali jako sobě rovnou, nebyly mezi nimi patrné žádné rozdíly. Matka dívky v rozhovoru chválila spolupráci se školou.

Na druhé stupni přibylo učení a žákyně se začala od ostatních vydělovat. Spolužačky potvrdily matčina slova, že se jí ze začátku snažily doučovat, ale později to bylo nad jejich síly a přestalo je to bavit. Problémy měla ve většině předmětů. S matkou se všechny shodly v názoru, že kromě jedné vyučující nikdo její IVP nerespektoval, neměla žádné úlevy, jiné učební materiály ani jiné přístupy než ostatní. Spolužačky ještě dodávaly, že se začaly ve třídě objevovat posměšné reakce od ostatních, pokud dívka při odpovědi použila neobvyklý výraz nebo na otázku reagovala opožděně. Všechny se shodovaly na tom, že postupně ztratila většinu kamarádek. Žákyně samotná však, s optimismem sobě vlastním, dodává, že některé jí zůstaly a v současné době získala nová přátelství. Nezapomínala ani na svoji rodinu, zejména na maminku, která jí vždycky pomáhala, když nebyla kamarádka nablízku. O změně školy neuvažovala, nechtělo se jí denně dojíždět, neví, proč by tak měla udělat, když ostatní zůstávali. Spolužačky se domnívaly, že někdy byla pohodlná, líná, některé problémy tak vznikaly její vinou. Maminka však hovořila o časté únavě z důvodů jejího postižení. Tento názor rovněž potvrdil pracovník SPC, v jehož péči byla žákyně po dobu její docházky do ZŠ. Dívka dále v rozhovoru uvedla, že postupně musela přestat navštěvovat všechny mimoškolní aktivity, věnovala se pouze přípravě do školy, přesto se stále potýkala zejména v matematice a českém jazyce s řadou nedostatečných. Spolužačky jí s učeních už odmítaly pomáhat, přes velkou snahu obou rodičů nedocházelo ke zlepšení v žádném z hlavních předmětů. Během rozhovoru si žákyně vzpomněla na jeden školní úspěch – vyhrála druhé místo ve významné výtvarné soutěži. Připustila, že možná i tato skutečnost měla vliv na výběr současného učebního oboru. Všechny dívky se shodly na tom, že v současné době se společně nesetkávají, protože žákyně studuje v jiném městě a domů se vrací pouze o víkendu. Přesto, že ke konci osmého ročníku se jejich kamarádství vytrácelo, vyjádřily zájem se po čase opět sejít. Dívka se shodla s vyjádřením matky i jejích spolužaček v tom, že v současné době prospívá na učilišti průměrně, lepší výsledky má v praktické části. Při nástupu na učiliště musela řešit

množství problémů – s dojížděním, ubytováním, samotnou školou. Nemohla si zvyknout na nové prostředí a hodně se jí stýskalo. Potvrdila matčina slova o dlouhých telefonátech domů. Kamarádka ze stejné vesnice, která je s ní na stejné škole, ale v jiném oboru, jí pomáhá nejvíce. S tím také souhlasily její současné spolužačky. K jejich přátelství s dívkou se nechtěly vyjadřovat, zůstává pouze na úrovni spolupráce na půdě školy, ale v mimoškolních aktivitách s ní příliš nepočítají. Potvrdily matčina slova o tom, že dívka je „jiná“, nerozumí jí a nemají s ní téměř žádné společné zájmy. V rozhovoru žákyně přesto mluvila s nadšením o současném učebním oboru, necítí se být odstrčená, domnívá se, že jí nový třídní kolektiv přijal dobře, nepřipadá si ničím odlišná od ostatních, věří v to, že se její vztahy se spolužáky budou ještě zlepšovat. Shodla se s tvrzením matky i současné vyučující, že se pedagogové snaží přizpůsobit učební plán jejím možnostem, požadují po ní pouze základní látku, cení si na ní její upřímnosti, svědomitosti, vytrvalosti a zejména bezproblémové chování. Další vývoj studentky vyučující nedokázaly odhadnout.

7.5 Školní třída na základní škole – sociometrické šetření

Této třídě (15 žáků) byla metoda administrována na začátku **listopadu 2010**, poté, co se jmenovaná žákyně seznámila s novými spolužáky a byl pro ni vypracován individuální vzdělávací plán.

Pro orientační zjištění sociální pozice sledované dívky mezi žáky třídy jsem použila známý sociometrický test „Strom s postavami“[4] (viz příloha č. 3). Žáci měli za úkol přiřadit sebe i všechny své spolužáky k jednotlivým postavám, u každé postavy mohlo být zapsáno pouze jedno jméno. K dispozici měli variantu testu bez číselného označení. Každý žák měl své rozhodnutí současně písemně odůvodnit. Pokud sami nedokázali jednotlivé postavy popsat, mohli si vybrat z následujících charakteristik.

[4] Seznámení s touto sociometrickou metoda bylo součástí mého studia v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Charakteristiky postav podle přiřazených čísel

1. přátelský, společenský, spolupracující – **15, 10**
2. pomáhající ostatním – **2, 7**
3. závislý na ostatních, žádající o pomoc – **3, 6, 4**
4. samotář, stranící se spolupráce – **8, 11, 17**
5. vůdce – **9, 14, 16**
6. riskující – **1, 5, 12**
7. pomalý, nešikovný, pozorovatel – **13**

Integrovaná žákyně umístila sebe na pozici postavy s číslem **6**. Mohla tím vyjádřit svoje postavení v novém třídním kolektivu, tedy to, že se ještě v novém prostředí dostatečně nezorientovala a potřebovala pomoc ostatních, nebo mohlo jít o snahu ztotožnit se s postavou, která jí „padla do oka“. Toto umístění nedokázala relevantně vysvětlit.

