



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
v systému waldorfské školy**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Jana Tušilová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdná, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v systému waldorfské školy jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na 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 bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 16.8.2019

.....

podpis

Poděkování:

Tímto bych chtěla velmi poděkovat vedoucí své bakalářské práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdne, Ph.D. za její odbornost při vedení, dále za její ochotu, vstřícnost, cenné rady a v neposlední řadě za její lidský a milý přístup a jednání. Dále mé poděkování patří pedagogům waldorfské školy za jejich pomoc a rady při výzkumu a také rodičům integrovaného chlapce za velmi vstřícný přístup. Poděkování samozřejmě patří i mé rodině, které tímto děkuji za pomoc a podporu při mém studiu.

Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v systému waldorfské školy

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do systému waldorfské školy.

Cílem práce je zjistit, jak integrace žáka probíhá a jaké je klima ve třídě, kde se žák s SVP nachází.

V první velké kapitole v teoretické části se dočteme o integraci a inkluzi. Vysvětluji a porovnávám zde tyto dva pojmy, formy a faktory integrace, je zde také zařazena kapitola o integraci sociální. Další část se věnuje pojmu žák se speciálně vzdělávacími potřebami. Najdeme zde obecnou definici a dále podkapitoly o tělesném postižení, nejvíce o Duchennově muskulární dystrofii, která je zastoupena ve výzkumném souboru. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na waldorfskou pedagogiku. Je zde popsána historie waldorfského školství, popis a principy waldorfské školy a dále waldorfské školy, nacházející se v České republice.

Praktická část práce je zpracována v souladu s formulovaným cílem kvalitativním přístupem v designu případové studie. Technikami sběru dat byly rozhovor, pozorování, analýza dokumentů a sociometrie.

Bakalářská práce může být přínosem pro vzdělávací instituci v evaluační rovině. Také by mohla sloužit jako studijní materiál pro studenty pedagogických škol, či pro veřejnost zajímaví se o systém waldorfského školství.

Klíčová slova: integrace, žák se speciálně vzdělávacími potřebami, waldorfská pedagogika

Integrating a pupil with special educational needs within the waldorf educational system

Abstract

This bachelor thesis deals with the integration issue of pupils with special educational needs into the Waldorf school system.

The aim of the work is to find out how integrating the pupil proceeds and what is the climate in the classroom where the pupil with SEN is located.

In the first large chapter in the theoretical part we will learn about integration and inclusion. I explain and compare these two concepts, forms and factors of integration, also included is a chapter on social integration. The next part deals with the concept of a pupil with special educational needs. Here we find a general definition and also subchapters regarding physical disability, most of all about Duchenne muscular dystrophy, which is represented in the research file. The theoretical part's last chapter is focused on Waldorf pedagogy. It describes the history of Waldorf education, the Waldorf school description and principles and Waldorf schools located within the Czech Republic.

The practical part of the thesis is elaborated in accordance with the formulated objective with a qualitative approach in case study design. The data collection techniques were interview, observation, document analysis and sociometry.

This bachelor thesis can be beneficial for the educational institution at evaluation level. It could also serve as study material for pedagogical school students or for the public who are interested in the Waldorf education system.

Key words: integration, pupils with special educational, waldorf pedagogy

OBSAH:

Úvod	8
1 Vymezení pojmu integrace/inkluze	9
1.1 Integrace.....	9
1.2 Inkluze.....	9
1.3 Rozdíl v integračním a inkluzivním přístupu.....	10
1.4 Typy integrace a inkluze	11
1.5 Sociální integrace	11
1.6 Formy integrace	12
1.7 Faktory ovlivňující úspěšnost školní integrace	13
2 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami	15
2.1 Tělesné postižení.....	15
2.2 Vzdělávání osob s tělesným postižením.....	16
2.3 Duchennova muskulární dystrofie	17
3 Waldorfská pedagogika	20
3.1 Historie waldorfského školství.....	20
3.2 Antroposofie Rudolfa Steinera.....	20
3.3 Waldorfská škola.....	21
3.4 Waldorfské školy v České republice.....	22
3.5 Waldorfská škola a vztah k integraci	23
4 Výzkumná část	24
4.1 Cíl práce a dílčí cíle.....	24
4.2 Metodika	24
4.3 Pozorování	24
4.4 Rozhovor.....	25
4.5 Analýza dokumentů	25
4.6 Sociometrie	25
4.7 Výběr výzkumného souboru	26

4.8	Popis výzkumného souboru	26
4.9	Etika výzkumu	26
5	Analýza výsledků výzkumu	27
5.1	Případová studie	27
5.1.1	Osobní anamnéza	27
5.1.2	Rodinná anamnéza	27
5.1.3	Progrese onemocnění	28
5.2	Vzdělávání.....	28
5.2.1	Mateřská škola	28
5.2.2	Započetí školní docházky.....	29
5.2.3	První stupeň na waldorfské škole.....	29
5.2.4	Přístup pedagogických pracovníků	29
5.2.5	Vztah s vrstevníky.....	30
5.2.6	Výuka	30
5.2.7	Individuální vzdělávací plán	31
5.2.8	Spolupráce rodiny a školy.....	31
5.3	Aktuální stav	32
5.4	Diagnostika třídy.....	32
5.5	Subjektivní náhledy.....	39
5.6	Interpretace rozhovoru s Pavlovou třídní učitelkou a paní asistentkou.....	40
5.7	Analýza případové studie	42
5.8	Závěrečné shrnutí případové studie.....	45
6	Diskuze	46
7	Závěr.....	49
8	Seznam použité literatury.....	50
9	Seznam příloh	53

ÚVOD:

Jedním z poměrně často diskutovaných témat je v současnosti integrace a inkluze žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Jako další z možností je integrace a inkluze žáků do škol alternativních – v tomto případě do škol waldorfských. V těchto školách je kladen důraz na celkový rozvoj žáka, proto se tato škola nabízí jako vhodná volba pro žáka s postižením, a to nejen s tělesným, jako je tomu v této práci. Waldorfské školy, příp. alternativní školy, se shodně jako školy hlavního vzdělávacího proudu řídí rámcovým vzdělávacím programem, ale přesto se jejich pojetí vzdělávání liší. Tato práce si klade za cíl popsat, jak probíhala integrace žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, konkrétně s tělesným onemocněním Duchennova muskulární dystrofie kombinovaným s hraniční mentální retardací, v prostředí waldorfské školy. Dále bylo také zkoumáno klima ve třídě, kde se žák se speciálně vzdělávacími potřebami nachází.

Téma této bakalářské práce bylo zvoleno na základě mé několikátýdenní praxe na základní škole waldorfské, kdy mě styl výuky, přístup učitelů a celkový názor na vzdělávání velmi zaujal.

1 Vymezení pojmu integrace/inkluze

Integrace versus inkluze, tyto dva pojmy jsou v současné době poměrně často zaměňovány a co se týče oblasti školství, více a více používány. Proto si je v následujících řádcích vysvětlíme.

1.1 Integrace

Integrace jako doslovný překlad „znovuvytvoření celku“ – tuto definici nalezneme ve slovníku speciální pedagogiky. V pedagogických souvislostech můžeme hovořit o tom, že integrace má význam psychologický a sociologický (Valenta et al., 2015).

Integrace jako pojem je dnes už poměrně obecně známý, avšak špatně srozumitelný. Jedná se o nejvyšší stupeň socializace, kdy jde o proces, ve kterém se člověk přirozeným způsobem začleňuje do společnosti. Komplikace však nastávají tehdy, kdy se jedinec od normální populace odlišuje (osoby s postižením či etnické menšiny). V tomto případě dochází k tomu, že jedinci nejsou schopni se plně začleňovat a tím dosahovat přirozeným způsobem socializace. V těchto situacích je velmi důležité se na jejich integraci podílet a aktivně tyto jedince podporovat (Slowík, 2016). Integraci, uvádí Fischer a Škoda et al. (2014), jako snahu, kdy se jedinec s postižením úplně zapojuje a začleňuje do intaktní společnosti. Proto se integrace pokládá za *vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se* (Fischer, Škoda et al., 2014, s. 30). Cílem integrace je proto vytvořit uznání mezi znevýhodněnými jedinci a těmi zdravými (Fischer, Škoda et al., 2014).

Z pedagogického hlediska můžeme integraci, jak uvádí Michalová (2012) pojmut, jako myšlenku, kdy dochází ke společnému učení osob s postižením, tak osob bez postižení a to tak, aby se jednalo o společné vzdělávání, kdy se obě skupiny budou vzájemně rozvíjet a obohacovat. Integrované vzdělávání můžeme definovat podle Fischera a Škody et al. (2014, s. 29), jako *úplné zapojení jedince do běžného edukačního procesu*. Tyto edukační procesy se odehrávají v běžném školním prostředí (Fischer, Škoda et al., 2014).

1.2 Inkluze

V inkluzivním přístupu můžeme mluvit o tom, že jsou lidé s postižením zapojováni do běžných životních činností a situací jako osoby bez postižení. Pokud je to v souladu s možnostmi, při tomto přístupu nejsou používány žádné speciální postupy či prostředky, používají se pouze v situacích, ve kterých je to opravdu nutné. Právě v této situaci shledáváme zásadní rozdíl a posun od integračních postupů, které spočívají v tom, že

zajišťují speciální prostředky, péči či podporu pro osoby s postižením, aby se mohly zapojit do běžných činností v životě. Rozdíl můžeme vidět na školské integraci, kde se spoléhá na speciální školy a třídy, kde se pro vzdělávání žáků s postižením používají specifické metody a pomůcky, nebo se vytváří segregované prostředí oproti inkluzivnímu vzdělávání, kde se preferuje zařazování žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, což znamená, že se vzdělávají společně s intaktními spolužáky. Tento přístup je vhodný i pro žáky bez postižení, jelikož si mohou sami vytvářet nezaujaté názory a postoje k osobám (spolužákům) s postižením (Slowík, 2016).

Slovník speciální pedagogiky definuje inkluzi ve vzdělání takto: *Inkluze ve vzdělání je proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách (Valenta et al., 2015, s. 70)*. Horňáková (2006) uvádí, že koncept integrace na rozdíl od inkluze vychází přímo od potřeb dítěte s postižením, zatímco inkluze vychází a koncentruje se na práva všech dětí.

Dříve jsme mohli inkluzivní pedagogiku chápat jako *obor pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s PNO (postižení, narušení, ohrožení) v podmínkách běžných škol a školských zařízení (Lechta, 2010, s. 29)*. Nyní můžeme inkluzivní pedagogiku definovat jako *obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s PNO v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí (Lechta, 2016, s. 35)*.

1.3 Rozdíl v integračním a inkluzivním přístupu

Velkým rozdílem mezi integrací a inkluzí je právě to, že inkluze zahrnuje do edukačního procesu širší populaci osob jako například migrující a etnické menšiny, osoby ze sociálně či ekonomicky slabých rodin, a nejen osoby s postižením. V inkluzivním přístupu je akceptována rozmanitost, oproti integraci, kde se zaměřujeme spíše jen na osoby s postižením. Rozdíl můžeme najít i v tom, že integrace stále přijímá duální systém vzdělávání pro žáky s postižením, a to běžné školy a speciální školy. Dle inkluzivního přístupu by měla být každá škola připravena na přijetí všech dětí, proto se také snaží o postupné odstranění těchto dvou systémů. Cílem tak je vytvořit pouze jeden systém a to takový, aby byla škola schopna při začleňování žáka s postižením vytvořit takové podmínky, které budou vhodné pro edukaci všech žáků bez rozdílu (Lechta, 2016).

Inkluzi ve vzdělání chápeme jako proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 16).

1.4 Typy integrace a inkluze

V následujících větách pokládám za vhodné vymezit rozdíly mezi školní a sociální integrací/inkluzí. Jako první se budu věnovat té školní.

Školní integraci/inkluzi rozdělujeme na:

- Individuální
- Skupinovou
- Preventivní neboli obrácenou integraci

Individuální integrací rozumíme, že je do třídy či školy integrován pouze jeden žák. Tomuto žákovi (i rodičům) je nutné zařídit odbornou pedagogickou asistenci, poradenství či podporu. Jako další je zde integrace/inkluze skupinová, kde se žáci s postižením, často se srovnatelným, začleňují do jedné skupiny a vyučování probíhá v běžné škole. V těchto školách jsou potom zaměstnáváni speciální pedagogové, kteří se těmto skupinám žáků věnují. Co se týče vyučování, probíhá společně s ostatními žáky, ale v některých případech se nemusí uskutečňovat vůbec, a to v závislosti na potřebách a možnostech dítěte. V této skupinové integraci je pro žáky s postižením jednodušší, že mají kolem sebe spolužáky ve stejné nebo alespoň podobné situaci. Jako poslední si popíšeme preventivní neboli obrácenou integraci, kde dochází k přijímání intaktních žáků do speciálních škol. Tato forma je stále častější a ve speciálních školách tento přístup vzbuzuje pozornost. Velkou výhodou obrácené integrace je, že prostředí školy a vzdělávací podmínky jsou upraveny pro žáky a studenty s postižením, ale přesto zde najdeme sociální interakci a společné vyučování všech žáků, jak s postižením, tak těch intaktních dohromady (Lechta, 2016).

1.5 Sociální integrace

Pojmem sociální integrace, nověji inkluze, označujeme proces rovnoprávného společenského začleňování specifických minoritních skupin (Novosad, 2009, s. 20). Těmito minoritními skupinami jsou jednoznačně lidé se zdravotním postižením, ale také staří občané, lidé s nízkým sociálně kulturním statusem či etnické a národnostní skupiny. Všechny tyto skupiny se snažíme integrovat jak do pracovního a vzdělávacího procesu, tak i do společenského života. Jako nejvyšší stupeň integrace minority do majoritní společnosti, co se týče péče o člověka a jeho rozvoj, rozumíme socializaci. V takovém

případě je integrovaný člověk schopen akceptovat společenská pravidla, zapojit se do společnosti a samozřejmě si k ní dokázat vytvořit kladné vztahy a postoje. Schopnost socializovat se do společnosti má několik faktorů, jako například předpoklady sociální skupiny, individuální možnosti a schopnosti jedince a také to, jak se k minoritě staví společnost.

