



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Individuální integrace žáka s poruchami
intelektového vývoje v první třídě základní
školy běžného typu z pohledu asistenta pedagoga**

Bakalářská práce

Studijní obor:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Pavlína Zubová, DiS.

Vedoucí Práce: Mgr. Aneta Marková, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Individuální integrace žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě základní školy běžného typu z pohledu asistenta pedagoga*“ 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, v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, 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 3. 6. 2020

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Anetě Markové, Ph.D. za její vstřícný a trpělivý přístup, cenné a inspirativní rady a za čas věnovaný odborným konzultacím.

Individuální integrace žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě základní školy běžného typu z pohledu asistenta pedagoga

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je objasnit průběh individuální integrace u vybraného žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě základní školy běžného typu z pohledu asistenta pedagoga.

Teoretická část vymezuje pojem integrace a následně popisuje její realizaci, zabývá se také speciálně pedagogickou podporou. Samostatná kapitola je vyčleněna tématu asistent pedagoga, jeho kvalifikaci, náplni práce a v neposlední řadě i jeho osobnostním faktorům. Poslední kapitola objasňuje problematiku poruch intelektového vývoje, charakterizuje specifické znaky poruch a nastiňuje strategie v edukačním procesu.

V praktické části je výzkumný proces zpracován kvalitativně v designu případové studie vybraného žáka za použití metod analýzy dokumentů, rozhovorů a pozorování v průběhu jednoho školního roku za podpory obsahové analýzy. V podkapitolách je vymezen postup výzkumného šetření vedoucí k dosažení stanoveného cíle.

Na základě výzkumného šetření a získaných teoretických poznatků je v závěru bakalářské práce potvrzeno naplnění stanoveného cíle. Je zde objasněn průběh a výsledné změny individuální integrace žákyně s poruchami intelektového vývoje ve vybraných dovednostech v předmětech Český jazyk a Matematika. V závěru se rovněž potvrzuje, že způsob integrace a individualizované výuky, který byl uplatněn v této případové studii, se ukazuje v mnoha ohledech jako přínosný i přes výsledné obtíže.

Klíčová slova: integrace; poruchy intelektového vývoje; asistent pedagoga; speciálně pedagogická podpora

The individual integration of a pupil with Intellectual and Developmental Disabilities in the first grade of primary school from the teaching assistant's point of view

Abstrakt

The aim of the bachelor's thesis is to clarify the course of individual integration in a selected pupil with Intellectual and Developmental Disabilities in the first grade of primary school from the teaching assistant's point of view. The theoretical part defines the concept of integration and then describes its implementation, it also deals with special pedagogical support. One chapter is dedicated to the topic of the teaching assistant. The final chapter clarifies the issue of Intellectual and Developmental Disabilities, characterizing specific features and outlining strategies in the educational process.

In the practical part, the research is processed qualitatively in the design of a case study of a selected pupil. Using methods of document analysis, interviews and observations during one school year with the support of the content analysis. The subchapters define the procedure of the research investigation, leading to the achievement of the set goal.

On the basis of the research investigation and the acquired theoretical knowledge, the fulfillment of the set goal is confirmed at the end of this bachelor's thesis. The course and the resulting changes in the individual integration of pupil with Intellectual and Developmental Disabilities are explained in selected skills in the subjects Czech Language and Mathematics. At the conclusion, it is also confirmed that the method of integration and individualized teaching, which was applied in this case study, proves to be beneficial in many respects despite the resulting difficulties.

Key words: integration; Intellectual and Developmental Disabilities; teaching assistant; special pedagogical support