Její spolužáci jí přiřadili tato čísla:
3 žáci – číslo **5** (veselá, pohybově zdatná)
3 žáci – číslo **10** (ohodnotili ji jako přátelskou, šlo o její kamarádky z mimoškolní aktivity)
4 žáci – číslo **8** (samotářská, ale většinou v dobré náladě)
5 žáků – čísla **3** a **6** (žádající a současně i potřebující pomoc od ostatních)

7.6 Školní třída na odborném učilišti

Stejná sociometrická metoda (test „Strom s postavami“) byla předložena žákyni i jejím 9 spolužákům v 1. ročníku odborného učiliště začátkem **března 2015**. Své rozhodnutí měli rovněž zdůvodnit. V té době si jmenovaná dívka částečně zvykla v novém prostředí na nový třídní kolektiv, některé její spolužačky opustily školu po několika měsících a ona byla nucena navazovat nové vztahy s jinými.

Všichni měli k dispozici opět variantu bez čísel. Žákyně sice předložený test před pěti lety vyplňovala, ale podle jejích slov si na něj již nepamatovala. Sama sebe umístila na pozici postavy č. **10** s odůvodněním, že je zde s dívkou z jiné třídy, se kterou jezdí společně do školy, v poslední době je to její nejlepší kamarádka. Její spolužáci jí viděli takto:

4 spolužáci čísla **4** a **8** (stojí tak trochu stranou kolektivu, ale je většinou v dobré náladě)
2 spolužáci číslo **5** (je veselá, má ráda zábavu, občas riskuje)
3 spolužáci čísla **3** a **6** (často potřebuje poradit, například od učitelů)

8. Diskuse

Ze všech rozhovorů – se žákyní, rodiči (viz příloha č. 2), bývalými spolužáky, některými pedagogy, z dostupné dokumentace i sociometrické metody (viz příloha č. 3) vyplynulo, že v opakujícím 5. ročníku 1. stupně základní školy neměla žákyně po vypracování IVP ve vyučovacím procesu ani v sociálních vztazích výraznější problémy. S některými spolužáky nového třídní kolektivu se znala již z předškolního věku a z mimoškolních činností. Respektovali její odlišnost, připustili i to, aby na ni byly kladeny snížené nároky ve většině předmětů a aby přestala docházet na výuku anglického jazyka. Vyučující respektovali vypracovaný IVP, uplatňovali vůči ní odlišné metody a formy práce. Dívka pracovala se zájmem, dosahovala dobrých výsledků, účastnila se řady školních i mimoškolních zájmových aktivit. Prognóza úspěšnosti žákyně zejména v praktických činnostech se naplnila. Úspěch se dal zaznamenat také v ostatních oblastech (zlepšení kvality čtení, mluveného projevu).

Z výsledků **sociometrického šetření**, které bylo provedeno v 5. ročníku ZŠ, se dalo usoudit, že třída přijala novou žákyni mezi sebe, že ji nevyčleňuje ze svého kolektivu, spolužáci si uvědomují její přednosti, kterými jsou většinou optimistická nálada a pohybové schopnosti. Největší počet spolužáků se shodl s jejím míněním, že potřebuje jejich radu a jsou také ochotni jí pomáhat. Rozdíl mezi jednotlivými volbami však nebyl nijak výrazný.

S vyšším ročníkem narůstalo množství látky, které si žákyně nebyla schopna osvojit, čím dál více se vzdalovala od svých vrstevníků ze třídy, a to v učivu i v osobních vztazích. Spolužačky její přítomnost nevyhledávaly, jí samotnou překvapily jejich odmítavé postoje. Dodržovat individuální přístup k žákyni bylo pro některé pedagogy zatěžující, přes nízký počet 15 žáků ve třídě při absenci pedagogické asistentky nedokázala většina z nich respektovat speciální potřeby žákyně. Individuální vzdělávací plán nebyl dodržován, na žákyni měli požadavky ve stejné míře jako na ostatní. Někteří z pedagogů uplatňovali pouze mírnější klasifikaci. V tomto pro žákyni zlomovém a současně velmi náročném období našla oporu ve své rodině, zejména u své matky, se kterou měla od útlého dětství silné citové pouto. O nadměrné závislosti na jiné osobě jedinců s LMP se zmiňuje řada autorů, např. Vágnerová (2004), o citové vazbě těchto dětí k blízkému člověku Pipeková (2006).

Ukončením 8. ročníku přestala být, nyní již studentka, vedena v péči SPC. Přesto její pracovníci byli ochotni v případě potřeby poskytnout radu a pomoc. Rozhodující pro volbu učebního oboru byly dva momenty. Prvním z nich byla existence kamarádky, se kterou později společně dojížděla do školy, bydlela na internátě a která byla ochotná jí pomáhat nejen v jejích začátcích, ale kdykoli to v průběhu studia potřebovala. V té době ji nahrazovala matku, od které se dokázala jen těžko odloučit. Kamarádský vztah byl pro ni natolik důležitým, že potlačila obavy z náročnosti studia, které si vybrala. Její matka se více zajímá o její úspěšnost (viz příloha č. 2). Druhým momentem byla ochota pedagogického sboru samotného učiliště vycházet studentce vstříc, využít individuální přístup a i bez vypracovaného IVP jí poskytnout takové podmínky, aby v mezích svých možností mohla být ve studiu úspěšná.

Současně s jejím rozhodnutím zvolit učiliště „běžného typu“ se zvýšilo riziko zneužití její důvěřivosti a určité bezprostřednosti až naivity k projevům šikany a asociálního chování. Také Švarcová (2006) ve své publikaci na toto nebezpečí upozorňuje. Její zájmy se již výrazně odlišovaly od zájmů jejích spolužaček. Z toho důvodu se také sociální vztahy ve třídě začaly vyvíjet v její neprospěch (viz výsledky sociometrického šetření). Dívka bývala stále více osamocena, což si osobně zpočátku odmítala připustit, ale její spolužačky i vyučující to potvrzovali. Učivo i s podstatnými úpravami zvládala obtížně, domácí příprava byla pro ni časově náročná, provázela ji

nadměrná únava a bolest hlavy. Častou únavu v souvislosti s LMP uvádějí i někteří autoři, např. Švarcová (2006). Na internátě byla bez přítomnosti rodičů odkázána pouze na sebe, v nejnutnějším případě mohla požádat o radu některou z vychovatelek. Vyučující se snažili jí poskytnout značné úlevy také v praktických činnostech, přesto její výsledky neodpovídaly vynaloženému úsilí. Na základní škole sice vykazovala poměrně vysokou zručnost, na učiliště však ostatním nestačila. Své práce musela častěji než ostatní opravovat, finální výsledek byl stále nízké kvality. Přes její velkou snahu vyrovnat se spolužačkám, to bylo nad rámec jejích možností.