Také se můžeme setkat s pojmem sociální izolace. Je to poměrně častý problém v socializačním procesu, který ohrožuje právě jedince s postižením. Tomuto problému se dá předcházet multikulturní výchovou – pomoc s porozuměním, komunikace či akceptování postojů, hodnot a kultur minoritních a majoritních skupin. U takových jedinců musíme využívat jak jejich schopnosti a dovednosti, tak i potenciál. Takovou pomocí lze sociální izolaci eliminovat (Novosad, 2009).

Dále rozdělujeme čtyři základní stupně socializačního procesu:

- **Integrace** – úplné začlenění a splynutí osoby se znevýhodněním do společnosti
- **Adaptace** – nižší stupeň socializace, osoba s postižením se dokáže přizpůsobit sociálnímu prostředí a společenským podmínkám
- **Utilita** – zde jsou u jedince funkční a vývojové schopnosti značně omezeny, jedinec je v mnoha situacích závislý na ostatních lidech, nelze se plně socializovat
- **Inferiorita** – tento proces charakterizujeme jako ten nejnižší stupeň socializace, zde se jedinec ze společenského života vyčleňuje

Tyto stupně však považujeme pouze za rámcové, jelikož vždy záleží na okolnostech např. vztahy s rodinou a podpora rodiny, osobní předpoklady. Tím rozumíme, že se mohou sejít dvě osoby, které mají stejné postižení, ale každý v praxi dosáhne jiného stupně socializace (Novosad, 2009).

1.6 Formy integrace

Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřízovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedeného ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a

výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání (Školský zákon 561/2004 sb., § 16, odstavec 9).

Samotná legislativa přímo s pojmem „forma“ nepracuje, přesto se ve výše uvedeném textu můžeme o rozdělení vzdělávání pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami dočíst. Pro pochopení je proto možné si formy integrace rozdělit do tří základních skupin.

Jako první formou je:

- **individuální integrace** – zde je žák s SVP vzděláván v běžné škole (třídě) v hlavním vzdělávacím proudu nebo ve škole, která je zřízena a určena pro žáky s jiným druhem postižení.
- **skupinová integrace** – zde je žák vzděláván ve třídě či skupině, která je zřízena pro žáky se zdravotním postižením, a to v běžné škole nebo ve škole pro žáky s jiným druhem postižení.
- **speciální školy** – školy, které aktuálně označujeme za školy zřízené podle §16 odst. 9 Školského zákona, viz citace výše.

(Fischer et al., 2014)

Podmínkou přijetí žáka s postižením do takové třídy nebo skupiny je písemná žádost zletilého žáka, studenta či zákonného zástupce a také rozhodnutí školského poradenského zařízení. Vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám dítěte nebo k dosavadnímu poskytování podpůrných opatření by pouze podpůrná opatření nestačila k uplatnění jeho práva na vzdělání a také na jeho vzdělávací možnosti. Proto se aktuálně žák/student s SVP zařazuje do hlavního vzdělávacího proudu integračního procesu.

1.7 Faktory ovlivňující úspěšnost školní integrace

Valenta et al. (2003) uvádějí, že jen těžko klasifikovat, které faktory jsou pro úspěšnou školní integraci nejdůležitější. Je-li obecné pravidlo, že pro žáka s tělesným postižením je ve školním prostředí důležitá architektonická úprava, může se stát, že v konkrétní situaci je pro něj důležitý zcela jiný prostředek speciálněpedagogické podpory.

Konkrétní faktory:

- *Rodina a rodiče*
- *Škola*
- *Učitelé*
- *Poradenství a diagnostika*

Prostředky speciálněpedagogické podpory:

- *Podpůrný učitel*
- *Osobní asistent*
- *Doprava dítěte*
- *Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky*
- *Úprava vzdělávacích podmínek*

Další faktory:

- *Architektonické bariéry*
- *Sociálně – psychologické mechanismy*
- *Organizace zdravotně postižených*

(Michalík, 2000, s. 34, in Valenta et al., 2003).

2 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami

V další kapitole si nejprve uvedeme, kdo je vůbec žák se speciálně vzdělávacími potřebami, a to obecnou definicí ze Školského zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (dále jen „Školský zákon“). Konkrétně tuto definici nalezneme v § 16, odstavec 1.

Dítětem, žákem a studentem se speciálně vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

V dalších kapitolách se zaměřím na konkrétní charakteristiku postižení, která je předmětem zájmu kvalitativního šetření vybraného žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, a to postižení tělesné, konkrétně se jedná o Duchennovu muskulární dystrofii.

2.1 Tělesné postižení

Tělesné neboli somatické postižení se nejčastěji projevuje dočasnými či trvalými omezeními pohybových schopností. Za poruchou hybnosti zde stojí především poruchy nervového systému, ale může se jednat i o poruchy nosného a pohybového aparátu. Z těchto důvodů mohou u dítěte nastat problémy ve vývoji osobnosti, v somatické oblasti, či v té psychické a sociální (Jankovský, 2006).

Poruchy hybnosti mohou vzniknout buď primární či sekundární příčinou. Primární rozumíme následek přímého poškození pohybového ústrojí a sekundární, že byl pohyb omezen jinou nemocí nebo poruchou. Dále se tělesné postižení různí i podle doby vzniku. Jedná se o vady vrozené či získané v průběhu života. Můžeme se setkat i s tělesným postižením způsobeným špatným životním stylem a to např. deformace páteře vlivem špatného držení těla, nedostatek pohybu, nadváha apod. Jankovský (2006) uvádí za nejobecnější příčiny vzniku tělesných postižení endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější) faktory.

Následně zde klasifikujeme tělesné postižení dle Slowíka (2016).

1. Podle typu

- Postižení hybnosti

- Dlouhodobá onemocnění
 - Zdravotní oslabení
2. Podle doby vzniku
 - Vrozená
 - Získaná
 3. Podle etiologie
 - Tělesné odchylky a oslabení
 - Tělesné vývojové vady
 - Úrazy
 - Následky nemocí
 - Dětská mozková obrna
 - Dlouhodobá onemocnění a zdravotní postižení

Statika a motorika – tyto dva znaky jsou charakteristické pro tělesné postižení a z toho důvodu jsou omezeny pohybové činnosti. Tělesné postižení je na první pohled méně či více viditelné. Mohou se však projevat i nepoměrem mezi končetinami nebo mohou končetiny i chybět (Lechta, 2016). Fischer, Škoda et al. (2014) uvádí, že veřejnost tělesně postižené jedince vnímá jako někoho nepřehlédnutelného, někoho, na kom je na první pohled zjevné, že je něco v nepořádku. Jedná se o postižení horních a dolních končetin. Momentálně je nejčastější příčinou tělesného postižení dětská mozková obrna, kdy dochází k poruše centrální kontroly hybnosti.

2.2 Vzdělávání osob s tělesným postižením

Vzděláváním a výchovou jedinců s tělesným postižením se zabývá obor somatopedie (Fisher, Škoda et al., 2014). Předmětem somatopedie jsou jedinci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. V tomto případě zdravotní postižení zahrnuje centrální a periferní obrny, deformace, malformace a také amputace, zdravotní znevýhodnění jsou dlouhodobá onemocnění, či zdravotní oslabení (Fialová et al., 2012). *Cílem somatopedie jako vědního oboru je vědecky zkoumat podmínky edukace, rozpracovávat a ověřovat její obsahy, formy, prostředky a metody (Fialová et al., 2012, s. 14).* Pedagogika tělesně postižených zahrnuje nejen výchovně vzdělávací funkci, ale rovněž se zabývá péčí, která směřuje k socializaci dětí, mládeže a dospělých. Velmi důležitou a nezastupitelnou součástí vzdělávání a výchovy je rehabilitační péče s léčebnou rehabilitací a dále rehabilitace pracovní a sociální. (Fischer, Škoda et al., 2014). Co se dále týče edukace tělesně postižených jedinců, velmi významnou je mentální

úroveň a ve většině případů ani ke snížení intelektu nedochází. Můžeme se setkat s jedincem s mentální retardací, ale narazíme i na jedince s vysokou inteligencí či genialitou. Stává se však, že v důsledku pohybového omezení může docházet k mentálnímu opoždění, což se liší od mentálního postižení. Setkáme se i s omezením v lokomoční činnosti, poruchou orientace v prostoru, či poruchou poznávacích funkcí. S tímto souvisí i to, že se k tělesnému postižení nejčastěji přidružuje narušená komunikační schopnost (dále NKS). Nejčastěji se tak můžeme setkat s dysatrií či anatrií, při kterých je řeč těžko srozumitelná nebo úplně nesrozumitelná. I přesto, že je NKS nejčastější, k tělesnému postižení se přidružují i sluchová, zraková postižení, a dále také psychosociální narušení (Lechta, 2016). Žáci či studenti se speciálně vzdělávacími potřebami mají právo na podporu a úpravy ve vzdělání. Tyto úpravy definuje vyhláška 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů. V této vyhlášce se definují podpůrná opatření, asistent pedagoga, či individuální vzdělávací plány.

2.3 Duchennova muskulární dystrofie

Duchennova muskulární (svalová) dystrofie je jedním z typů muskulárních dystrofií. Toto postižení je dědičné. Postihuje mužské pohlaví, kdy ženy jsou pouze přenašečky. Dochází k postupnému úbytku všeho svalstva. První příznaky můžeme pozorovat až ve 2. – 3. roce života dítěte (Jankovský, 2001). Fischer, Škoda et al. (2014) však uvádějí první příznaky mezi 3. – 5. rokem. Toto onemocnění je způsobeno mutací proteinů dystrofinového glykoproteinového komplexu. Vznik tohoto postižení je vázán na typ genové mutace, a to delece určité části DNA, která je lokalizována na chromozomu X. Tím je způsobena špatná funkce svalového vlákna (Fischer, Škoda et al., 2014). Jak už jsem uváděla výše, jedná se o chorobu postihující zejména chlapce, u dívek jsou *funkční bílkoviny syntetizovány podle nepoškozené DNA lokalizované na druhém chromozomu X* (Fischer, Škoda et al., 2014, s. 81).

Jako jednu z prvních známek onemocnění můžeme pozorovat pozdější chůzi, děti často padají a brzy se začne projevovat pro ně typická chůze charakterizovaná kolébavým způsobem, tzv. kachní chůze. V těchto případech chodí dítě kolébavě a má vystrčené břicho. Dále pozorujeme i chůzi po špičkách, která je způsobena zkrácenými Achillovými šlachami. Jako další příznak je pseudohypertrofie lýtek, což značí, že dítě chodí špatně do schodů, neumí skákat či má problémy zvednout ruce nad hlavu. Tzv. myopatický šplh je jedním z dalších symptomů DMD, ten se projevuje „šplhem po vlastním těle“, díky kterému postižený vstává ze země (Fischer, Škoda et al., 2014).

Zde můžeme vidět schéma myopatického šplhu:



Obrázek 1. Myopatický šplh (Jedlička, Keller, et al., 2005, str. 329)

Velmi často, v podstatě téměř u všech dětí dochází ke ztrátě chůze už mezi 7. – 12. rokem. V tom případě je postižené dítě „upoutáno“ na invalidní vozík. Kolem 19. roku života dochází k oslabení jak dýchacích svalů, tak srdeční svaloviny. Dále se setkáváme i s jinými problémy, ne jenom pouze s těmi motorickými. Jedním z dalších charakteristických příznaků je fibróza levé srdeční komory. U osob mladších 18 let postihuje postižení srdce až třetinu osob. Postižení jedinci na tuto chorobu umírají mezi 20. – 25. rokem, kdy dochází k respiračnímu selhání. Jelikož je většina jedinců na úrovni minimálně lehké mentální retardace, či je jejich intelekt v normě, jsou si plně vědomi stavu, ve kterém se nacházejí. V posledních letech se délka života jedinců s DMD prodloužila díky symptomatické léčbě a také aplikací umělé plicní ventilace. Výskyt této choroby v populaci se odhaduje na jeden případ na 3500 narozených chlapců (Fischer, Škoda et al., 2014). Děti s DMD ve většině případů navštěvují klasickou mateřskou či základní školu bez větších problémů. Problém nastává tehdy, kdy dítě přestane chodit a je potřeba invalidního vozíku. Proto je třeba zvláštních opatření (např. bezbariérové prostory), či přesunutí dítěte do speciální školy. Jedinec pak potřebuje asistentku pedagoga a ve finálním stádiu nemoci už je plně odkázán na pomoc druhých (Fischer, Škoda et al., 2014).

V případě této choroby není léčba možná, jedinec se postupně zhoršuje a následkem zhoršování vše končí smrtí. Člověku s DMD lze však zvýšit kvalitu života například

fyzioterapií, různými kroužky či kompenzačními pomůckami. Velmi důležitou součástí je také zařazovat jedince do společnosti, nejlépe mezi vrstevníky.

3 Waldorfská pedagogika

V další kapitole s názvem „Waldorfská pedagogika“ si uvedeme vznik waldorfského školství, antroposofii Rudolfa Steinera či samotný proces vyučování ve škole.

Waldorfská pedagogika vznikla na základě antroposofie Rudolfa Steinera (1861–1925). Jde o alternativní pedagogický směr, kdy je na výchovu nahlíženo jako na vývojový proces a s každým žákem se pracuje individuálně.

3.1 Historie waldorfského školství

Jako první waldorfská škola byla otevřena škola ve Stuttgartu a to 7. září 1919. Škola vznikla na přání Emila Molta, který byl nejen majitelem továrny na tabák Waldorf – Astoria, ale byl také velkým obdivovatelem Steinerových přednášek (Chauncey, 2011). Díky tomuto přání se Rudolfovi Steinerovi naskytla příležitost uplatnit v praxi své představy o výchově. Po zřízení této první waldorfské školy došlo k rozvoji hnutí škol, které dodnes patří mezi nejrozšířenější a velmi známe alternativní školské systémy. Waldorfská škola začínala s 8 učiteli a 175 žáky. Během 7 let však ve škole učilo 60 učitelů a navštěvovalo ji přes 1000 žáků. Postupem času vznikaly další školy nejen na území Německa. Jako první zahraniční waldorfskou školou byla škola v Holandsku, konkrétně v Haagu, a to v roce 1923. Dále se rozvíjely ve Velké Británii, Norsku, Švýcarsku, Portugalsku či Maďarsku. První školou za oceánem, v Americe, byla waldorfská škola v New Yorku v roce 1928. Vznik waldorfských škol se netýkal pouze základních a dále na to navazujících středních škol, vznikaly také školy mateřské nebo školy zvláštní. Jelikož ve waldorfských školách probíhá učivo jinak než na klasických základních či středních školách, od samého začátku probíhalo a rozvíjelo se vzdělávání učitelů (Pol, 1995).