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Integrace v českém systému vzdělávání.....	10
1.1 Definice integrace.....	10
1.2 Současná legislativa ve vztahu ke školní integraci.....	11
2. Realizace integrace.....	12
2.1 Úspěšnost a přínos integrace.....	12
2.2 Překážky integrace.....	12
2.3 Speciálně pedagogická podpora integrovaného žáka.....	13
2.3.1 Podpůrná opatření.....	13
2.3.2 Individuální vzdělávací plán.....	14
3. Asistent pedagoga.....	16
3.1 Odborná kvalifikace a osobnostní předpoklady.....	16
3.2 Náplň práce.....	17
4. Poruchy intelektového vývoje.....	20
4.1 Terminologie a koncept mentální retardace.....	20
4.2 Základní charakteristika.....	21
4.3 Strategie v edukačním procesu.....	23
METODOLOGIE.....	25
5. Metodologie výzkumu.....	25
5.1 Výzkumný problém a stanovení výzkumného cíle.....	25
5.2 Cílová skupina výzkumu.....	25
5.3 Metody výzkumu.....	26
5.3.1 Postup sběru dat.....	26
5.3.2 Techniky sběru dat a popis průběhu jejich aplikace.....	27
5.4 Etika výzkumu.....	29

PRAKTICKÁ ČÁST	30
6. Realizace výzkumu	30
6.1 Výsledky z analýzy dokumentů	30
6.2 Výsledky z rozhovorů	33
6.2.1 Rozhovor s asistentkou pedagoga z MŠ	33
6.2.2 Rozhovory se zákonnou zástupkyní	34
6.3 Výsledky pozorování	35
6.4 Obsahová analýza	48
7. Shrnutí výsledků výzkumu	54
8. Diskuze	58
9. Závěr	60
SEZNAM LITERATURY:	62
SEZNAM PŘÍLOH	68
SEZNAM ZKRATEK	84

ÚVOD

V současné době se nadále převážná většina žáků s intelektovým postižením vzdělává ve školách nebo třídách oddělených od hlavního vzdělávacího proudu. Od roku 2016, s novelizací školského zákona upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mají takoví žáci nárok na podporu asistenta pedagoga. Je tedy pravděpodobné, že bude narůstat počet žáků s intelektovým postižením, vzdělávajících se se svými vrstevníky v systému základních škol běžného typu a v místě bydliště (Klusáček, 2017, online).

Od ledna 2016 pracuji na pozici asistent pedagoga v základní škole běžného typu, a proto problematika v oblasti individuální integrace je mi velmi blízká. Ve školním roce 2018/2019 jsem byla přidělena do první třídy, v níž byla integrována žákyně s lehkou mentální retardací. Práce asistenta pedagoga mě naplňuje jak po pracovní stránce, tak i po osobní, vede k rozvoji a doplnění mého vzdělání a také k samotnému tématu bakalářské práce.

Cílem práce je objasnit průběh individuální integrace u vybraného žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě základní školy běžného typu z pohledu asistenta pedagoga. Na základě cíle práce byly formulovány dílčí cíle – zmapování průběhu individuální integrace u vybraného žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě základní školy běžného typu dle asistenta pedagoga, který je k dítěti přidělen, popis změn, které asistent pedagoga zaznamenal v průběhu prvního roku individuální integrace, ve vybraných předmětech.

Teoretická část je rozdělena na čtyři kapitoly. Prvotně bylo nutné vymezit pojem integrace, dále popsat její realizaci se všemi přednostmi a překážkami, s následnou speciálně pedagogickou podporou. Samostatná kapitola byla věnována rozsáhlému tématu asistent pedagoga. Poslední kapitola objasňuje problematiku poruch intelektového vývoje, terminologie, charakterizuje specifické znaky u žáka a nastiňuje strategie v edukačním procesu.

V úvodu metodologické části je vymezen cíl práce a detailně jsou popsány jednotlivé fáze výzkumu. Výzkumný proces je zpracován kvalitativně v designu případové studie vybraného žáka za použití metod analýzy dokumentů, polostrukturovaných rozhovorů a dlouhodobého pozorování v průběhu jednoho školního roku. Výsledky výzkumu jsou interpretovány v sedmé kapitole.