Z výsledků **sociometrického šetření**, uskutečněného v 1. odborného učiliště střední školy, vyplývá, že žákyně zatím nenašla ve vlastní třídě důvěryhodnou kamarádku, přátelství zřejmě přikládá důležitý význam a upřednostňuje ho před vlastními studijními výsledky (neumístila svoji osobu do žádné pozice znázorňující fázi jejího studia). V třídním kolektivu nemá pevnou pozici, často stojí stranou, i přesto je většinou v dobré náladě.

Pracovníkem SPC[5] bylo střední škole doporučeno seznámit se s výstupním hodnocením žákyně z 8.(vycházejícího) ročníku ZŠ a závěrečnou zprávou z SPC, respektovat doporučení pracovníků poraden (PPP, SPC), zohlednit individuální pomalé pracovní tempo studentky, počítat s nadměrnou unavitelností, nižší koncentrací pozornosti, nestresovat ji časově omezenými úkoly, nechat dostatečně velký časový prostor pro plnění adekvátně náročného úkolu, zadávat pouze krátké úkoly s možností rychlé zpětné vazby, postupovat „po krocích“, v dílčích částech ověřovat pochopení zadávaného úkolu, poskytnout dostatek přiměřené motivace, ve všech předmětech (teoretických i odborných praktických) uplatňovat individuální přístup.

V době, kdy byl pro dívku vypracován první IVP, opakovala 5. ročník a byla mojí žákyní, jsem měla možnost každodenně sledovat její vývoj v oblasti mentální i v oblasti sociálních vztahů. Mohu i ze svého pohledu konstatovat, že na prvním stupni probíhala integrace bez významnějších problémů, žákyně i rodiče se školou i s SPC dobře

[5] Čerpáno ze zprávy SPC ze dne 15. 5. 2014 (speciálně pedagogické a psychologické vyšetření).

spolupracovali, IVP byl i v průběhu roku upravován a doplňován, vyučující měli zájem na tom, aby byl plněn a žákyně v mezích svých možností byla úspěšná. S ohledem na opakovaný ročník bylo učivo pro dívku známé, snadněji si ho osvojovala a měla motivaci k dalšímu zdokonalování. Domnívala jsem se proto, že úspěšná integrace bude pokračovat i na druhém stupni. Tam bohužel podpora ze strany vedení školy i pedagogů skončila. Pouze jedna z vyučujících dokázala uplatňovat vůči žákyni individuální přístup, poskytla jí modifikovanou učební látku a adekvátní motivaci. Ostatní vyučující žákyni pouze začlenili do třídního kolektivu, měli na ní s ohledem na její postižení (LMR) neúměrně vysoké nároky, které přesahovaly její možnosti. V 8. ročníku ji z většiny hlavních předmětů ohodnotili dostatečnou s prohlášením, že měla hned na začátku školní docházky nastoupit do ZŠ praktické. Tento výrok mě přiměl k tomu, abych se pokusila porovnat klady a zápory této jedné konkrétní integrace. Mezi negativní stránky integrace patřila zcela jistě její náročnost na přípravu pro všechny zúčastněné, ať šlo o rodinu integrované žákyně, její vrstevníky, pedagogy, kteří měli málo vstupních informací, škola neměla zkušenosti se spoluprací pedagoga a asistenta, který na škole chyběl, při větším počtu žáků byla také složitější organizace vyučování, pro integrovanou žákyni byl malý výběr učebnic a byla obtížná jejich dostupnost, postupně se zhoršila komunikace rodiny se školou, která nebyla ochotna přizpůsobit výuku potřebám žákyně, ze strany vyučujících byla nedostatečně hodnocena její snaha. Mezi pozitiva pro integraci žákyně patřila možnost vzdělávat se v místě bydliště, společné soužití, vzájemné ovlivňování a obohacování žáků školy. Přes negativní a nepříjemné zkušenosti měla dívka proto i řadu zkušeností pozitivních.

Vývoj jejího dalšího vzdělávání se dá jen těžko předpokládat. S ohledem na její diagnostikované postižení, které s sebou přináší řadu negativ, je i přes její aktivitu a píli značně nejisté, zda bude schopna ve studiu pokračovat, dokončí ho a úspěšně obstojí v náročných závěrečných teoretických i praktických zkouškách. Příznivě nevyznívá ani perspektiva jejího budoucí profesního uplatnění. Bez výučního listu bude mít menší šanci získat kvalitní zaměstnání. Jejím velkým vkladem jsou kromě optimistického pohledu na život také nekonfliktnost, zdvořilost, ochota respektovat autoritu.

K limitům mé práce patří jisté časové omezení výzkumné části. Zejména při integraci na 2. stupni jsem nemohla žákyni sledovat s takovou intenzitou, jak by bylo vhodné, mohla jsem stav posoudit pouze zprostředkovaně prostřednictvím konfrontace rozhovorů několika učitelů, matky a samotné žákyně. Svoji přítomnost jsem musela omezit na několik plánovaných návštěv ve škole, a to většinou v době mimo vyučování. Uvědomuji si také určitý subjektivní pohled z hlediska mé pedagogické profese, který může být odlišný v případě zpracování tohoto tématu osobou s jiným zaměřením. Přesto bylo sledování vývoje integrace jedné žákyně v průběhu pěti let zajímavé, navrhovala bych v této případové studii současné studentky ještě pokračovat, alespoň do doby jejího profesního začlenění.