S nástupem nacismu v Německu se však rozvoj waldorfských škol přerušil a vyvrcholil v roce 1938 zákazem waldorfských škol na území Německa. Toto zrušení se však týkalo všech zemí, které během 2. světové války Německo ovládalo. Znovuobnovení waldorfských škol nastalo po kapitulaci Německa a v roce 1952 se v Německé republice nacházelo již 25 škol s touto pedagogikou. V 50. – 60. letech došlo celosvětově k velkému hnutí a rozmachu waldorfského školství (Pol, 1995).

3.2 Antroposofie Rudolfa Steinera

Antroposofií rozumíme filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka. Jde o soustavu filozofických názorů (Svobodová, Jůva, 1995). Doslovný překlad tohoto slova je „moudrost o člověku“, ale dle Steinera jde spíše o „vědomí svého vlastního lidství“

(Ronovský, 2011). Tato filozofie říká, že se člověk skládá ze tří částí. Tyto tři části jsou: tělesná, duševní a duchovní (Tvrzová in Vališová, Kasíková, 2011). Jedná se o složitou filozofii, která souvisí např. s křesťanstvím, egyptskou a řeckou mysterií a dále také filozofií J. W. Goetha (Svobodová, Jůva, 1995). Rudolf Steiner filozofii J. W. Goetha s názvem Goetheanismus uvádí jako předpoklad antroposofie (Ronovský, 2011). *Přesvědčení, že duchovní svět je vědecky dokazatelný stejně jako fyzická realita* (Ronovský, 2011, s. 15) – toto je asi nejvýznamnější odkaz J. W. Goetha pro antroposofii Rudolfa Steinera a ze stejného důvodu nazýval antroposofii jako duchovní vědu (Ronovský, 2011). Antroposofie je myšlenkovým proudem, který přijímá a je otevřen lidem ze všech náboženství. Jedná se o názor, ve kterém se setkáme s tím, že člověk má původ v duchovním světě, proto se s ním v pozemské existenci může znovu spojit. Hlavními pojmy antroposofie je člověk (anthropos) a hledání moudrosti o člověku (sophia). Dle Asociace waldorfských škol v České republice (©2008) antroposofii nenacházíme pouze v pedagogice, i když tomu tak v České republice je, ale můžeme se s ní setkat i v lékařství, uměleckých oborech či ekonomice. Steiner dospěl k názoru, že člověk je produktem nějaké vyšší síly a ne jenom sil duševních a tělesných. Smyslem tohoto názoru bylo, aby dítě mělo co největší možnost osobního rozvoje a rozvoje tvořivých sil. Jedním z předpokladů chápání této filozofie je existence duchovního světa a podle Steinera je tedy člověk komplexem tří světů. Tyto tři světy jsou představovány třemi druhy těla a v této pedagogice to souvisí s dělením dětského věku na tři vývojová období (Svobodová, Jůva, 1995). Jedná se o tzv. sedmiletí, a to v rozmezí 0-7 let, 7-14 let a 14-21 let. Každá z period má svůj specifický charakter a každá je důležitá (Steiner, 2003).

3.3 Waldorfská škola

Waldorfskou školu lze charakterizovat jako školu alternativní, nestátní se soukromým zřizovatelem. Škola je státem uznávaná jako experimentální. Jedná se o dvanáctiletou školu, kdy je 1. – 8. ročník základní a 9. – 12. ročník vyšší stupeň. Obsah vzdělávání se od klasických státních škol liší v tom, že se zde setkáváme s vyučováním v blocích, tzv. epochách, ve kterých se žáci po určitou dobu věnují těm samým předmětům (Průcha, 2001). Škola rozděluje předměty na hlavní a vedlejší. Předměty v hlavním vyučování probírají v již zmíněných epochách, jsou to předměty – matematika, mateřský jazyk, čtení, chemie, fyzika, přírodopis, zeměpis, dějepis atd. Tyto předměty jsou vyučovány ve dvouhodinovém bloku, který je dále rozdělen na 3 části – část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Tento blok probíhá ve 3–4 týdnech a učitel rozvíjí

pouze jedno dané téma. Vedlejšími předměty jsou např. tělesná a pracovní výchova, jazyky nebo eurytmie, která je mimochodem velmi výrazným předmětem, co se týče waldorfské pedagogiky, kdy jde o zapojení celého těla pro vyjádření myšlenky. Tyto předměty se vyučují v klasických hodinách, ale učitel se i přesto snaží dodržet rozčlenění hodiny na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Při epochovém vyučování si žáci sami tvoří tzv. epochové sešity, které jim slouží místo učebnic, a pro děti mají velký význam. Klasické učebnice zde nenalezneme, proto si učitelé vyrábí učební materiály sami. Můžeme se setkat např. s atlasy či cvičebnicí, ale jen jako doplňkovými materiály (AWS ČR, © 2008).

Rozdíl nalezneme i v jiném systému hodnocení. Na waldorfských školách se neseznamujeme se známkami, ale výkony dětí se hodnotí charakteristikami (slovní hodnocení) (Průcha, 2001). Na škole se neseznamujeme ani s klasickým zkoušením, jako je známo ze škol hlavního vzdělávacího proudu. Učitelé se však průběžně přesvědčují o pokrocích žáků ve studiu a podle toho také přizpůsobují práci (Svobodová, Jůva, 1995).

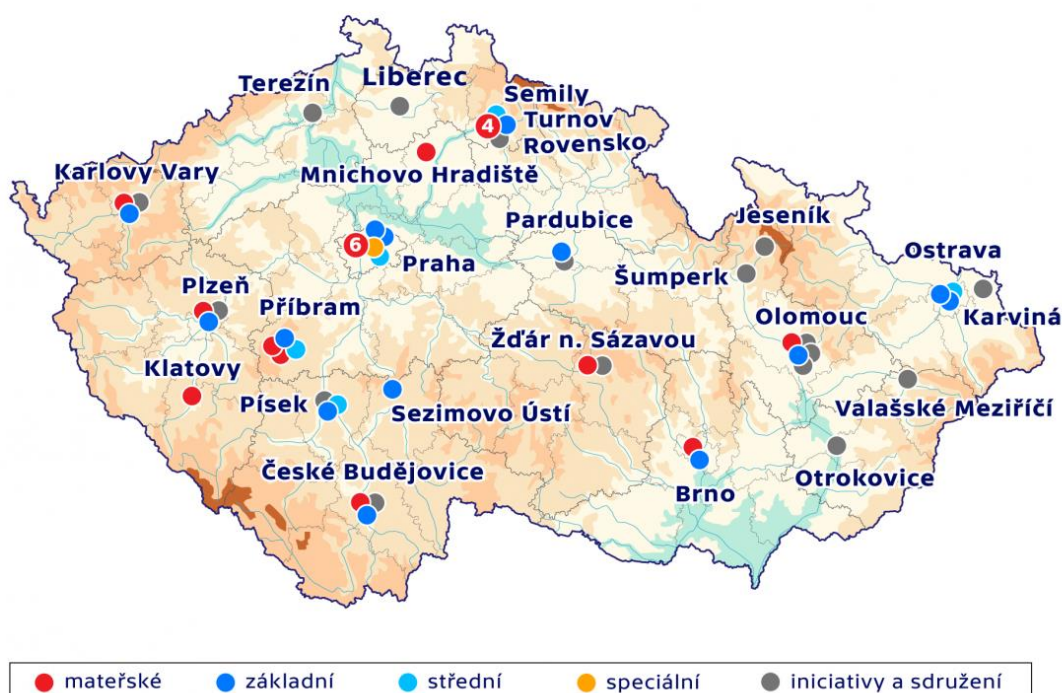
Záměrem waldorfské školy není vychovávat specialisty, nýbrž mnohostranně vzdělané lidi, plné zájmu o život, kteří později snadno zvládnou své jednostranně specializované zaměstnání (Carlgren, 1991, s. 51).

U waldorfské školy nenalezneme klasické učební plány jako je tomu na školách státních. Setkáváme se zde s plány rámcovými, které vycházejí z antroposofického centrálního postavení člověka. Zde jsou velmi důležité vztahy mezi předměty (Svobodová, Jůva, 1995). Je zde snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Do metod, kterými učitelé vedou žáky do učiva, zařazujeme rytmus, obraz a pohyb. Ve škole se setkáváme i s mnoha pohybovými aktivitami, které se stávají nedílnou součástí naplňování výchovných a vzdělávacích cílů (AWS ČR, © 2008).

3.4 Waldorfské školy v České republice

V České republice nalezneme hned několik škol s waldorfskou pedagogikou. Tento pedagogický směr se stále rozšiřuje, proto se setkáme nejen se základními, ale i se středními či mateřskými školami. Dle Asociace waldorfských škol České republiky (©2008) se v České republice nachází 16 základních škol, z toho 2 waldorfské třídy v klasické základní škole. Dále se v ČR nachází 8 škol mateřských a několik tříd a školek s principy waldorfské pedagogiky, dále 5 škol středních a v Praze se setkáme s jednou waldorfskou školou speciální. Níže můžeme vidět mapu waldorfských škol v České republice.

Waldorfské školy a třídy v ČR



Obrázek 2. Waldorfské školy a třídy v České republice (www.ceskatelevize.cz, zdroj: Asociace waldorfských škol České republiky, 2008)

3.5 Waldorfská škola a vztah k integraci

Ve waldorfských školách se už od samého začátku mohou a mohly vzdělávat děti bez rozdílu. Tato škola funguje jako „jednotná škola“, proto se zde vzdělávají děti s různým nadáním, náboženským vyznáním, bez rozdílu v jejich sociálním, etnickém či kulturním původu. Jako další z důvodů si myslet, že měla waldorfská škola už tehdy vztah k integraci je fakt, že v roce 1919, kdy vznikla první waldorfská škola, v ní byla zřízena i pomocná třída, která byla určena pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Dalším příkladem je i waldorfská škola ve Skotsku, kam v roce 1939 přijímali žáky ze sousedního zdravotně pedagogického zařízení. V této škole se proto vzdělávaly všechny děti bez rozdílu (Denger, Kaschubowski, 2011). I v České republice nalezneme, konkrétně v Praze, waldorfskou základní a střední školu speciální. V integraci ve waldorfské škole je velmi důležitá spolupráce rodiny a školy, respektive učitele. Dochází ke společným návštěvám, utváření si bližších vztahů, důvěry. Toto vše probíhá ve vztahu učitel – rodiče – žák s postižením. Rodiče navštěvují učitele již několik měsíců před samotným nástupem do školy. Zjišťují informace o materiálním zařízení školy, celkovém vybavení, ale také o principech waldorfského vzdělávání (Konvalinková, 2012).

4 Výzkumná část

4.1 Cíl práce a dílčí cíle

Cílem mé bakalářské práce je popsat realizaci integračního procesu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v systému waldorfské školy.

Na podkladě výše uvedeného cíle byly stanoveny následující dílčí cíle:

- Popsat třídní klima v souvislosti s integrací žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve waldorfské třídě.

Výzkumné otázky:

VO 1: Jak probíhá integrace žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v systému waldorfské školy?

VO 2: Jaké je třídní klima kolektivu ve waldorfské třídě, kde je žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

4.2 Metodika

K naplnění výše uvedených cílů bude využito kvalitativního šetření. Použitými technikami sběru dat jsou analýza dokumentů, hloubkové rozhovory a pozorování, což také ve své publikaci uvádí Hendl (2005). Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) případová studie patří k základním výzkumným designům a jedním z možných způsobů je detailní studium jednoho či více případů.

Za kvalitativní výzkum považujeme takový výzkum, který nepoužívá statistické metody, nýbrž se zde uskutečňují detailní dlouhodobé studie skupiny či jedince, dále také navrhování teorií či studování procesů (Hendl, 2005).

4.3 Pozorování

Pozorování probíhalo v přirozeném prostředí, a to konkrétně ve třídě, kde se žák s SVP nachází. Pro pozorování byly zvoleny kategorie, které byly dále zaznamenány do tabulky. Kategorie se týkaly jednak přístupu spolužáků k žákovi s SVP a přístupu paní učitelky a asistentky k žákovi s SVP, konkrétně klima třídy, kde se žák s SVP nachází, pozornost učitele vůči žákovi s SVP, zda je žák zapojován do společných činností ve třídě, na jaké úrovni je komunikace mezi integrovaným chlapcem a ostatními žáky a jako poslední spokojenost žáka ve třídě. Pozorování bylo zaznamenáno do záznamového archu (viz. Příloha č. 1)

4.4 Rozhovor

Jak uvádí Švaříček, Šeďová (2007) rozhovor je dle nich nejčastější používanou metodou ke sběru dat v kvalitativním výzkumu. Ve své práci jsem použila hloubkový rozhovor a metodu polostrukturovaného rozhovoru. V této metodě byly připraveny otázky, od kterých se dá v průběhu rozhovoru odklonit a reagovat na odpovědi dotazovaného (Švaříček, Šeďová, 2007).

V rozhovoru byly dotazováni rodiče (maminka), dále třídní učitelka a paní asistentka žáka s SVP. Rozhovory byly s předešlým souhlasem zaznamenány nahráváním.