Závěry výzkumného šetření mohou být přínosné pro další asistenty pedagoga a třídní učitele, pracující se žáky se stejnou diagnózou. Mohou rovněž posloužit k obohacení širšího pohledu rodičů, pečujících o dítě s poruchami intelektového vývoje. Nemalý význam může mít i pro studenty speciální pedagogiky a pedagogiky obecně jako studijní materiál. V neposlední řadě pak poslouží jako zpětná vazba autorce bakalářské práce a instituci, ve které integrační proces probíhal.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Integrace v českém systému vzdělávání

Používání pojmů integrace a inkluze je v poslední době velmi časté. Bohužel v českém prostředí se tyto pojmy někdy příliš nerozlišují. Lechta (2016) píše o rozdílnosti pojmů s jednoznačným definováním. Integrovaný žák se přizpůsobí edukačnímu systému dané instituce, zatímco při inkluzi se edukační systém přizpůsobuje všem žákům s ohledem na respektování lidské rozmanitosti. Pochopením těchto rozdílů se vyvarujeme mnohému nedorozumění. V praxi tyto pojmy poněkud splývají, proto tedy jejich odlišení zůstává na úrovni odborných publikací (Bartoňová, Vítková, 2017).

Prozatím bychom měli používat uvedené termíny, protože požadovaný nastávající trend směřuje k nevylučujícímu vzdělávání žáků. *Heterogenita (z hlediska různých aspektů) by měla být považována za normální stav – normální je být „jiný“, nějak „odlišný“* (Pivarč, 2017, s. 29). Jestliže přijmeme tuto myšlenku a princip ve vzdělávání žáků, termíny integrace a inkluze nebude už potřeba vysvětlovat a používat.

Dále budeme vymezovat pouze pojem integrace. Pojem inkluze nebudeme dále rozpracovávat, neboť není stěžejním tématem této bakalářské práce.

1.1 Definice integrace

Integrace pochází z latinského slova *integrare*, znamenající sjednocovat, scelovat; *integer* – nenarušený, úplný, celý. Slovník speciální pedagogiky u termínu integrace uvádí *v doslovném překladu „znovuvytvoření celku“* (Valenta, 2015).

Michalík (2000, s. 11) definuje integraci jako *dynamický, postupně se rozvíjející jev*, při němž vzniká partnerské soužití jedince nebo skupiny s ostatními na úrovni vzájemně vyvážené adaptace. Za aktivního podílu jedince nebo skupiny probíhá integrace v průběhu celého života. Tento jev je multidisciplinární a pokládá otázky z filozofie, etiky, psychologie, pedagogiky, biologie, zdravotnictví, ale i z ekonomie, politiky a legislativy (Švarcová, 2011).

V širším úhlu pohledu je integrace obecným začleněním osob se znevýhodněním nebo postižením do majoritní společnosti. V užším smyslu vnímáme tento termín jako vzdělávání dětí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) v třídách základních škol (dále jen ZŠ) běžného typu (Bendová, Zikl, 2011).

1.2 Současná legislativa ve vztahu ke školní integraci

Každá osoba má právo na vzdělávání a toto právo je zakotveno v mnoha mezinárodních úmluvách. Uvedeme Všeobecnou deklaraci lidských práv článek 26 odstavec 1 a Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením ustanovení č. 24 (Adamus, 2015).

V českém prostředí je dlouhodobým trendem umožnit všem žákům se SVP plnohodnotný přístup ke vzdělávání. Tento přístup je ukotven v legislativě, a to v následujícím zákoně a vyhláškách:

- **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů
- **vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, ve znění pozdějších předpisů (verze 7, od 1. 1. 2020)
- **vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů (verze 3, od 1. 1. 2019)

2. Realizace integrace

V souvislosti s definováním pojmu integrace v této kapitole upozorníme na úspěšnost, ale zároveň i na překážky v průběhu integrace. Dále budeme teoreticky formulovat podporu integrovaného žáka.

V praxi je integrace procesem, probíhajícím v širším sociálním prostředí a je zásadně ovlivňován: rodinou žáka, vrstevníky, přístupem cizích osob, volnočasovými aktivitami, médii, ... Proces integrace se stále vyvíjí a mění se s novými problémy. Zařazením jedince do třídy ZŠ běžného typu je jen začátkem a velkým předpokladem pro funkční integraci.

2.1 Úspěšnost a přínos integrace

Úspěšné integrace lze dosáhnout pouze za splnění určitých podmínek. Mezi nejdůležitější podmínky vedoucí k úspěšné integraci patří dle Kendíkové (2016) velmi dobrá spolupráci mezi školou a rodinou, komplexní připravenost pedagogických pracovníků a respektování individuálních možností a schopností jedince.