9. Závěr

Pro školní práci žáků s LMR na běžných ZŠ vždy platí, že je nutné vycházet z jejich potřeb, „zvyšovat zátěž“ úměrně jejich handicapu, podporovat je v činnosti, ve které jsou dobří, nešetřit pochvalou, snažit se o jejich každodenní tělesný i „duševní“ pohyb, zprostředkovat jim pocit nepostradatelnosti v třídním kolektivu. Většina dětí s lehkým mentálním postižením je opožděná z hlediska sociálního, psychického i fyzického vývoje. S ohledem na rozdílnost rozumových schopností žáků, schopnost učení a pracovních výsledků, je třeba přistupovat ke každému žákovi individuálně, respektovat jeho možnosti a pozitivně hodnotit každý pokrok v rozvoji jeho osobnosti. Program základního vzdělávání je koncipován tak, aby žáci v různém pásmu lehkého mentálního postižení mohli dosáhnout co nejvyšší možné úrovně, za podpory speciálně vzdělávacích metod. Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na ZŠ běžného typu je potřebné v rámci vzdělávacího procesu vytvářet optimální podmínky pro smysluplné střídání různorodých činností, využívat nabídek všech dostupných partnerů školy i mimoškolních aktivit a umožnit tak těmto dětem i přes svůj handicap zažít pocit potřebnosti a radost ze své činnosti. Je nutné pracovat především v přátelské atmosféře, aby žáci navštěvovali školu rádi, nebáli se případných neúspěchů a v rámci svých možností dosáhli základního vzdělání (Švarcová, 2006).

Problémem rodiny, jako v tomto případě, je fakt, že se lehká mentální retardace většinou diagnostikuje až ve věku školní docházky, kdy dítě začíná mít nejvýraznější problémy – začne být nápadná omezenost logického, abstraktního i mechanického myšlení, je opožděna jemná a hrubá motorika, má slabší paměť, objevují se potíže ve vývoji řeči, slovní zásoba je malá, dítě je nedostatečně zvídavé a vynalézavé. Má snížené rozumové schopnosti, poruchy adaptačního chování, odlišný vývoj psychických vlastností, v emocionální oblasti se projevuje labilita. Je tedy nutné při rozhodování o zařazení do vzdělávacího zařízení zvážit všechny okolnosti.

Žákyně byla integrována až v 5. ročníku základní školy, tedy v době, kdy přestala zvládat narůstající množství učiva. Včasnou diagnostikou zmíněné žákyně a její následnou vhodnou integrací bylo možné předejít některým pozdějším komplikacím ve vzdělávacím procesu. Pětileté neadekvátně vynaložené úsilí žákyně i jejích rodičů vyústilo v dívčino opakování ročníku, což samo o sobě představovalo velkou zátěž - noví spolužáci i pedagogové, žákyně byla starší a fyzicky vyspělejší než ostatní žáci třídy.

Poté, co začala docházet do SPC, pracovat podle svého IVP a zvykla si na nové školní prostředí i spolužáky, začala postupně zaznamenávat úspěchy. Ke zlepšení přispěla i její zájmová činnost, uskutečňovaná v rámci školy i mimo ni.

Při zadávání práce pro tuto žákyni bylo nutné vycházet především z toho, na co „stačí“. Protože byla ctižádostivá, stávalo se, že po splnění svých individuálních úkolů „pošilhávala“ po dalších, na kterých pracovali ostatní spolužáci a po vzoru „zakázaného ovoce“ měla velkou motivaci pro práci „navíc“. Takto osvojené učivo si pak paradoxně většinou pamatovala dlouhodobě.

Také žáci s LMR mohou patřit v některých předmětech mezi premianty třídy. Daří se jim tak vzbudit u spolužáků obdiv a upevnit svoji pozici v třídním kolektivu. Jde především o předměty s praktickým zaměřením – hudební, tělesná, výtvarná nebo pracovní výchova. Jejich snaha musí být ale podpořena a oceněna vyučujícím. Zmiňovaná žákyně byla úspěšná zejména v hodinách tělesné výchovy. Protože ve volném čase provozovala řadu pohybových aktivit, zdokonalila se v nich tak, že začala působit jako vedoucí sportovního družstva.

Otázka školní integrace není stále dostatečně řešena, školy ani pedagogové nejsou na žáky s různým typem postižení či znevýhodnění připraveni. Chybí materiální vybavení, učitelé mají stále jen všeobecné a kusé informace, nejsou dostatečně pro tento odlišný způsob vzdělávání motivováni. Při velkém počtu žáků v současných třídách většinou nemají čas ani sílu věnovat se individuálně každému z nich. S individuálním vzdělávacím plánem neumí někteří z nich pracovat. Přijímají ho pouze jako formalitu, jako nutné zlo, které zajistí škole prestiž a budoucí žáky. Pro jednotlivce, jako v tomto případě, není možné z finančních důvodů zajistit pedagogického asistenta. Ne vždy je proces integrace žáka úspěšný. Je závislý na mnoha faktorech, které se samy o sobě mění a vyvíjejí. Přesto si myslím, že bychom se o něj alespoň měli pokusit.

Věřím, že tato studie integrace jedné žákyně přispěje k lepšímu porozumění a pochopení v jiných, obdobných případech.

10. Seznam informačních zdrojů

Tištěné zdroje

(1) BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

(2) BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ. *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-150-8.

(3) BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ. *Analýza stavu inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávání v rámci výzkumného záměru*. Magistrát hlavního města Prahy, 2013. ISBN 978-80-260-5261-6.

(4) BENDOVÁ, P. a P. ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

(5) ČERNÁ, M. *Česká psychopedie,* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

(6) ČESKÁ REPUBLIKA. *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

(7) FISCHER, S. a J. ŠKODA. *Speciální pedagogika*: *edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-807-3870-140.

(8) FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě-Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 80-7368-274-5.

(9) FRIEDLOVÁ, K. *Práce s třídním kolektivem.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.

(10) GILLERNOVÁ, I. a L. KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

(11) HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*: *[teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4730-707.

(12) HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

(13) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

(14) JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.

(15) JESENSKÝ, J. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN: 80-7184-030-0.

(16) KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

(17) LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*: *dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

(18) LEJČAROVÁ, A. *Motorická výkonnost dětí s lehkým intelektovým postižením*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1843-2.

(19) MARTINCOVÁ, O. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1351-2.

(20) MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. 1. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.

(21) MERTIN, M. a A. KUCHARSKÁ. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-40-7.

(22) *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009*. Praha: Bomton Agency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.

(23) MICHALÍK, J. *Škola pro všechny, aneb: integrace je když…*.Vsetín: Základní škola Integra, 2002. ISBN 80-238-9885-X.