Délka rozhovoru s matkou chlapce: 15 minut

Délka rozhovoru s třídní učitelkou: 10 minut

Délka rozhovoru s paní asistentkou: 10 minut

Otázky pro rozhovor:

Otázky v rozhovoru s matkou se týkaly rodinné, osobní anamnézy a dále vzdělávání chlapce od mateřské školy po současnost. Paní učitelky a paní asistentky jsem se dotazovala na jejich praxi ve školství, zkušenosti se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Dále se rozhovor týkal jejich názoru na integraci jako takovou a integraci konkrétního žáka Pavla v této třídě. Rozhovor se také týkal jeho vzdělávání, třídního kolektivu či jeho chování. Konkrétní otázky pro rozhovory nalezneme v příloze č. 4.

4.5 Analýza dokumentů

Po informovaném souhlasu byly k analýze dat využity:

- Individuální vzdělávací plán žáka
- Lékařské zprávy
- Zprávy ze školských poradenských zařízení

4.6 Sociometrie

Pro zjištění vztahů a klimatu ve třídě jsme zvolili sociometrický dotazník B3 Braun. Tento dotazník se používá od 4. třídy až po maturitní ročníky. Autorem tohoto dotazníku je Richard Braun. Sociometrie patří k nejstarší deskriptivní metodě ke zjišťování vztahů ve třídě (Braun et al., 2014). Dotazník porovnává kladné a záporné zisky dítěte, zjišťuje vztahy dětí ve třídě, sebevnímání, postavení jedinců ve třídě a učitelům slouží jako auto diagnostický nástroj. Vyhodnocuje se kvantitativně i kvalitativně, což umožňuje srovnávat třídy v jedné škole. Dotazník B3 je velmi podobný dotazníku B4, ale je určen pro starší ročníky a je rozšířen o dvě další otázky. Žákům byly dotazníky vysvětleny, každá otázka, která by pro ně mohla být méně srozumitelná či náročnější byla vysvětlena.

4.7 Výběr výzkumného souboru

Ve vztahu k vymezenému cíli bakalářské práce byl zvolen soubor záměrně, a to žák se speciálně vzdělávacími potřebami, konkrétně žák s tělesným postižením, rodiče a pedagogický sbor základní školy waldorfské.

Jako první jsem oslovila kancelář waldorfské školy, kde jsem chtěla výzkum provést. Paní sekretářka mi domluvila schůzku s paní třídní učitelkou, která mi velmi ochotně vyšla vstříc a kontaktovala maminku chlapce. Dle paní asistentky a třídní učitelky nebylo jisté, zda se mnou budou chtít rodiče spolupracovat. Stále je to pro rodinu citlivé téma, ale i přesto ochotně spolupracovali.

4.8 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořil žák se speciálně vzdělávacími potřebami, konkrétně s těžkým tělesným postižením – Duchennova svalová dystrofie a hraničním mentálním omezením. Žák navštěvuje 5. třídu waldorfské základní školy. Do výzkumného souboru jsem také zapojila rodiče (konkrétně spolupráce s maminkou), třídní učitelku a paní asistentku žáka.

4.9 Etika výzkumu

Dle zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, je celý výzkum anonymní. V práci není zmíněna konkrétní waldorfská škola, jména žáků a žáka s SVP jsou změněna, tak aby nedošlo k identifikaci žáka. Od rodičů jsem dostala souhlas k výzkumu, k analýze dokumentů, pozorování atd. Formulář informovaného souhlasu je součástí příloh, viz příloha č. 3. Originál informovaného souhlasu je v osobní archivaci autorky.

5 Analýza výsledků výzkumu

5.1 Případová studie

5.1.1 Osobní anamnéza

Integrovaný chlapec, řekněme mu Pavel, trpí Duchennovou muskulární dystrofií. Tato choroba bývá způsobena geneticky, přenáší se z matky na syna. U této rodiny byl důvod jiný, a to takový, že se jedná o novou mutaci. Pavlova matka i sestra byly na vyšetřeních, kde zjistily, že ani jedna z nich není přenašečkou této nemoci.

Jednalo se o klasické, bezproblémové těhotenství. Chlapec se narodil v normálním termínu, porod proběhl bez problémů. Po porodu byl Pavel zdravý a bez jakýchkoliv známek onemocnění.

I když ve srovnání vývoje s jeho starší sestrou byl Pavel ve vývoji pomalejší, maminka si myslela, že je vše v normě. Jelikož se říká, že jsou chlapci pomalejší, nikdo to neřešil. Od roku a půl Pavel trpěl častými infekcemi, takže se rodina domluvila s paní doktorkou, že mu už v takto raném věku odstraní mandle. Na předoperačním vyšetření chlapci zjistili vysoké jaterní testy.

Tím začala série dalších vyšetření. Lékaři stanovili Pavlovi diagnózu – Duchennovu muskulární dystrofii. Žádnými jinými nemocemi netrpí ani nijak výrazně netrpěl. Má pouze mírnou formu alergie na mléčné výrobky. Malé množství mu nevadí, ale sklenice mléka by mu uškodit mohla.

Od zjištění této nemoci je veden ve speciálně pedagogickém centru pro tělesně postižené. Dle psychologičky má nerovnoměrný vývoj. Pavlovi je zajišťován komplexní přístup – logopedická péče, neurologická péče a péče praktického lékaře.

Má sníženou schopnost vizuomotorické koordinace, oslabenou sluchovou percepci, výrazně kolísá soustředěnost. U Pavla vzrůstá psychomotorický neklid, ale přesto u něj převládá emoční pohoda.

Co se týče společnosti, je sociálně vstřícný, rád komunikuje a mezi ostatními lidmi bývá spokojený.

5.1.2 Rodinná anamnéza

Pavel se narodil do úplné rodiny. Jeho matka i otec mají vysokoškolské vzdělání a oba pracují jako učitelé. Matka vystudovala obor Rehabilitace pro postižené děti, dospělé a staré osoby, a dále Speciální pedagogiku v rámci celoživotního vzdělávání. Momentálně pracuje jako učitelka v přípravné třídě na základní škole. Otec má

vystudované obory matematiku, tělesnou výchovu a informatiku. V této době působí jako ředitel na základní škole. Oba rodiče jsou zdraví.

Pavel má o tři roky starší sestru, která je momentálně v 9. třídě. Je to velmi chytrá dívka, po ukončení základní školy se chystá na gymnázium. S Pavlem mají zdravý sourozenecký vztah. Sice se občas škádlí jako každý sourozenci, ale když je třeba, myslí na sebe a dokáží se vzájemně podporovat. Oba rodiče se snaží o to, aby Pavel nebyl kvůli svému onemocnění protěžovaný. Rodiče k oběma dětem přistupují spravedlivě. Pavlovi není odpuštěno nepřístojné chování.

Rodina je ekonomicky zajištěna. Bydlí v bytě, který je od začátku zařízen bezbariérově. Pomůcek pro Pavla mají mnoho. Ze státní podpory si měli možnost pořídit kolejnicový stropní zvedací systém a bezbariérové auto. Právě tyto dvě pomůcky rodině pomáhají nejvíce. Dále díky pojišťovně a nadacím mají doma motomed, vertikalizační stojan, mechanický vozík a momentálně čekají na vozík elektrický. Jelikož jsou oba rodiče zaměstnaní, děti vyrůstají v materiálně zabezpečeném, ale zároveň psychicky podnětném prostředí.

5.1.3 Progrese onemocnění

Pavlův průběh onemocnění postupuje téměř tabulkově. Narodil se bez jakýchkoliv příznaků, několik měsíců vše probíhalo bez problémů. Postupem času se u něj začaly projevovat první příznaky a po několika vyšetřeních mu byla stanovena diagnóza. V mateřské škole a první tři roky na škole základní byl stále schopen se pohybovat a fungovat bez asistenta. Jeho chůze a stav se však postupně zhoršoval, proto v jeho deseti letech usedl na mechanický vozík. Nyní ve třinácti letech už není schopen ovládat ani ten mechanický. Poslední dobou se jeho zdravotní stav zhoršuje rychleji a stále více mu slábnou horní končetiny. Na přelomu června/července chlapec obdrží elektrický vozík, který pro něj a pro jeho rodinu bude velkým pomocníkem. Pavel bude díky němu více samostatný a pomůže mu to i v sociální oblasti.

5.2 Vzdělávání

5.2.1 Mateřská škola

Pavel navštěvoval církevní mateřskou školu od 4 let, kde měl po celou dobu asistenta. Toho v té době však nepotřeboval, jelikož byl jeho zdravotní stav v normě a dokázal se o sebe postarat sám, byl schopen se sám i pohybovat. Jeho působení v mateřské škole proto bylo v normě a probíhalo bez problémů.

5.2.2 *Započetí školní docházky*

Pavel navštěvuje základní školu waldorfskou s ročním odkladem. Rodiče tuto školu vybrali proto, že v ní nebude mít takový stres jako v klasické základní škole, jelikož zde není tak velký tlak na výkon.

Hned od první třídy se u Pavla však začalo projevovat, že se školou, dle slov matky, „nebude úplně kamarád“, ale i přesto si rodiče říkali, že pro něj a jeho nemoc chtějí, aby byl v klidu. Waldorfská škola byla v té době nejvhodnější volbou. Pavel zde nebyl ze začátku moc spokojený, ale brzy si zde našel kamarády a třída ho přijala bez problému. Školu s pomocí asistenta pedagoga zvládal a v tu dobu ještě zdaleka nepotřeboval jeho pomoc jako je tomu nyní. S nástupem na základní školu byl Pavel schopen se sám pohybovat a fungovat stejně jako v mateřské škole.

5.2.3 *První stupeň na waldorfské škole*

Pavel nastoupil na první stupeň ještě bez větších zdravotních problémů. I když se ze začátku jevilo, že není ve škole spokojen, postupem času se vše ustálilo. Momentálně je Pavel ve třídě velmi spokojen, cítí se zde moc dobře. I když je teď doba, kdy si každý hledá své zájmy a děti mu „utíkají“, přesto do třídy patří. Je zde od první třídy a se všemi vychází. I když se jeho stav pomalu zhoršoval a Pavel usedl na vozíček, třída to přijala a děti se o něj i nadále zajímaly.

5.2.4 *Přístup pedagogických pracovníků*

Pavel má již od první třídy stále stejnou třídní učitelku. Ta je od začátku Pavlovi školní docházky seznámena s jeho zdravotním stavem i s omezeními, které s sebou jeho nemoc přináší.

Zpočátku se snažila Pavlovi připravovat práci přímo na míru, snižovala mu náročnost úkolů, zadávala jednodušší práci a podobně, nyní má ale pocit, že tato její práce postrádá smysl. V současné době se již moc nesnaží o individuální přístup k Pavlovi, toto přebrala do své kompetence paní asistentka.

Ve škole je Pavel uvolněn z druhého cizího jazyka, a to z jazyka německého, místo tělocviku s ním paní asistentka polohuje. Díky asistentovi pedagoga může ve škole fungovat a překonat své fyzické omezení. Bez pomoci paní asistentky se neobejde, potřebuje pomoc při WC, oblékání, přezouvání, přípravě pomůcek na další hodinu atd. Paní asistentka je mu k dispozici od příchodu do školy, po odchod domů.

Pavel má momentálně třetího asistenta pedagoga. V 1.– 3. třídě měl za asistenta muže, který mu vyhovoval v tom, že si rozuměli. Avšak nekladl takový důraz na učivo a spíše si s ním hrál. Právě v průběhu třetí třídy musel Pavel ze zdravotních důvodů usednout na invalidní vozík. Ve 4. třídě dostal paní asistentku, díky které se ve škole velmi zlepšil a učivo ho i více bavilo. Nyní v 5. třídě má novou paní asistentku, se kterou jsou on i jeho rodina velmi spokojeni. Paní asistentku znal, dělala ve třídě asistentku jinému žákovi a přesunula se k Pavlovi. Díky pomoci paní asistentky je schopen se účastnit výuky jak ve škole, tak i mimo ni.

Pavel neustále vyžaduje přítomnost dospělého. Je třeba ho často chválit, aby byl motivován k další práci.

5.2.5 *Vztah s vrstevníky*

Z pozorování bylo zřejmé, že do třídy spíše zapadá. Přestávky tráví s ostatními chlapci na chodbě, hraje si s nimi a občas ho paní asistentka musí usměrňovat, protože se stává, že už je moc divoký. Jediný, kdo má na Pavla různé narážky a připomínky je jeden jeho spolužák, který mu říká, že věci nezvládne. Když Pavel něco dělá před třídou, má na něj neustále poznámky.

Dobře se mu pracuje ve skupinkách. Děti ho mezi sebe přijmou a pracují všichni dohromady. Občas o hodinách vydává různé zvuky, aby na sebe upozornil ostatní.

Pavel navštěvuje několik kroužků, avšak ani jeden není takový, že by si ho sám vybral, pouze jsou to kroužky v rámci rehabilitace. Navštěvuje 2x týdně plavání, díky kterému není úplně bez pohybu, keramiku, hipoterapii a jednou týdně za ním dochází kamarádka z programu Pět P. Všechny kroužky ho baví, avšak nejraději by prý navštěvoval kroužek, který se zabývá počítači či telefony. Jelikož to postupem času bude jediná věc, která ho spojí se světem a kamarády, maminka by s takovým kroužkem souhlasila.

5.2.6 *Výuka*

Jeho vývoj je dle psycholožky velmi kolísavý, proto mu dělá například velký problém matematika a zapamatování si násobilky, ale básničku se naučí rychle. Jeho velkým zájmem jsou automobily, o kterých má překvapivě hluboké znalosti a dokáže o nich se zájmem hovořit. Na druhou stranu nezvládá ani vyjmenovat násobilku dvou.

O hodinách se Pavel moc neprojevuje, přesto na výuku reaguje kladně. Když odpověď ví, tak se přihlásí a velmi často je jeho odpověď správná. Jedním z jeho problémů je, že obtížně formuluje své myšlenky, proto mu trvá delší dobu, než si je srovná

a odpoví. Rád se zapojuje do různých činností, jak samostatných, tak skupinových. Když je pro Pavla činnost až moc náročná, alespoň spolužáky pozoruje.

5.2.7 Individuální vzdělávací plán

Pavel je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Kvůli jeho fyzickému stavu je třeba vysokého stupně podpůrných opatření a to stupně č. 4. Podle vyjádření speciálně vzdělávacího centra měl Pavel navštěvovat speciální školu pro tělesně postižené, od začátku by to pro něj a jeho nemoc bylo jednodušší.