(24) MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY.*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-00-5.

(25) MŰLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu.* 2002. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0207-6.

(26) PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. Walterová. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

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

(28) PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.

(29) SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

(30) ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*: *vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.

(31) ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

(32) ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace*: *vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3678-890.

(33) ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČESKÉ REPUBLIKY. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009. Praha: Bomton Agency, 2008. ISBN ISBN 978-80-904259-0-3.

(34) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

(35) VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

(36) VALENTA, M. a O. MÜLLER. *Psychopedie*: *[teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-732-0039-2.

(37) VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*: *integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5071-9.

(38) ZEMANOVÁ, L. *Vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací na základní škole*. Třebíč: IMPULS Třebíč, 2011. Nepublikovaná závěrečná práce.

Internetové zdroje

(39) BABOUČKOVÁ, V. Vzdělávání zdravotně postižených dětí. In: *eamos.cz* [online] 2011 [Cit. 2014-12-10] Dostupné z: http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_tv/externi/kat_tv_3646/vzdelavani_zdravotne_postizenych_deti.ppt**.**

(40) ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, č. 561, 190. [cit. 2014-12-05]. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf.

(40) ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, č. 563, 190. [cit. 2014-12-05]. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/predpisy1/sb190-04.pdf.

(41) ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 72 ze dne 9. února o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, č. 72, 20. [cit. 2014-12-05]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/7876_1_1/download/.

(42) ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, č. 73, 20. [cit. 2014-12-05]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/7876_1_1/download/.

(43) Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF). *Ministerstvo zdraví České republiky* [online]. © 2010 MZČR [cit. 2014-12-05]. Dostupné z: http://www.mzcr.cz/obsah/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnostidisability-a-zdravimkf-_1982_3.html.

(44) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: MŠMT, 2005. [cit. 19. 1. 2015]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy.

(45) ŠVP a integrace žáků se zdravotním postižením v běžných základních školách. *Výzkumný ústav pedagogický* [online]. 2010 [cit. 2014-12-16]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/05/integrace-zaku-se-ZP.pdf.

(46) Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. *Ministerstvo školství a tělovýchovy* [online]. © 2013 – 2015 MŠMT [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani.

(47) Úmluva o právech dítěte. *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. © 2012 [cit. 2014-12-01]. Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/dokumenty-kriminalita-umluva-o-pravech-ditete-pdf.aspx.

(48) Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č. j. 25 099/2007-24-IPPP. *Ministerstvo školství a tělovýchovy* [online]. © MŠMT 2007 [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/1617_1_1/download/.

11. Seznam příloh

Příloha č. 1 - Individuální vzdělávací plán

Příloha č. 2 - Rozhovor s matkou integrované žákyně

Příloha č. 3 - Sociometrický test „Strom s postavami“

Příloha č. 1
Individuální vzdělávací plán

Vyplní škola:

Škola	ZŠ a MŠ Xx

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně		Xx Xx	
Datum narození	Xx. Xx. Xxxx	Bydliště	Xx
Třída	V.A		
Školní rok	2010/2011		

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka/žákyně podle IVP ze dne	21. 10. 2010
Zdůvodnění (informace o schopnostech žáka/žákyně, důvody k integraci žáka/žákyně, specifika chování a sociální vztahy, postoj rodičů)	

Viz **Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření ze dne 10. 05. 2010 a 20. 10. 2010.**

Diagnóza: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie v kombinaci s nižším nadáním ke školní práci. Aktivní slovní zásoba na nižší úrovni, neobratnost ve vyjadřování. Snížená schopnost komparace a vyvozování vztahů, snížená schopnost mechanické a zejména logické paměti, neschopnost utvořit adekvátní úsudek.
Těkavá pozornost, občasná impulsivnost v jednání, nerovnováha mezi aspirací a výkonem, zvýšená potřeba uspokojení, nedostatek sebereflexe, nedostatečný rozvoj volních vlastností, značná sugestibilita, častá unavitelnost.

Dle směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j. 13 710/2001 ze dne 6. 6. 2002 a Metodického pokynu MŠMT
č.j. 13 711/2001-24 **zařazena do režimu speciálního vzdělávání.**

Předměty, jejichž výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu	Český jazyk Matematika

Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni	Speciálně pedagogické centrum pro mentálně postižené ve Xx.

II. Vyplní školské poradenské zařízení):

Název a adresa školského poradenského zařízení	Speciálně pedagogické centrum Xx Xx

Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení

Jméno a příjmení žáka/žákyně	Xx Xx		
Datum narození	Xx. Xx. Xxxx	Bydliště	Xx
Vyšetření dne	10. 05. 2010		
Kontrolní vyšetření dne	20. 10. 2010		

Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení:	
Rozsah a typ nadání žáka/žákyně, oblast nadání* Druh a stupeň postižení žáka/žákyně*	Aktuální intelektový výkon žákyně spadá do pásma lehké mentální retardace. Viz **Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření ze dne 10. 05. 2010 a 20. 10. 2010** a **Vyjádření k integraci ze dne 21. 10. 2010.**
Vzdělávací potřeby žáka/žákyně	Jedná se o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání probíhá podle **IVP** a **Vzdělávacího programu zvláštní školy č.j. 22 980/97- 22.**
Míra podpůrných opatření	Střední

*** nehodící se škrtněte**

Způsob poskytování individuální, speciálně pedagogické nebo psychologické péče	Individuální péče je poskytována denně třídní učitelkou a učiteli dalších předmětů. Míra této péče závisí na rozvrhu hodin a pracovní vytíženosti vyučujících.

Specifika práce s učivem (odborná doporučení pro pedagogickou práci se žákem/žákyní)	Zohledňovat individuální pracovní tempo dívky, nechat dostatečně velký prostor ke splnění adekvátně náročného úkolu. Poskytnout dostatek odpočinku a přiměřené motivace (povzbuzování, pochvala,…).
Doporučené učební, kompenzační a rehabilitační pomůcky	Učebnice a pracovní sešity pro **běžnou ZŠ** a **ZŠ praktickou**.
Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka	Vzhledem ke zdravotnímu postižení dítěte (lehká mentální retardace) není možné doporučit do třídy pedagogického asistenta.
Návrh snížení počtu žáků a žákyň ve třídě	Za stávajícího počtu (15) dětí ve třídě není nutné snižovat stav.
Potřeba navýšení finančních prostředků	Není nutná.
Časové a obsahové rozvržení výuky	Dle časové dotace a učebního plánu pro **5. ročník ZŠ praktické**.
Další doporučení, významné informace z průběhu vyšetření	Viz **Vyjádření k integraci (ze dne 21. 10. 2010)**.
Závěry vyšetření	Viz **Zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření ze dne 10. 05. 2010 a 20. 10. 2010.**
Zpracoval	Xx Xx, Xx Xx
Podpis, razítko	

Jméno a příjmení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, kontakt	Xx Xx Tel. xxx xxx xxx

III. Vyplní vyučující předmětu, jehož výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu:

Vyučovací předmět	Český jazyk

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně	Xx Xx		
Třída	V.A	Školní rok	2010/2011
Vyučující; datum, od kdy žáka/žákyni předmětu vyučuje	Mgr. Libuše Zemanová, od 1. 9. 2010		
Změna vyučujícího v průběhu školního roku, datum změny			

Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	Viz **Zpráva z psychologického vyšetření ze dne 20. 10. 2010 a Pedagogická diagnostika – (domácí úkol č. 2).** Aktuální úroveň znalostí českého jazyka odpovídá věku a stupni postižení žákyně.
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka/žákyně	Rozvíjet pracovní složky výchovy. Podporovat u žákyně její přirozený zájem o pohybové aktivity a rytmus. Posilovat její sebevědomí při skupinové prezentaci. Její sólové vystoupení vzhledem k možnosti neúspěchu zvažovat.
Učební dokumenty	**Vzdělávací program Zvláštní škola: č.j. 22980/97-22**
Organizace výuky	Výuka probíhá formou integrace v běžné kmenové třídě. Využití frontální, skupinové a individuální formy výuky. Zařazení žákyně do dyslektického kroužku. Konzultace učitel-žák-rodič, přítomnost rodiče ve třídě dle potřeby.

Pedagogické postupy (metody a formy práce)	Vzdělávací obsah je upraven s ohledem na handicap žákyně. Optimální redukce učiva (opis, přepis, obsah diktátů – předchozí příprava), správná volba mimočítankové četby. V každé činnosti respektování individuálního tempa. Zaměření na takové druhy projevu a činnosti, které vedou k lepším výkonům. Využívání maximální názornosti. Přehledy, tabulky, pracovní listy, manipulační a demonstrační pomůcky. Doplňovací cvičení. Preference ústního projevu se zdůvodněním. Zohlednění specifické grafické podoby písma, využití vhodně tvarovaných psacích pomůcek. Reedukační pomůcky, internet, počítačové programy, texty z knihovny. Časté střídání učebních činností v hodině. Denní motivace kladným hodnocením každého (i menšího) úspěchu, podpora vlastní invence, sebedůvěry a samostatnosti. Ocenění kladných povahových vlastností žákyně a podpora jejich dalšího rozvoje. Časté zařazování relaxačních prvků v hodinách, využívání netradičních a terapeutických forem výuky, prvků arteterapie, muzikoterapie, dětské jógy, terapie tancem, dramatizace. Snaha se o vyloučení rušivých elementů třídy, podpora kolektivního cítění.
Používané učební materiály a pomůcky	Učebnice a pracovní sešity ZŠ praktické (zvláštní školy), výukové programy. Materiály pro 1. a 2. stupeň ZŠ. Didaktické pomůcky pro žáky s mentálním postižením (spolupráce s SPC).
Způsob zadávání a plnění úkolů	Využití ústní, písemné, praktické formy. Projekty. Učivo za kratší časové období.

Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Ústní zkoušení, hodnocení písemných prací, hodnocení doplňovacích cvičení a vhodně sestavených testů, hodnocení skupinové práce a práce ve dvojicích, hodnocení projektů (krátkodobé, dlouhodobé), hodnocení úrovně domácí přípravy. Práce žákyně jsou hodnoceny samostatně, bez porovnávání s ostatními.
Způsob hodnocení	**Průběžné** – kombinace číselné i slovní formy (ta zejména v případě opakovaného neúspěchu), využití alternativních způsobů – bodové hodnocení, hodnocení počtem chyb, hodnocení počtem správně provedených úkolů, vzájemné skupinové hodnocení, vzájemné hodnocení dvojic, sebehodnocení. **Finální** - klasifikačním stupněm (známkou). V případě klasifikace známkou vždy mírnější hodnocení.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání žáka/žákyně	Odborný konzultant SPC – každý měsíc náhledy v hodinách, konzultace s vyučujícími. Účast vyučujících na pravidelných metodických seminářích a supervizích pořádaných SPC. Pravidelná kontrola IVP žákyně, aktualizace.
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka/žákyně	Vedoucí kroužku pohybové výchovy a mažoretek.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka/žákyně	Konzultace především s matkou během školního roku a její osobní přítomnost v hodinách dle potřeby. Zadávání domácích úkolů dle vzájemné domluvy. Žákyni doporučeno i nadále pracovat v kroužku pohybové výchovy a mažoretek.

Dohoda mezi žákem/žákyní a vyučujícím	

Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně	
Období	1. pololetí školního roku 2010/2011
Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období	**Český jazyk** Předpokládané výstupy k 1. pololetí (k 31. 1. 2011): Samostatně zvládá výslovnost a psaní slov se skupinami dě-tě-ně, bě-pě-vě-mě. S občasnou dopomocí zvládá výslovnost a psaní znělých a neznělých souhlásek na konci a uvnitř slova (jednoduché případy). Samostatně řadí slova podle abecedy. Ovládá výslovnost a psaní výrazů s předložkami, s občasnou dopomocí dokáže správně psát vlastní jména (jednoduché případy). Zná vyjmenovaná slova po b, l, m, s dopomocí zvládá jejich pravopis i ve slovech příbuzných. Na daná slova dokáže tvořit jednoduché věty, umí je doplňovat a obměňovat. Zvládá tvoření otázek a odpovědí na otázky. Porozumí krátkému přečtenému textu, umí ho reprodukovat, ovládá krátké vypravování podle obrázků a podle vlastních zážitků.
Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva	
Prodloužení délky vzdělávání	

Poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka/žákyně	

Schůzky osob, podílejících se na vzdělávání a odborné péči o žáka/žákyni (reflexe výuky, hodnocení jejího průběhu, aktualizace časového a obsahového plánu, úpravy a změny)			
Datum	25. 10. 2010		
Přítomni	Mgr. Libuše Zemanová	Podpis	
	Mgr.Xx Xx		
	Mgr. Xx Xx		
	Xx Xx		

Závěry pro další vzdělávání žáka/žákyně	Zhodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žákyně – na konci školního roku dotazník SPC a na jeho základě doporučení pro další období.