V individuálním vzdělávacím plánu jsou zahrnuty cíle, a to spokojenost dítěte, sociální vazby, pomoc při sebeobsluze, či individuální přístup. Tyto cíle bych považovala za splnitelné, individuální přístup se však týká spíše paní asistentky, což je samozřejmé.

Učební plán kopíruje učební plán waldorfské školy, avšak s přihlédnutím na aktuální stav žáka. Co se týče metod vyučování, také jsou podle zásad waldorfské pedagogiky. Musí se zde zachovat individuální přístup, k dispozici musí být názorné pomůcky, větší časové možnosti na plnění úkolů a také přizpůsobovat úkoly žákovi.

Třídní učitelka se ze začátku snažila mu vyjít ve všem vstříc, připravovala pro něj jiné úkoly, jiné písemné práce a všechno jednodušší, dávala mu lehčí otázky apod. Postupem času od toho však odstoupila a dává mu pouze více času na práci. Je však nutné upravit rozsah úkolů, cyklické opakování činností či klidné pracovní tempo.

V obsahu vzdělávání jsou úpravy v jiném zadání úkolu, více času na vše, poskytovat pro žáka čas k protažení, změně polohy těla a individuálnímu procvičování. Požadují se všechny výstupy vzdělávání na základní úrovni.

Způsob ověřování vědomostí a dovedností je stejný jako u spolužáků, ale vše s ohledem na snížené nároky žáka. Hodnocení má slovní, dle zásad waldorfské pedagogiky.

Co se týče speciálních učebních pomůcek, které má Pavel k dispozici, jsou to hlavně speciální didaktické pomůcky pro výuku čtení a psaní, pracovní materiály pro rozvoj koncentrace pozornosti. Do kompenzačních pomůcek je zahrnut psací stůl vhodný k vozíku, polohovací pytle, zvedák, madla a nástavce na toaletu. Dále je k dispozici schodolez, elektrický vozík a pro pohyb po škole vozík mechanický.

5.2.8 Spolupráce rodiny a školy

Rodiče jsou celkově spíše nespokojeni s přístupem školy a integrací jejich syna. Jsou si vědomi, že za bezbariérový přístup škola nemůže, přesto by zde byly věci, které by se i tak daly změnit.

S paní asistentkou jsou velmi spokojeni, byli s všemi třemi asistentkami. S paní třídní učitelkou také, avšak by uvítali větší pozornost a lepší úpravu obsahu vzdělávání. Jak bylo výše zmíněno, v prvním letech se o to paní učitelka snažila, ale momentálně a očividně nechává práci víceméně na paní asistentce.

5.3 Aktuální stav

Pavlův zdravotní stav se stále zhoršuje a poslední dobou stále rychleji. Momentálně je už třetím rokem na invalidním vozíčku a bez něho se neobejde. Co se týče jemné motoriky, v této oblasti se zhoršil poslední dobou asi nejvíce. Sice je schopen ve škole psát, ale stavebnici lego už nepostaví.

I když se waldorfská škola pro Pavla ze začátku jevila jako nejideálnější volba, momentálně se u něj řeší přesun do centra ARPIDA, do základní školy pro tělesně postižené. Tuto základní školu už bohužel nezvládá, učivo je náročné a je na něj vytvářen větší a větší tlak, který mu nedělá dobře. V centru ARPIDA si ho v rámci učebního dne jednou za den vyzvedne rehabilitační pracovník, což je pro něj velmi důležité, budou zde pro něj zajištěny lepší materiální podmínky, a navíc bude vše bezbariérové. Základní škola waldorfská je pro něj nevyhovující i v tom, že je poměrně dost bariérová a jelikož je škola v pronájmu, nelze to nijak změnit.

Pavel je však ve škole spokojený, má zde kamarády. Je zvyklý na učitele i na prostředí školy. Sám s přesunem nesouhlasí, i když to pro něj a pro rodinu bude celková úleva.

5.4 Diagnostika třídy

Pavlovým spolužákům byl rozdán sociometrický dotazník B3, abychom zjistili, jaké klima ve třídě převládá a jak Pavla spolužáci přijímají a berou. Z preferencí ve třídě dává proti sobě kladné a záporné hodnocení, dítě má možnost míry, má možnost dát druhým jeden, dva nebo tři body.

Dotazník je sestaven takto:

První dva úkoly zkoumají atraktivitu a neatraktivitu žáků. Třetí úkol představuje sebeprožívání, zapojení do třídního kolektivu. Ve čtvrtém úkolu hodnotí žák kvalitu třídního kolektivu, naznačuje problémy, které se mohou ve třídě objevovat. Pátý úkol je zaměřen na pocity žáka ve školním kolektivu. Šestý úkol zachycuje hodnocení spolužáků, vychází z jejich vlastností. V prvním sloupečku jsou vlastnosti, které žáci hodnotí kladně, ve druhém vlastnosti záporné. Zde je zvlášť zajímavý poslední řádek – „osamocení žák“, který může naznačovat žáky na okraji zájmu třídy.

Mne především zajímala celková situace ve třídě vzhledem k mnou sledovanému žákovi Pavlovi. Jak bude patrné níže, myslím, že se Pavel ve třídě cítí spokojeně, i ostatní spolužáci jej vnímají celkem pozitivně. Dotazník vyplnilo 23 žáků což je 100 % žáků zkoumané třídy. Ve třídě je dvanáct chlapců a jedenáct dívek.

Protože v dotazníku B3 nejsou stanoveny normy, pro účely této práce jsem rozdělila žáky podle kladných a záporných bodů. Atraktivita x neatraktivita je v dotazníku B3 měřena otázkami č. 1, 2, a 6. Pavel zde získal 4 kladné volby a jednu zápornou volbu. Rozdíl 3 body.

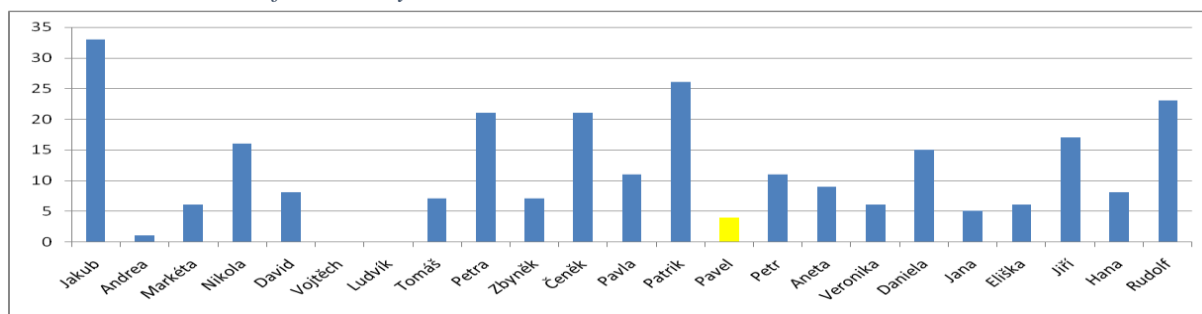
Z toho vyplývá, že si ho tři spolužáci ze třídy vybrali jako kamaráda, jeden spolužák by si ho za kamaráda nevybral. V tabulce č. 1 jsou znázorněny kladné volby jednotlivých žáků. Nejvíce kladných voleb získal chlapec jménem Jakub s 33 kladnými volbami z čehož vyplývá, že je u spolužáků nejvíce oblíbený. Dva chlapci nezískali kladnou volbu žádnou.

Tabulka č. 1. Atraktivita

Jakub	3	1	3	1	3	1	3	1	1	1	2	1	2	2	1	1	3	1	1	1																	33	
Andrea	1																																					1
Markéta	3	1	1	1																																		6
Nikola	3	1	1	1	1	3	1	2	2	1																												16
David	1	1	1	1	1	2	1																															8
Vojtěch																																						0
Ludvík																																						0
Tomáš	1	1	1	2	1	1																																7
Petra	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	3	1	1																							21
Zbyněk	1	1	1	1	3																																	7
Čeněk	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1																					21
Pavla	3	3	1	1	2	1																																11
Patrik	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26	
Pavel	1	1	1	1																																		4
Petr	1	1	1	3	1	1	1	1	1																													11
Aneta	2	2	2	1	1	1																																9
Veronika	1	1	3	1																																		6
Daniela	2	1	1	1	1	1	3	1	3	1																												15
Jana	2	2	1																																			5
Eliška	1	1	1	1	2																																	6
Jiří	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1																					17
Hana	1	1	2	2	1	1																																8
Rudolf	1	1	1	2	1	1	3	1	3	1	3	3	1	1																								23

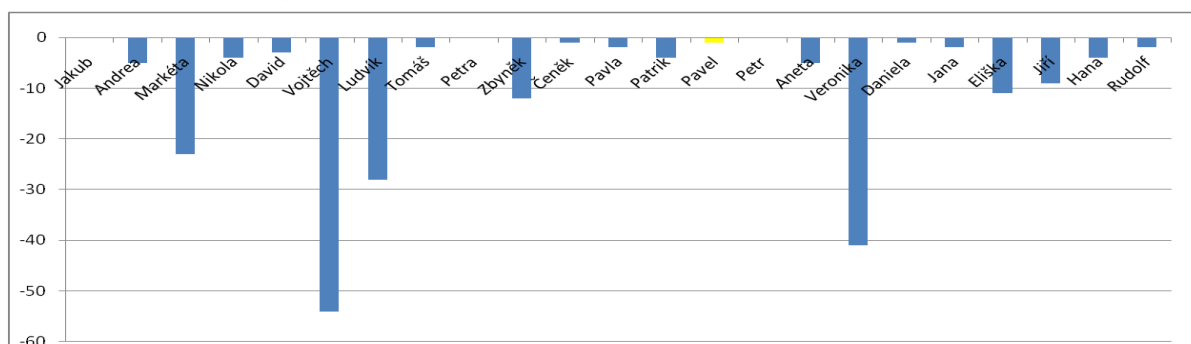
Zdroj: vlastní

Tabulka č. 4. Graf atraktivity



Zdroj: vlastní

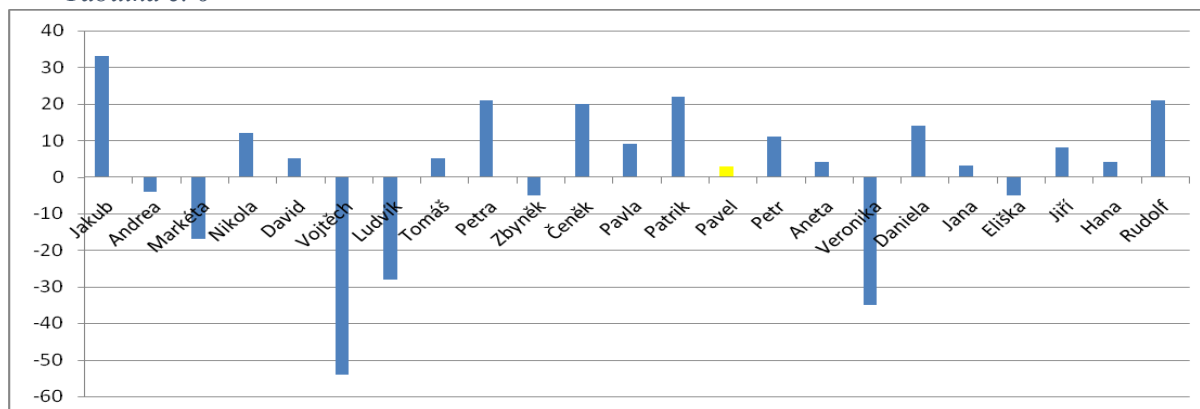
Tabulka č. 5. Graf neatraktivity



Zdroj: vlastní

Hierarchie třídy – od kladných bodů odečteny záporné. V kladné polovině se nachází 73,91 % žáků. Pavel se nachází v kladně hodnocené polovině třídy.

Tabulka č. 6



Zdroj: vlastní

Třetí oblastí výstupů dotazníku B3 je sebehodnocení žáka ohledně jeho postavení ve třídě. Zde se Pavel určil za jedince, který je vždy v centru dění ve třídě. Nejsem si jista, zda tomu tak ve skutečnosti je, ale on sám to tak vnímá. Takto se označily další čtyři děti. Nejvíce zvolenou odpovědí byla odpověď: *Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován*. Tuto odpověď zvolilo 14 dětí, což je více jak polovina třídy. Tři žáci se hodnotí poměrně záporně, zvolili odpověď, která poukazuje na to, že o jejich účast třída moc nestojí.

Tabulka č. 7. Postavení žáka ve třídě

		A	B	C	D	E
Jakub			X			
Andrea					X	
Markéta					X	
Nikola			X			
David			X			
Vojtěch					X	
Ludvík		X				
Tomáš			X			
Petra			X			
Zbyněk			X			
Čeněk		X				
Pavla		X				
Patrik		X				
Pavel		X				
Petr			X			
Aneta				X		
Veronika			X			
Daniela			X			
Jana			X			
Eliška			X			
Jiří			X			
Hana			X			
Rudolf			X			

Zdroj: vlastní

Níže přiložená tabulka znázorňuje celkový přehled o tom, zda se děti cítí být začleňováni do kolektivu třídy. Jak už bylo zmíněno výše, nejčastěji zvolená odpověď je za B, kde odpovědělo 14 žáků.

Tabulka č.8

Jsem vždy v centru dění ve třídě	5
Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován	14
Párkrát jsem se akcí ve třídě zúčastnil, ale nebývám informován	1
Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí	3
O dění ve třídě nejvím zájem	0

Zdroj: vlastní

Klima ve třídě je v dotazníku B3 měřeno otázkami č. 4 a 5. Dle výsledků této otázky je Pavel ve třídě spokojený. Nemá pocit, že je zde někomu ubližováno, nebo je zde někdo osamocený. Do školy se většinou těší. Dle procentuálních výsledků je vidno, že se 34,78 % žáků domnívá, že je ve třídě alespoň jeden žák nešťastný, dalších 30,43 % si myslí, že je ve třídě žák, kterému je ubližováno. Tyto odpovědi Pavel označil jako nepravdivé. Do školy se podle výsledků těší 86,96 % dětí. Jako nejlépe vyhodnocenou odpovědí je ta, kde všichni žáci tvrdí, že je vždy ve třídě někdo, kdo jim pomůže s problémem, výsledek 100 %. To, že ve třídě problémy řeší společně a v klidu si myslí 78,26 % dotazovaných žáků.

Tabulka č. 9. Klima ve třídě

Jakub	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Andrea	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
Markéta	NE	NE	ANO	ANO	ANO
Nikola	NE	NE	ANO	ANO	ANO
David	NE	ANO	ANO	ANO	NE
Vojtěch	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
Ludvík	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
Tomáš	NE	NE	ANO	ANO	ANO
Petra	NE	NE	ANO	ANO	ANO
Zbyněk	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
Čeněk	Ano	NE	Ano	ANO	NE
Pavla	NE	NE	ANO	ANO	NE
Patrik	NE	NE	ANO	ANO	ANO
Pavel	NE	NE	ANO	ANO	ANO
Petr	NE	ANO	NE	ANO	ANO
Aneta	NE	NE	ANO	ANO	ANO
Veronika	ANO	NE	NE	ANO	ANO
Daniela	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
Jana	Ne	NE	ANO	ANO	ANO
Eliška	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Jiří	NE	NE	NE	ANO	ANO
Hana	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Rudolf	ANO	NE	ANO	ANO	ANO

Zdroj: vlastní

Žáci hodnotili míru pocitů ve třídě body od 1–7. Číslo jedna znázorňovalo nejlepší hodnocení (pocit) a číslo sedm ten nejhorší. Pavel u každé otázky zakroužkoval číslo jedna, což znamená nejlepší možné hodnocení u každého pocitu ze sedmi možností. I z této otázky se dá usoudit, že je ve třídě spokojen. Ve třídě pocit bezpečí cítí 17 % dětí. Pocit přátelství má procentuální výsledek 23 %. Atmosféru spolupráce hodnotí pozitivně 23 % dětí. Dále zde máme pocit důvěry mezi spolužáky, kde je výsledek 18,3 %. Jako poslední je zde pocit tolerance, tato míra pocitu je hodnocena kladně 18,7 %. Z těchto výsledků je možno usoudit, že pocit přátelství a pocit spolupráce je nejlépe hodnocen. Nejméně dětí kladně hodnotí pocit důvěry i přesto, že pocit přátelství je hodnocen číslem jedna nejvíce žáky.

Tabulka č.10

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	34,78
Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují	30,43
Stává se, že se do školy těším	86,96
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	100
Společné problémy řešíme většinou v klidu	78,26

Zdroj: vlastní

V níže uvedené tabulce můžeme vidět jednotlivé odpovědi každého žáka ve třídě.

Tabulka č. 11. Míra pocitů ve třídě

	pocit bezpečí	pocit přátelství	pocit spolupráce	pocit důvěry	pocit tolerance
Jakub	1	2	2	1	1
Andrea	2	3	1	4	2
Markéta	2	3	2	1	2
Nikola	1	1	2	1	1
David	3	2	4	1	1
Vojtěch	3	6	5	5	4
Ludvík	3	2	1	1	2
Tomáš	1	2	1	2	1
Petra	1	1	2	1	2
Zbyněk	2	4	2	2	1
Čeněk	1	1	2	1	1
Pavla	1	1	3	1	2
Patrik	1	2	3	2	1
Pavel	1	1	1	1	1
Petr	3	2	2	2	2
Aneta	1	1	3	2	3
Veronika	3	4	4	2	3
Daniela	2	2	2	2	2
Jana	1	2	2	1	2
Eliška	1	3	3	2	1
Jiří	3	2	1	4	3
Hana	1	1	2	1	2
Rudolf	2	5	3	2	3

Zdroj: vlastní

V této tabulce č. 12 vidíme průměr bodů ke každému pocitu. Tzn. pocit bezpečí má nejlepší hodnocení 1,74. Naopak pocit přátelství a spolupráce je bodově hodnoceno méně kladně, proto je průměr u obou 2,3. Pocit důvěry a pocit tolerance má podobné hodnocení. Důvěra je hodnocena celkovým průměrem 1,83 a pocit tolerance 1,87.

Tabulka č. 12

Pocit bezpečí	1,74
Pocit přátelství	2,30
Atmosféra spolupráce	2,30
Pocit důvěry	1,83
Tolerance	1,87

Zdroj: vlastní

5.5 Subjektivní názhledy

Subjektivní názhled Pavla na žití v kolektivu třídy

Z výše uvedených výsledků a také z pozorování je zřejmé, že je Pavel ve třídě velmi spokojený. Jeho výsledky jsou kladné, ve třídě sám sebe hodnotí velmi pozitivně, tak, že je vždy v centru dění ve třídě. Kamarády zde má také, třída ho přijala a stále přijímá bez rozdílu. Ani jeden ze spolužáků nehodnotil Pavla negativně. V hierarchii třídy se Pavel nachází v kladně hodnocené polovině třídy.

Subjektivní názhled třídní učitelky

Paní učitelka je toho názoru, že pro Pavla je velmi důležité, že je ve třídě už od první třídy a nenastoupil do ní v průběhu let. Kdyby nastoupil například ve třetí třídě, určitě by ho spolužáci nepřijali. Nejsem si jistá, že paní učitelka souhlasí se všemi odpověďmi Pavla. Určitě souhlasí s tím, že do třídy zapadá a má zde kamarády, ale na druhou stranu tvrdí, že už neví, jak to je, když ve třídě není.

Jak už zmiňovala v rozhovoru, dříve se snažila pro něj vytvářet jiné a lehčí učivo a úkoly, postupem času to však vzdala a víceméně vše nechává na Pavlově asistentce. Kdyby byl Pavel pouze tělesně postižený, bylo by vše jednodušší. Když už je u něj ale nějaké, i když ve velmi mírné a hraniční formě, mentální postižení, už je práce o dost těžší. Proto také souhlasí s přesunem do centra ARPIDA, kde mu po všech stránkách bude lépe.

Subjektivní náhled matky chlapce

Pavlova matka není s přístupem školy a třídní učitelky moc spokojena. Vadí jí, že není možnost žádné bezbariérové úpravy, paní učitelka vše nechává na asistentce a Pavlovi zadává to samé učivo a úkoly jako ostatním dětem, pouze s přihlédnutím na delší čas. S asistentkou jsou ale jinak velmi spokojeni.

Co se týče kolektivu, i ona souhlasí s tím, že je tam Pavel spokojený. Do školy se těší, baví ho to tam, a nesouhlasí s přesunem do ARPIDY, protože chce zůstat tam, kde je. Zde se názory učitelky a maminky rozcházejí. Mne třídní učitelka tvrdí, že zde Pavel kamarády má, že ho všichni berou, ale mamince tvrdí spíše opak. Dle mého pozorování a Pavla mi nepřišlo, že by zde nějak strádal, byl odstrkovan či byl nespokojený.

5.6 Interpretace rozhovoru s Pavlovou třídní učitelkou a paní asistentkou

Paní třídní učitelka pracuje ve školství 20 let, za celou dobu nepracovala v klasické základní škole. Pracovala na mezinárodní střední škole, dále v jazykových školách a momentálně šestým rokem působí na waldorfské škole. Zkušenosti se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami měla již v mezinárodní střední škole. Paní asistentka je ve školství oficiálně od loňského školního roku, čili jeden rok. S žákem se speciálně vzdělávacími potřebami zkušenost měla jen takovou, že dříve byla v této samé třídě asistentkou jinému žákovi. Ve třídě, kde se Pavel nachází, jsou další dvě asistentky. Paní učitelka je se všemi velmi spokojená, tvrdí, že měla při přiřazení asistentek štěstí. Vychází s nimi dobře, jsou pro její práci velkým přínosem.

Pavel měl minulý rok jinou paní asistentku, se kterou si dobře rozuměl, proto měly třídní učitelka i nová asistentka obavy, zda Pavlovi bude změna vyhovovat. Obě dvě se shodly na tom, že ji přijal bez jakéhokoliv problému, naopak byl velmi spokojen. V tomto případě se spíše jedná o přesah funkce asistentky pedagoga s funkcí osobního asistenta, proto je velmi důležité, že má s Pavlem paní asistentka velmi blízký a dobrý vztah.

Adaptace na školní prostředí a přijetí Pavla do třídy proběhly bezproblémově. Velmi důležitým faktorem bylo to, že Pavel byl ve třídě už od prvního ročníku a nenastoupil v průběhu let. Kolektiv byl proto hned od začátku tvořen všemi současnými dětmi. Jedním z důvodů, že žáci Pavla mezi sebe přijímají, je také to, že ještě v první třídě byl na tom ze zdravotního hlediska o mnoho lépe – normálně chodil, normálně ve třídě fungoval.

Pavlův stav se v poslední době velmi, hlavně fyzicky zhoršil a nyní se u něj projevuje i jeho mentální omezení. Třídní učitelka se domnívá, že kdyby se Pavel objevil ve třídě

nyňí, tak by vře bylo úplně jinak, řáci by ho tak snadno mezi sebe nepřijali. Momentálně má ve třídě takové zvláštní postavení, děti ho znají velmi dobře a do třídy patří, snaží se mu pomáhat, respektují jeho odlišnosti.

I paní asistentka vidí situaci ve třídě tak, že je stále přijímán, tolerován a také brán s respektem, hlavně co se týče období mimo vyučování. Např. na obědě se vždy najde někdo, kdo mu nabídne, aby si k nim šel sednout. O přestávkách se mezi děti zapojuje i sám, i když trochu jiným způsobem než ostatní, proto ho paní asistentka musí občas mírnit. Jelikož nezná hranice, jsou jeho projevy občas ostatním nepřijemné. Děti často provokuje něčím, co už by ostatní děti ve svém věku nedělaly.

Ani jedna z pedagogických pracovnic nedokázala odpovědět na otázku, zda jeho přítomnost ovlivňuje klima třídy. Pavel je ve třídě od prvního ročníku, je její nedílnou součástí a v tuto chvíli podle nich všichni fungují jako jeden kolektiv.

Během vyučování projevuje snahu, když ví, tak se sám hlásí, pokud je vyvolán, tak se vždy snaží odpovědět, velmi mu záleží na úspěchu. V porovnání se spolužáky má však nižší schopnost soustředění, také mu činí problém formulovat své myšlenky. Problém má se psaním v důsledku ochabování svalstva horních končetin, totéž platí u výtvarných činností, rýsování a podobně. Největší problém má s matematikou. Nemá dotvořeny předčíselné představy, neorientuje se v určování množství, chápání číselných řad, nerozumí všem číselným operacím, vše potřebuje vidět názorně. Ostatní předměty mu takové obtíže nedělají, ale ovládá je pouze tak na úrovni druhé třídy. Náročnější učivo, například určení pádových otázek sám nezvládne, zde potřebuje velkou pomoc paní asistentky.

Vřechna Pavlova práce je úzce vázána na paní asistentku, proto nepotřebuje výraznou pozornost paní učitelky, a také díky tomu ani o hodinách příliš nevyruřuje. Pavel je osvobozen od německého jazyka, místo této vyučovací hodiny má hodinu procvičovací, kdy s paní asistentkou procvičují matematiku nebo český jazyk.

Paní učitelka je spíše zastánkyně integrace, ale jen dětí s tělesným postižením. Je v zásadě proti integraci dětí s mentálním postižením, integrace dětí s mentálním, či hraničním mentálním postižením je podle ní špatná. Paní asistentka se s tímto názorem ztotožňuje. S integrací má zkušenost díky svojí matce, která je nevidomá, proto je názoru, že integrovat fyzicky postiženého řáka, který bude mít pomoc asistenta, je bez problému.

Je otázka, zda má pro Pavla do budoucna další vzdělávání, ať už v klasické či alternativní škole nějaký význam, jelikož se nemůže příliš posouvat dál. Co se týče úpravy výuky, dřívě se paní učitelka snažila upravovat učivo pro Pavla tak, aby to zvládl

a vždy vše dopředu konzultovala s asistentkou, jestli je v Pavlových silách úkol splnit. Dávala mu ty nejlehčí otázky, nejlehčí úkoly, aby se co nejvíce zapojil do výuky, což děti brzy ale samy prohlédly a negativně na to reagovaly. V této době to již tak nedělá. Stejně tak dříve zařizovala všechny akce pro třídu, např. výlety a exkurze tak, aby se Pavel mohl zúčastnit. Nyní již tomu tak není, je stále obtížnější brát s sebou Pavla mimo školu vzhledem ke zhoršení jeho fyzického stavu.

Paní učitelka se domnívá, že celková integrace Pavla do třídy je velmi vázána i na úzký vztah a komunikaci s rodiči. Paní asistentka je s nimi v kontaktu každý den, i matka je se spoluprací mezi Pavlem a paní asistentkou spokojená.

Nejtěžší na celé situaci je, že se Pavel stále pomalu zhoršuje a lepší se jeho zdravotní stav již nebude. Jedna z věcí, co paní učitelku v současnosti trápí je to, jak Pavlův zhoršující se stav berou ostatní spolužáci, do jaké míry je to může stresovat apod. Podléhá jí ale velmi důležité, aby zdravé děti vyrůstaly vedle někoho, jako je např. Pavel. Učí se, že ne všichni jsme stejní a je důležité se navzájem respektovat a pomáhat si.

5.7 Analýza případové studie

Pavel v současné době navštěvuje pátý ročník waldorfské školy. Do školy dochází rád, má tam kamarády, dobře vychází zejména s paní asistentkou. Jak vyplynulo ze sociometrického dotazníku, je zde velmi spokojený, sám sebe hodnotí kladně, cítí se být ve třídě mezi oblíbenými žáky, zažívá zde pocit přátelství, důvěry, tolerance, respektu. Zde kladně hodnotím práci třídní učitelky s třídním kolektivem, protože v odpovědích ostatních dětí na otázku č. 1, která zkoumá oblíbenost, se Pavel na prvních příčkách vyskytl pouze čtyřikrát. Přesto ho děti respektují a chovají se k němu slušně.