Osoby, zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka/žákyni		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		Mgr. Libuše Zemanová	
	Zkratka vyuč. předmětu		
Vyučující	Čj	Mgr. Libuše Zemanová	
	M	Mgr. Xx Xx	

Školní poradenský pracovník (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog)		Xx Xx	
Pedagogický pracovník školského poradenského zařízení (PPP, SPC, SVP)		Xx Xx	
Zákonný zástupce žáka/žákyně		Xx Xx	
Žák/žákyně		Xx Xx	

Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, odůvodnění	

Xx 25. 10. 2010

V…… …dne……. Podpis ředitele/ředitelky školy

……..

Razítko:

Příloha č. 2
Rozhovor s matkou integrované žákyně

„Jak se jí v současné době daří?“

Matka: „*Teď už je spokojená. A jako kdyby dospěla. Vyšla z osmičky. Dál jít nechtěla, protože měla problémy s některými učiteli. Na 1. stupni byla spolupráce se školou výborná, když dostala IVP, učivu rozuměla, nemusela nic dohánět. Na 2. stupni to bylo jiné. Měli jeden metr pro všechny. Učiva přibylo, a pak už nestačila. Začala se hodně vydělovat. No, je jiná než ty druhý. I některý holky už s ní pak tolik nemluvily*.“

„Předpokládám, že i celý druhý stupeň měla individuální vzdělávací plán. Vyučující ho nerespektovali?“

Matka: „*Většinou ne. Snad jen X, ta měla pro ní pochopení. Ta jí dávala třeba jen doplňování nebo při zkoušení test, kde mohla vybrat z několika možností. Ostatní učitelé nedělali rozdíly a žádné omezení. Chtěli, aby se naučila všechno zpaměti, tak jí to dalo hodně práce. Třeba čtyři sloky básničky se učila čtrnáct dní, nakonec dostala dvojku, že to nepřednášela. Tak jí to moc mrzelo. Vycházela asi ze čtyřma čtyřkama.*“

„Jak se dcera na 2. stupni připravovala do školy? Na které předměty nejvíce? Byla to pro ni velká zátěž?“

Matka: „*Snažila se to naučit, ale byla brzy unavená. Museli jsme jí všechno vysvětlovat. Někdy i kamarádka za ní přišla. Matiku nemohla pochopit, v češtině, no, vlastně skoro ve všech předmětech měla problémy. Jak učení přibylo, nemohla se naučit ani to základní. Často jí bolela hlava, byla z to nešťastná“.*

„Nastalo v některém předmětu zlepšení? Pomohl jí IVP?“

Matka: „*Ne, v žádném. Spíš se to ve všech zhoršovalo. Každý rok jí hrozilo propadnutí*.“

„Jak byla spokojená se školními výsledky v závěru školní docházky v 8. ročníku?“

Matka: „*Vycházela ze čtyřkama. Byla ráda, že už do devítky nemusí. Učitelé si na ní zasedli.*“

„Neuvažovali jste o případném přeložení do specializované třídy (s menším počtem žáků)?“

Matka: „*Ani jsme o tom nepřemýšleli. Z poradny nám to navrhovali, ale Xx tady měla kamarádky. Musela by dojíždět, sama by nemohla, je na mně hodně závislá. A s těma, co do tý školy chodí, by ani být nechtěla*.“

„Na učilišti jí učení jde dobře?“

Matka: „*Taky nosí domu občas čtyřku, tak jí říkám, ať si z toho nic nedělá, že to se stane. Ale její třídní učitelka jí má ráda, bere jí takovou, jaká je. No je jiná než ostatní… Ale baví jí to moc. Dokonce teď té jedné spolužačce něco nešlo, tak jí řekla, že nepojede domu a že se budou spolu učit. Tak ani nepřijela domu*.“

„A jak to dopadlo?“

Matka: „*Jó, zůstala tam, učily se spolu, tak to ta holka udělala*.“

„Byl pro ni přechod ze základní školy na učiliště těžký?

Matka: „*Ze začátku jo. Nemohla si tam zvyknout, každý den volala, to byly hodinové hovory, brečela do telefonu. To trvalo tak čtrnáct dní. Ona byla vždycky hodně na mně závislá. Teď už tak často nevolá. Já jsem jí ze začátku volala sama a to jsem asi neměla dělat. Měla jsem jí chvíli nechat.*“

„Jak často dojíždí? Vozíte jí autem?“

Matka: „*Ze začátku jsem jí vozila v neděli večer až na intr, v pátek jsem pro ní zase jela. Teď asi měsíc jezdí autobusem. Zjistila, že tam jezdí, sice do jiného ročníku, tady jedna holka z vesnice. Tak jezdí spolu. Domluvily se, že na sebe počkají. Zpátky taky*.“

„Líbí se jí na internátě? Má tam kamarádky? Kolik jich bydlí na pokoji?

Matka: „*Nejdřív si nemohla zvyknout. Bydlí po třech a s tou jednou nějak nevycházela. Tak šla za vedoucí a ta jí přendala jinam. Teď už je to dobrý*.“

„Kde má praxi? Je v ní úspěšná? Bývala ve škole manuálně zručná.“

Matka: „*Praxi mají přímo v areálu školy. Střídají týden školy a týden praxe.Docela jí to jde. Na ruce je šikovná. Není to takové jako u těch ostatních, ale učitelé jí hodně pomáhají. Ono teď několik žáků ze školy odešlo, prostě se jim nechtělo chodit, tak je vyhodili. Je jich teď míň a můžou se jim věnovat. Minulý týden měla za úkol upéct dort. Chtěla po mně, abych jí upekla korpus. Tak jsem jí řekla, že jí ho neudělám, že musí sama, že by učitelé poznali, přece nejsou hloupí. Byla zklamaná. Pekla ho třikrát. No, musí se snažit sama. To ve škole mezi sebou taky soutěží, teď budou mít za čtrnáct dní výstavu svých prací*.“

„Je ve třídě se žáky, kteří vyšli z deváté třídy. Nechybí jí nějaká neprobraná látka? Nemusela se něco doučit?“

Matka: „*Ne, nic, zatím jí stačilo to, co měla do osmičky, nic jiného po nich nechtějí*.“

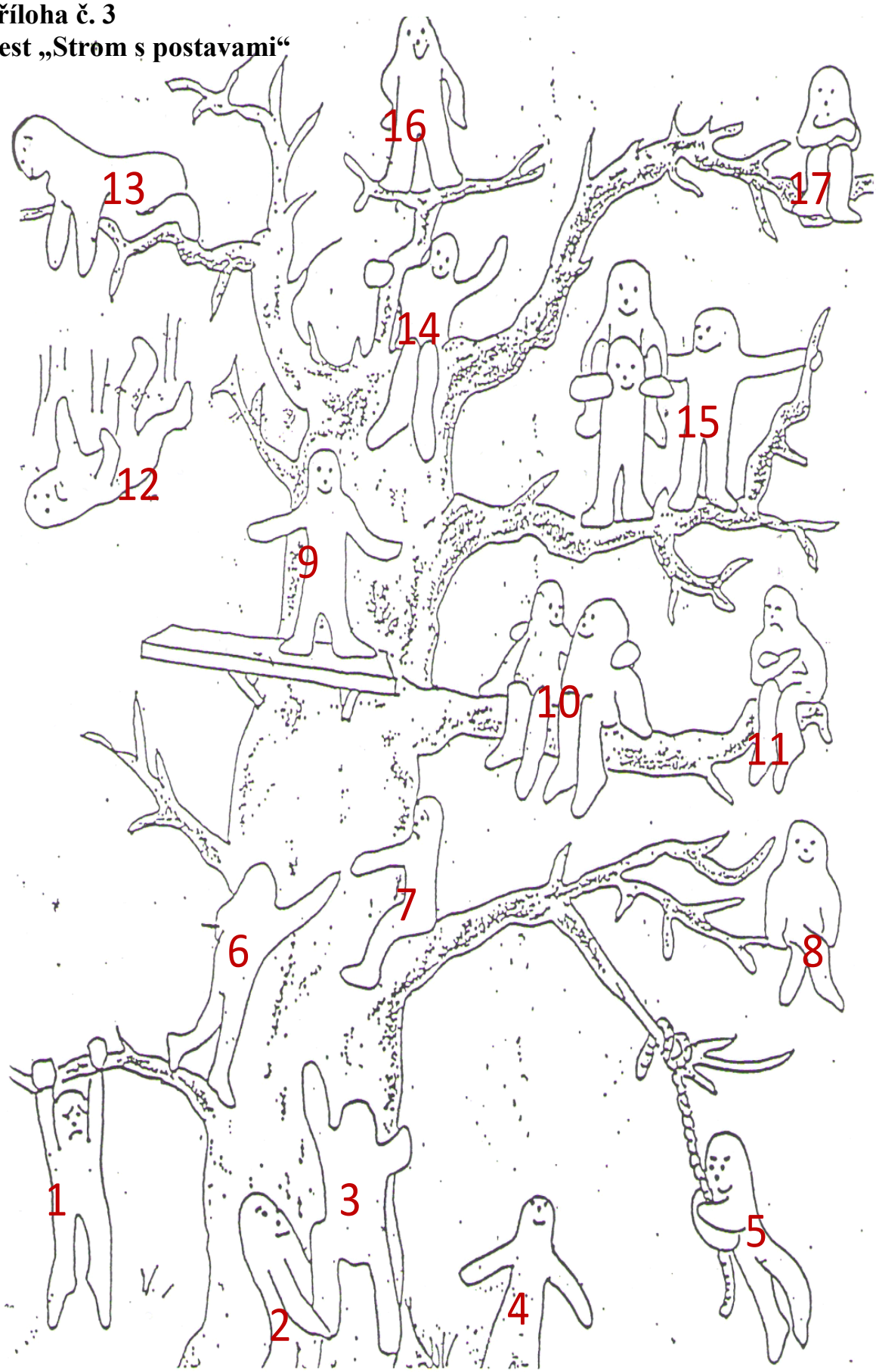
„Jak ji spolužáci ve třídě mezi sebou přijali? Přece jen je o něco starší, rozumí si s nimi?“

Matka: „*Docela jo. Už si zvykli, že je zkoušena trošku jinak. Vyučující jí spíš zkoušejí ústně. Písemky moc nedostává, potřebuje vždycky postrčit, neumí to odříkat, spíš se jí učitelka ptá a ona odpovídá, musí ji navést. Učitelé jí mají docela rádi, problémy s ní nemají, do školy chodí, to někteří už mají spoustu zameškaných hodin. S angličtinou problém nemá, protože začínají úplně od začátku. Spíš ty odborné předměty, těm někdy nerozumí. Kamarádek přímo ve třídě asi moc nemá, aspoň o nich nemluví*.“

„Ve které oblasti si myslíte že je úspěšná? Zabývá se po škole nějakou zájmovou činností? Má nějaký kroužek?“

Matka: „*Do osmé třídy chodila na mažoretky, pak toho před koncem roku nechala, už to nestíhala s učením. Teď zatím nic nedělá. Ale ptala se mě, jestli jí přihlásím do tanečních. Loni to nestihla, tanečky jí vždycky bavily*.“

„Chtěla byste ještě něco dodat?“

Matka: „*Na základní školu nerada vzpomíná, na některé děti jo, to za některými zajde, ale na učitele ne. Hlavně na druhém stupni. Kdyby měli sraz, tak by tam asi nešla*.“

Příloha č. 3
Test „Strom s postavami“