Pavlova přítomnost ve třídě třídní klima v tuto chvíli nijak neovlivňuje. Je zde od první třídy a v kolektivu zapadá. Myslím si však, že integrace zde neprobíhá úplně správně, jelikož je jeho mentální úroveň hraniční a jeho stav se velmi zhoršuje, což je typickým příznakem jeho nemoci. Z důvodu momentální i budoucí nezvladatelnosti učiva bude od příštího školního roku navštěvovat centrum ARPIDA, a to základní školu pro tělesně postižené. To je dle mého názoru rozumné, myslím si, že k tomu měla rodina i škola přistoupit již dříve.

Z pozorování bylo patrné, že se ve vyučování Pavel velmi snaží, záleží mu na jeho výsledcích a chce být úspěšný. Tento cíl mu bohužel zhoršuje jeho nesoustředěnost a také to, že jeho mentální úroveň je hraniční a učivo zvládá pouze na úrovni druhé třídy. Chybí mu představivost, a z toho důvodu je jeho velkým problémem matematika. Psaní i přesto, že se jeho jemná motorika zhoršuje, zatím docela zvládá. Problémy má i s výslovností

při hlasitém čtení před třídou, také je v péči logopeda. Má sníženou schopnost vizuomotorické koordinace a oslabenou sluchovou percepci. Pavel je poměrně komunikativní, jak ve škole, tak ve společnosti. Přesto se s pomocí paní asistentky snaží všechny úkoly plnit.

Organizace výuky se momentálně bohužel moc od ostatních žáků neliší. Podle mého názoru by mu pomohl větší individuální přístup paní třídní učitelky, a hlavně celkové snížení nároků na učivo. Jak je zmíněno ve výše uvedené interpretaci rozhovoru s paní učitelkou, dříve se o změnu výuky snažila, momentálně Pavlovi zadává stejné úkoly, jako ostatním dětem a on spolupracuje s paní asistentkou. Tím ale nemá jeho potenciál moc šancí se rozvinout, často podle mne řeší úkoly, které jsou nad jeho momentální síly a rozumové schopnosti. Přístup paní učitelky je podle mne velmi totožný jako k ostatním žákům. O hodinách za ním 2x – 3x přijde, zeptá se, jak se mu pracuje, či jeho práci zkontroluje, ale aby se mu nějak výrazně věnovala, tomu tak není. Samozřejmě je mu umožněn delší čas na vykonání úkolů, prostor pro rehabilitaci, alespoň jednou za den. Oceňuji kladně, že je usazen v první lavici, kterou má polohovací na invalidní vozík.

Jeho paní asistentka mu je k dispozici od rána, od příchodu do školní družiny do konce vyučování. Na první pohled bylo patrné, že spolu vycházejí dobře a velmi ochotně s ním Pavel spolupracuje. Bez pomoci asistentky by ve škole a ve třídě vůbec nemohl fungovat, jelikož mu nepomáhá pouze s učením a plněním úkolů, ale také s oblékáním, přezouváním, pomoci na toaletu nebo s invalidním vozíkem.

Rodině volba waldorfské školy přišla jako ta nejlepší volba pro něj a pro jeho nemoc. Postupem času však zjistili, že kvůli jeho zhoršujícímu se stavu ani tato škola není nejvhodnější, a nezvládá ji. S integrací nejsou úplně spokojeni. Maminka by přivítala větší vstřícnost paní třídní učitelky, jelikož úkoly, které dostává, nezvládá a nestíhá. I přesto jsou ale za paní učitelku celkově rádi, stejně jako za paní asistentku, která se Pavlovi opravdu dobře věnuje. Také nejsou spokojeni s bezbariérovostí školy, kterou on bezpodmínečně potřebuje a není jednoduché se v podstatě v bariérové škole bez problému pohybovat. Škola však s rodinou velmi úzce spolupracuje a jsou v kontaktu každý den, buď osobně nebo přes email.

Myslím si, že na začátku školní docházky byla tato škola vhodným výběrem vzhledem k jeho tehdejšímu zdravotnímu stavu. Splňovala podmínky přijetí nemocného chlapce, výuka umožňuje pomalejší tempo, je zde méně stresových situací a podobně. Vzhledem k rychle se zhoršujícímu Pavlovu zdravotnímu stavu (úplně přestal chodit,

těžko ovládá horní končetiny) bych se ale přikláněla k možnosti přestupu do specializovaného centra ARPIDA již v dřívějších letech.

5.8 Závěrečné shrnutí případové studie

Hodnocení integrace žáka třídní učitelkou a paní asistentkou.	<ul style="list-style-type: none">• Má smysl, ale pouze pro fyzicky postiženého žáka• Adaptace a socializace bez problémů• Žák zapadá do třídního kolektivu• Klima třídy není nijak ovlivněno žakovou přítomností• Velmi úzká spolupráce s paní asistentkou• Časová náročnost práce učitelky• Zadávání úkolů na úrovni Pavlova rozumového vývoje neprobíhá
Hodnocení integrace žáka Pavlovou maminkou	<ul style="list-style-type: none">• Integrace neprobíhá podle jejích představ• Spíše bariérová škola, nelze to změnit• Spokojenost s paní asistentkou, komunikace a spolupráce na úrovni• Menší spokojenost s třídní učitelkou, její přístup by mohl být individuálnější• Bezproblémová spolupráce školy a rodiny• Socializace Pavla bezproblémová• Obavy z Pavlovy reakce na přestup
Materiální zařízení školy	<ul style="list-style-type: none">• Škola je bariérová• Speciální vzdělávací pomůcky do výuky zařazovány• Školní lavice k invalidnímu vozíčku, schodolez, podložka na cvičení, relaxační pytel, balon na procvičování, názorné pomůcky k výuce, bariérová toaleta, pouze nástavce na ni
Spolupráce s rodinou	<ul style="list-style-type: none">• Velmi úzká• Každodenní setkávání s paní asistentkou• Komunikace s třídní učitelkou formou e-mailu• Spokojenost se spoluprací je oboustranná

6 Diskuze

Bakalářská práce nese název *Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v systému waldorfské školy*. Integrace jako taková se stala součástí vzdělávání již v roce 1991, avšak stále je ještě mezi odbornou i laickou veřejností diskutována jako velmi ožehavé téma. Mě konkrétně zajímalo, jak integrace probíhá v alternativní vzdělávací instituci. Mým cílem bylo popsat realizaci integračního procesu žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v prostředí waldorfské školy. Na podkladu výše uvedeného cíle byl stanoven dílčí cíl popsat třídní klima ve třídě, kde se žák se speciálně vzdělávacími potřebami nachází. V rámci těchto dvou cílů byly stanoveny dvě výzkumné otázky.

Jak probíhá integrace žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v systému waldorfské školy?

V této bakalářské práci jsem se zaměřila konkrétně na žáka s tělesným postižením a hraničním mentálním postižením. Chlapec s nástupem do 1. třídy zdravotní problémy téměř neměl, proto pro něj byla výuka o mnoho jednodušší. Hned od začátku školní docházky měl k dispozici asistenta pedagoga, který mu s případnými úkoly pomáhal.

Z pedagogického hlediska můžeme integraci, jak uvádí Michalová (2012) pojmut, jako myšlenku, kdy dochází ke společnému učení osob s postižením, tak osob bez postižení a to tak, aby se jednalo o společné vzdělávání, kdy se obě skupiny budou vzájemně rozvíjet a obohacovat. Jde o alternativní pedagogický směr, kdy je na výchovu nahlíženo jako na vývojový proces a s každým žákem se pracuje individuálně. Ze závěrů mého výzkumu vyplývá, že v tomto konkrétním případě ke společnému vzdělávání formálně dochází. Žák s SVP je součástí třídy intaktních spolužáků, má zde kamarády a všichni se navzájem respektují, ostatní děti se díky jeho přítomnosti rozvíjejí v sociálních dovednostech. Jedná se tedy o oboustranně prospěšný vzdělávací proces.

Michalík (2002) tvrdí, že učitel je jako jeden z nejdůležitějších aktérů integrace. S tímto tvrzením naprosto souhlasím, dle mého názoru v případě integrace Pavla neochota třídní učitelky sehrála důležitou roli v nedostatečném rozvoji Pavlových schopností. Přijde mi neprofesionální, že třídní učitelka přenechává velkou část práce pouze na paní asistentce a sama se věnuje spíše ostatním žákům. Co se týče přístupu třídní učitelky, nejsem s ním ztotožněna, jelikož je jejím hlavním úkolem dbát na to, aby integrace probíhala úspěšně. Je naprosto irelevantní, že paní učitelka v současné době neshledává význam v plnění individuálního vzdělávacího plánu. Dle mého názoru by

v takovémto případě měla Pavlův individuální vzdělávací plán přehodnotit a přizpůsobit ho jeho momentálním schopnostem.

Jak ve svých odborných publikacích uvádí většina autorů, je nesmírně důležitý pozitivní vztah pedagoga a integrovaného žáka. Proto velmi oceňuji práci současné paní asistentky, kterou Pavel respektuje a má ji rád a se kterou jsou spokojeni i Pavlovi rodiče. Bez soustavné pomoci paní asistentky by byla integrace zcela nereálná.

Dalším z faktorů ovlivňujících úspěšnost školní integrace jsou dle Valenty (2003) architektonické úpravy školy, učeben a dále vybavenost prostředí rehabilitačními, kompenzačními a učebními pomůckami. Jelikož škola není přizpůsobena pro žáky s tělesným postižením (chlapec je na invalidním vozíčku), je pro Pavla velmi bariérová, což integraci také příliš nepomáhá. Škola se však snaží alespoň zajišťovat pomůcky pro jeho lehčí a lepší fungování ve škole, avšak celkové úpravy interiérů školy tak, aby bylo vše bezbariérové, nejsou momentálně možné. Tato situace je těžší a těžší i pro paní asistentku, která Pavlovi pomáhá s přesunem po škole, na toaletu a také s ním chodí polohovat do speciálně upraveného kabinetu.

Jaké je třídní klima kolektivu ve waldorfské třídě, kde je žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ve waldorfské škole a té samé třídě, kde jsem prováděla výzkum pro mou bakalářskou práci, jsem o rok dříve konala pedagogickou praxi. Z toho důvodu jsem si zvolila právě tuto třídu, kde se žák s SVP nachází, jelikož jsem ji i třídní učitelku znala. Již v tu dobu mi kolektiv třídy a jeho klima nepřišlo nijak ovlivňováno Pavlovou přítomností. Ve třídě převažoval klid, děti se nijak zvláště nehádaly, Pavla braly mezi sebe. Jeho přítomnost ve třídě je dle mého názoru pro ostatní spolužáky velkým přínosem. Ne v každé třídě se nachází žák s nějakým postižením a zde mohou ostatní spolužáci vidět, že se i s tím dá žít.

V rámci sociálních vztahů integrace probíhá dle mého názoru pozitivně a je úspěšná. Pavel je sociálně vstřícný, ve třídě má kamarády, není odstrkován a celkově má rád společnost. Cílem integrace je vytvořit uznání mezi znevýhodněnými jedinci a těmi zdravými (Fischer, Škoda et al., 2014). Velkým pozitivem pro jeho integraci je to, že je ve třídě už od prvního ročníku, tudíž jsou s ním spolužáci v kontaktu od samého začátku a procházeli si s ním všemi jeho zhoršujícími se zdravotními stavy. Ostatně jedním z hlavních principů waldorfských škol je integrace, proto sociální vztahy v procesu integrace nejsou žádný problém.

Pavel, jak už bylo zmiňováno, je ve třídě již od prvního ročníku, takže se se všemi dobře zná. Dle slov třídní učitelky i rodičů ho děti přijaly bez problému. Když usedl na invalidní vozík, údajně nebyl ve třídě nikdo, kdo by se mu posmíval, urážel či nějak jinak komentoval jeho zdravotní stav. Pro ostatní spolužáky to bylo zajímavé, Pavla se stále na něco ptali a invalidní vozík si chtěli půjčovat. I v tomto případě to pro něj bylo lehčí, i když ho nadále žáci přijímali.

Klima ve třídě jsem vyhodnocovala nejen vlastním pozorováním a rozhovory se všemi zúčastněnými, ale především pomocí sociometrického dotazníku Braun B3, který je určen pro zjišťování vztahů a klima ve třídě. Z vyhodnocení jeho výsledků jsme se dozvěděli, že Pavel není na okraji kolektivu třídy. Není však ani mezi těmi, kteří byli označeni za nejvíce oblíbené. Jeden ze spolužáků ho určil jako jednoho ze tří, se kterými by se nekamarádil, avšak další tři si ho zvolili za kamaráda. V jiném hodnocení zmiňován nebyl. Z toho usuzuji, že děti Pavla vnímají jako normálního člena třídy a jeho postižení nemá na jeho oblíbenost ve třídě žádný vliv.

Celkové klima ve třídě je podle mě klidné a přívětivé. Přínos waldorfské školy spatřuji hlavně ve snížení tlaku na výkon dětí, dobrému klimatu přispívá i forma výuky na waldorfské škole, děti tráví většinu času společně, učivo je zde genderově vyvážené, důraz je kladem i na praktické činnosti, které děti provádějí s velkým zájmem a u nichž je větší možnost sociálních kontaktů než při běžné výuce v lavicích. Velmi často je zařazována skupinová práce, jíž se po celou dobu zúčastňuje i Pavel. I proto si myslím, že Pavlova přítomnost je ve třídě brána naprosto přirozeně.

Co se týče Pavlových pocitů, z výsledků bylo vidno, že je Pavel ve třídě opravdu spokojený, jeho odpovědi jsou v podstatě jen kladné. Je však možné, že jeho pohled na třídu může být i lehce zkreslený vlivem jeho lehkého mentálního postižení, jelikož nikdo jiný ze třídy tak kladně jako on neodpovídal. Pokud však Pavlovy odpovědi odráží jeho skutečné pocity, je to jediné dobře.

Celkově hodnotím klima ve třídě a proces integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v této třídě spíše pozitivně. Pro Pavla a jeho současný i budoucí život jsou důležitější sociální vazby a jeho vlastní emoce než množství znalostí, které by měl v rámci vzdělávání obsáhnout. Z toho důvodu je dobře, že se Pavel ve třídě cítil příjemně, ale přesto jsem toho názoru, že by pro něj bylo vhodnější již od počátku školní docházky navštěvovat speciální centrum, kde by měl zajištěnou každodenní odbornou profesionální péči zaměřenou konkrétně na jeho potřeby.

7 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá integrace žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v systému waldorfské školy. Dalším, a to dílčím cílem, bylo popsat klima ve třídě, kde se žák se speciálně vzdělávacími potřebami nachází.

Teoretická část bakalářské práce pojednává o samotných pojmech integrace a inkluze, popisuje jejich rozdíly, seznamuje nás s jednotlivými typy integrace a inkluze s důrazem na sociální integraci, zabývá se formami integrace a faktory, které integraci a inkluzi ovlivňují. Dále vymezuje pojem žák se speciálně vzdělávacími potřebami a podrobně rozebírá onemocnění Duchennova muskulární dystrofie. Poslední část se věnuje problematice waldorfského školství.

Praktická část prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu, který si dal za cíl zjistit, jak probíhá integrace žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v systému waldorfského školství a popsat jaké je klima ve třídě, kterou žák s SVP navštěvuje.

Výsledky mé práce poukazují na to, že ani v případě alternativních školských systémů nemusí vždy integrace žáka probíhat zcela bezproblémově. Vždy záleží především na aktuálním zdravotním stavu žáka, přístupu rodiny, či materiálním vybavení školy. Nejdůležitější úlohu v procesu integrace hraje profesní kompetence všech pedagogických pracovníků a jejich ochota se na integraci podílet. Dalším z velmi důležitých faktorů pro integraci je komunikace mezi pedagogy a rodinou.

Třídní klima ve třídě, kde se žák s SVP nachází není nijak zvlášť ovlivňováno a třída funguje jako kolektiv. Waldorfská škola si zakládá na integraci a sociální interakce mezi intaktními žáky a žáky s postižením. Díky důrazu na sociální vazby ve výuce pro žáky vzniká tolerantní a akceptující prostředí. Pavel má ve třídě kamarády a je zde spokojen. Není na okraji kolektivu, ale ani z něj nevyčnívá.

Zajímavé by bylo provést podobný výzkum s dětmi, které mají obdobný druh postižení, ale spadají do jiné věkové kategorie. V otázce třídního klimatu by mohlo být užitečné šetření situace, kdy žák s SVP přistoupí do třídy až v průběhu školní docházky.

Přínos této práce bych shledávala v tom, že může sloužit jako zpětná vazba pro pedagogy nejen waldorfské školy. Dále je práce určena i pro rodiče s dětmi, kteří se rozhodují o integraci dítěte do škol, a rozhodují se mezi alternativními školami či klasickými základními. Bakalářská práce může sloužit také široké veřejnosti, která chce získat informovanost o integraci žáků s SVP do waldorfské školy.

8 Seznam použité literatury

1. Asociace waldorfských škol České republiky (AWŠ ČR), © 2008. Školy a sdružení u nás [online]. [cit. 2018-01-28]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>
2. Asociace waldorfských škol České republiky (AWŠ ČR), © 2008. Školy a sdružení u nás [online]. [cit. 2018-01-28]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa
3. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*, Brno: Masarykova univerzita. 257 S. ISBN 978-80-210-6678-6.
4. BRAUN, R. et al., 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-262-0176-2
5. CARLGREN, F., 1991. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obr. a zprávy ze svět. hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar. 263 s. ISBN 8090030726.
6. DENGER, J., KASCHUBOWSKI, G., *Blickpunkt 8: Waldorfpädagogik und Inklusion*. [online] Stuttgart: Bund der freien Waldorfschulen, 2011. [cit. 2.12.2015]. Dostupné z: <http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/inklusion-undheilpaedagogik/>.
7. FIALOVÁ, I., OPATŘILOVÁ D., et al. 2012. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 222 s. ISBN 978-80-7315-233-8.
8. FISHER, S., ŠKODA, J., a kol., 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton. 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.
9. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 408. s. ISBN 80-7367-040-2.
10. HORŇÁKOVÁ, M., 2012. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie 2*, přepracované vydání, Bratislava, Občianske združenie Sociálna práca. 175 s. ISBN 78-80-89185-28-3.
11. CHAUNCEY, B., The Waldorf Model and Public School Reform. Encounter. [online]. 19(3), [cit. 2018-02-13]. ISSN: 10943838.

12. JANKOVSKÝ, J., 2001. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton. 160 s. ISBN 80-7254-192-7.
13. JANKOVSKÝ, J., 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vydání. Praha: Triton. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.
14. JEDLIČKA, P., KELLER, O. et al., 2005. *Speciální neurologie*. Praha: Galén. 424 s. ISBN 80-7262-312-5.
15. JŮVA, V., SVOBODOVÁ, J., 1995. *Alternativní školy*, PAIDO. 77 s. ISBN 80-85931-00-1,
16. KONVALINKOVÁ, J., 2012. *Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 198 s. ISBN 978-80-7372-924-0.
17. LECHTA, V., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
18. LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 600 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
19. MICHALÍK, J., 2000. *Školská integrace dětí s postižením*. 2. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého. 180 s. ISBN 80-244-0077-4.
20. MICHALÍK, J., 2005. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách v České republice: výzkumná zpráva*. Olomouc: Univerzita Palackého. 297 s. ISBN 80-244-1045-1.
21. MICHALOVÁ, Z., 2012. *Integrativní speciální pedagogika: (především zaměřena na aktuální legislativu v ČR)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 73 s. ISBN 978-80-7372-879-3.
22. NOVOSAD, L., 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál. 269 s. ISBN 978-80-7367-509-7.
23. POL, M., 1995. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy*. Brno: Masarykova univerzita. 165 s. ISBN 80-210-1097-5.
24. PRŮCHA, J., 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. PORTÁL. 137 s. ISBN 80-7178-584-9.

25. RONOVSKEJ, V., 2011. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula. 113 s. ISBN 978-80-8660083-3.
26. SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika: Grada. 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
27. STEINER, R., 2003. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika*. OPPERUS. 206 s. ISBN 80-902647-7-8.
28. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
29. VALENTA M. a kol., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. 317 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
30. VALENTA, M., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
31. VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
32. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017, 2017. [online]. MŠMT. [cit. 2017-10-04]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-272016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>.
33. Vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2017. [online]. [cit. 2017-09-14]. In: Sběrka zákonů České republiky, částka 93, s. 2866-2944. ISSN 1211-1244.
34. Waldorf České Budějovice. *Waldorf České Budějovice* [online]. Copyright © 2001 [cit. 03.06.2019]. Dostupné z: <http://www.waldorfcz.cz/skola/principy-waldorfske-pedagogiky.html>
35. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění. [online]. [cit. 2017-09-10]. In: Sběrka zákonů České republiky, částka 103, s. 4831. ISSN 1211-1244.

9 Seznam příloh

Příloha č. 1. – Tabulka se záznamem z pozorování

Příloha č. 2. – Sociometrický dotazník B3

Příloha č. 3. – Informovaný souhlas

Příloha č. 4. – Otázky pro rozhovor

Příloha č. 1. – Pozorování

Klima třídy, kde se žák s SVP nachází	Pozitivní, žák se zapojuje, třída ho přijímá, je součástí	Spíše pozitivní, zapojuje se, třída ho přijímá na popud učitele	Žák je spíše sám, snaží se komunikovat, nedaří se mu to	Třída žáka ignoruje, je odstrkován
Pozornost učitele vůči žákovi s SVP	Nadměrná pozornost učitele	Shodná s ostatními žáky, velkou pozornost mu dává asistent	Spíše si ho nevšímá	Ignorující přístup
Je žák zapojován do skupinových činností?	Ano je zapojován, velmi rád se zapojuje	Ano je zapojován, ale nemá spolupráci rád	Zapojován zřídka	Není zapojován
Komunikace žáků s integrovaným chlapcem	Komunikace intenzivní	Komunikace přiměřená, více s chlapci	Komunikace na požádání učitele	Žádná komunikace
Spokojenost žáka s SVP ve třídě	Spokojený, má zde kamarády, do školy se těší	Spíše spokojený, nevádí mu ve škole být	Spokojenost neřeší	Nespokojený

Příloha č. 2. – Sociometrický dotazník

Dotazník B3

Jméno:

Třída:

1. Mezi mé kamarády v naší třídě patří:

1.
2.
3.

2. Jako kamaráda/kamarádku bych si nevybral:

1.
2.
3.

3. Sám sebe hodnotím:

- a) Jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) Párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) O dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz na následující otázky ANO – NE:

- | | |
|--|----------|
| Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný | ano – ne |
| Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují | ano – ne |
| Stává se, že se do školy těším | ano – ne |
| Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem | ano – ne |
| Společné problémy řešíme většinou v klidu | ano – ne |

5. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

Pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	Pocit ohrožení
Pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	Pocit nepřátelství
Atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	Atmosféra lhostejnosti
Pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	Pocit nedůvěry
Tolerance	1	2	3	4	5	6	7	Netolerance

6. Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je :

Spravedlivý	Protivný
Spolehlivý	Nespravedlivý
Zábavný	Nevděčný
Vždy v centru dění	Nespolehlivý
Se všemi zadobře	Osamocený

Příloha č. 3. – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená paní, Vážený pane,

Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou práci, v rámci, které provádím šetření, jehož cílem je zjistit, jak probíhá integrace žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v systému waldorfské školy a dále jaké je třídní klima ve třídě, kde se žák nachází. K tomuto šetření potřebuji analýzu dat (lékařské zprávy, zprávy ze školských poradenských zařízení), osobní, rodinnou anamnézu, či individuální vzdělávací plán žáka. Dále bych ráda provedla rozhovor s rodiči, paní učitelkou a paní asistentkou žáka. Rozhovor by se týkal osobního života žáka, jak vychází s dětmi ve třídě z pohledu rodičů, učitelů, jak se mu celkově ve třídě líbí, pracuje, jak rodiče i paní učitelka vnímá proces integrace žáka atd. Také bych použila sociometrický dotazník na zjištění klima ve třídě – Dotazník B3 Braun. Jedná se o krátký dotazník o 6. otázkách, kde žáci vyplní například tři přátele ze třídy, koho by si za přátele ve třídě nevybrali, nebo také jak sami sebe hodnotí. Dále bych provedla pozorování týkající se zjištění přístupu dětí k žákovi (o přestávce, v hodině), přístup paní učitelky. Z účasti na výzkumu pro Vás vyplývají tyto výhody např. jaký vztah má žák s SVP se spolužáky a jak ho vnímají oni, jak se žák v kolektivu cítí, jestli je zde opravdu spokojen či není, jak se žákovi celkově ve třídě/škole líbí (přístup p. učitelky/asistentky, výuka, spolužáci).

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečném čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý student/studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu (zákonného zástupce):

V:

dne:

Jméno, příjmení a podpis studenta/studentky:

Příloha č. 4 – Otázky pro rozhovor

Rodiče:

1. Rodinná anamnéza
 - Rodiče – práce, vzdělání
 - Sourozenci, společné vztahy
 - Jiná postižení v rodině, rodinné zázemí, ekonomické zajištění

2. Osobní anamnéza
 - Těhotenství a jeho průběh, porod, narození
 - Jak se postižení projevovalo, od narození/předškolního věku/školního věku
 - Ostatní nemoci, celkový průběh nemoci, další vyšetření atd.

3. Vzdělávání
 - Mateřská škola, nástup, průběh docházky v MŠ
 - Jak jsou rodiče spokojeni s waldorfskou školou? Proč si vybrali právě toto alternativní vzdělání?
 - Jste spokojeni se školou, přístupem učitelů/asistentky, integrací? Změnili byste něco?
 - Probíhá dle Vás integrace správně? Co byste popřípadě změnili?
 - Přijali ostatní žáci Pavla mezi sebe bez problémů? Jak dlouho trvala adaptace do třídy?
 - Jak se cítí Pavel ve třídě s intaktními spolužáky? Působí spokojeně? Má zde kamarády?
 - Individuální vzdělávací plán/podpůrná opatření?
 - Navštěvuje Pavel nějaké kroužky? Co dělá rád?
 - Navštěvuje speciálně pedagogické poradny nebo jiná zařízení?

Paní učitelka:

- Pracovala jste někdy v klasické základní škole nebo jenom ve waldorfské?
- Zkušenosti se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami?
- Jak Pavel přijal novou paní asistentku? Je s ní spokojen, je ona spokojena s ním?
- Jak probíhá integrace s Pavlem, přizpůsobuje se? Jste pro integraci nebo ne?
- Styl výuky vzhledem k integrovanému chlapci?

- Jak je spokojena s paní asistentkou Pavla?
- Jak se pracuje ve třídě s dalšími třemi asistentkami?
- Jak jdou Pavlovi předměty a celkově vyučování? Které mu jdou lépe, které hůře, co má a nemá rád za předměty?
- Ovlivňuje Pavlova přítomnost klima ve třídě?
- Jak Pavla berou spolužáci? O přestávkách – o hodině. Má zde kamarády nebo je spíše sám?
- Jak Pavla vnímáte vy? Má problémy se zařazovat do kolektivu? Nebo měl? Zapojuje se dobrovolně, či je spíše nucen do společných činností? Vyjadřuje se o hodinách?

Paní asistentka:

Otázky pro paní učitelku jsem kladla i paní asistentce.

- Praxe jako asistentka? Dělala jste už někdy asistentku tělesně postiženému žákovi?
- Jiné zkušenosti z postiženými žáky?
- Jak Vás Pavel přijal jako novou asistentku?
- Jak se s Pavlem pracuje? Co mu jde a nejde?
- Jak moc mu s vyučováním pomáháte? A celkově jak moc mu pomáháte? Je samostatný?
- Jak vnímáte jeho přítomnost ve třídě s intaktními spolužáky?
- Jaké je podle vás klima ve třídě, kde se Pavel nachází?
- Berou Pavla spolužáci mezi sebe nebo ho spíše odstrkávají?
- Jak vnímáte práci paní učitelky k Pavlovi?