K úspěšnosti integrace dochází za předpokladu dodržení základních pravidel, to je opora v legislativě a finanční podpora ze strany státu, krajů a měst a také poskytnutí podpory školského poradenského zařízení naplňováním speciálních potřeb žáka individuálním přístupem a zřízením pozice asistenta pedagoga. V neposlední řadě je to i osvěta dané problematiky, ochota a změna přístupu všech zúčastněných-veřejnosti, vedení školy, pedagogického sboru, zákonných zástupců, spolužáků a i samotného žáka (Bartoňová, Vítková, 2016a).

Bazalová (2014) poukazuje na přínos integrace žáků se SVP v ZŠ běžného typu vzdělávajících se v prostředí, v němž se učí toleranci a přebírají zdravé vzorce od intaktních spolužáků. To lze uplatnit i na intaktní žáky, kteří si na základě přítomnosti integrovaného žáka rozvíjejí schopnosti tolerance, empatie a ochoty pomáhat druhým. Dále se učí vzájemné komunikaci, spolupráci a sounáležitosti ve společnosti (Bartoňová, Vítková et al., 2016c).

2.2 Překážky integrace

Na základě studia literatury bylo zjištěno, že v současné době existují překážky, které úspěšné integraci brání, například neustálé změny v legislativě, nízké finanční

ohodnocení pedagogických pracovníků, přetíženost školských poradenských zařízení a zvýšená administrativa ve školství (Polášková, 2017).

Další překážky, které uvádějí Bendová, Zikl (2011) lze rozdělit podle toho, na jaké straně jsou způsobeny:

Škola a učitel – nedostatečná podpora ze strany vedení školy nebo školského poradenského zařízení, nedostatek odborných kompetencí, protiintegrační stanoviska učitelů, neznalost a nepochopení SVP žáka, nevhodný přístup a vzdělávací postupy, hledání nedostatků u pouze žáka

Rodina – nedůvěra ke škole a dalším institucím, únava a vyčerpání, nevhodný výchovný styl, obavy o dítě, přeceňování schopností dítěte, neschopnost přijmout reálnou situaci

Žák – jeho dispozice (neurotický nebo agresivní žák bude velmi problematicky integrován) a subjektivní spokojenost (může psychicky strádat, být šikanován).

Proto je třeba odstraňovat překážky a zjišťovat bariéry v systému, abychom nehledali příčiny neúspěšné integrace pouze u jedince samého a tím ho stigmatizovali (Tannenbergerová, 2016).

2.3 *Speciálně pedagogická podpora integrovaného žáka*

Průběh úspěšné integrace by nemohl být uskutečněn bez podpory integrovaného žáka. Speciálně pedagogická podpora je zakotvena v legislativě, popisuje systém podpůrných opatření, nezbytnou dokumentaci a personální zabezpečení. Pouhá přítomnost žáka se SVP ve třídě intaktních žáků nenaplnuje pojem integrace, ale je nutné následně vytvořit přijatelné podmínky pro žáka.

Bez speciálně pedagogické podpory a následných vzdělávacích podmínek ve školách by integrace byla více neproduktivní než prostá segregace ve speciálních školách za přítomnosti odborníků (Bradley, 2016).

2.3.1 *Podpůrná opatření*

Každý žák má své specifické potřeby při učení. Novelizace § 16 zákona č. 561/2004 Sb., Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů, objasňuje celou problematiku. Podle této úpravy žák se SVP k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Poskytování podpůrných opatření školou je bezplatné a mohou si ho nárokovat všechny osoby se SVP, kterým bylo konkrétní podpůrné opatření (dále jen PO) doporučeno v Doporučení ze školského poradenského zařízení. Podpůrné opatření Bartoňová, Vítková (2017) definují jako soubor opatření zahrnující organizační, personální a vzdělávací oblasti.

Základním východiskem pro stanovení podpůrných opatření ve škole je pedagogická diagnostika. Stanovení diagnóz není jejím cílem, je navržení konkrétních intervenčních opatření. Opatření vycházejí z určitých popisů obtíží a dalších zjištění (Bartoňová, Vítková, 2018).

Maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu žáka má být cílem podpůrných opatření. Primárně jsou PO volena na základě potřeb žáka, teprve sekundárním kritériem mohou být možnosti školy (Michalík et. al., 2015).

Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do 1. – 5. stupně. Posouzení rozsahu PO a zařazení do příslušného stupně podpory určuje školské poradenské zařízení (dále jen ŠPZ). ŠPZ navrhuje PO ve 2. – 5. stupni podpory, při jejich realizaci spolupracuje se školou a vyhodnocuje jejich efektivitu (Bartoňová, Vítková, 2017, Valenta, 2015).

PO 1. stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání. Škola vypracovává dokument (Plán pedagogické podpory), který průběžně vyhodnocuje. Nejpozději po třech měsících od zahájení vyhodnotí škola, zda došlo k naplnění stanovených cílů. Jestliže se cíle nenaplnily, škola doporučuje poradenskou pomoc školského poradenského zařízení.

2.3.2 Individuální vzdělávací plán

Pro individuálně integrovaného žáka s PO od druhého stupně podpory škola stanovuje individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), který patří mezi konkrétní formu PO a je nejdůležitějším nástrojem při integraci do běžné ZŠ. Je závazným dokumentem, a pokud je správně a funkčně vytvořen, průběžně doplňován a revidován, pomáhá k úspěšnému vzdělávání každého konkrétního jedince. Zároveň velmi dobře slouží jako návod, jak pracovat se žákem ze strany pedagogických pracovníků.

Pravidla pro tvorbu a obsah IVP jsou stanovena v § 18 školského zákona a podrobněji ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Vychází ze školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen ŠVP) a je vypracován pedagogickými zaměstnanci školy, ve spolupráci se ŠPZ. Sestavené IVP by mělo být před

nástupem žáka do školy, nejpozději jeden měsíc po nástupu nebo po zjištění žakových SVP.

Pro zpracování IVP je velmi důležité držet se daných zásad, které uvádějí Bendová, Zíkl (2011): Je nutné znát veškeré okolnosti a důvody vedoucí k vypracování IVP, mít teoretické znalosti o daném typu postižení a alespoň v základních rysech znát osobnost dítěte, uvědomit si detailní podmínky instituce, v níž bude IVP realizován. V neposlední řadě je třeba mít na paměti, že IVP slouží k naplňování potřeb žáka, a proto k jeho tvorbě tak přistupovat.

Pokud chceme, aby IVP byl kvalitním a funkčním dokumentem, měl by být výstižný, stručný a srozumitelný pro všechny zúčastněné, tedy rodinu, školu, odborníky a žáka samotného.

V průběhu školního roku lze IVP revidovat a doplňovat podle aktuálních potřeb žáka, neboť IVP není neměnný dokument nebo dogma. Školské poradenské zařízení by mělo jedenkrát ročně vyhodnocovat stanovená opatření. Avšak kontrolu realizace a funkčnosti IVP by měla provádět průběžně škola samotná. Nejlépe za pomoci asistenta pedagoga, pokud byl žákovi přidělen, jehož přítomnost je klíčová i v realizaci IVP. S žákem je v každodenním kontaktu, snáze posoudí funkčnost opatření, skutečnou realizaci nebo možnost omezení, změny či zrušení (Bartoňová, Vítková, 2018).

3. Asistent pedagoga

Pozice asistent pedagoga spadá do podkapitoly speciálně pedagogická podpora integrovaného žáka. Jak nalezneme ve Slovníku speciální pedagogiky *podle novely školského zákona je a. p. jedním z druhů podpůrných opatření* (Valenta, 2015, s. 19). Neboť problematika pozice asistenta pedagoga je velmi rozsáhlé téma, věnujeme této oblasti celou samostatnou kapitolu.

V celém systému školství je jedním z nejdůležitějších prvků zapojení asistentů pedagoga do procesu vzdělávání žáků se SVP. Z mnoha přímých účastníků ve vzdělávání, jsou to právě oni, na nichž může záviset úspěšnost vzdělávání (Bočková, Vítková, 2016).

Pozice asistenta pedagoga (dále jen AP) je relativně novou pedagogickou profesí. Statut a činnosti AP jsou definovány v platné legislativě. Na základě § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, je AP definován jako pedagogický pracovník, je zaměstnancem školského zařízení a je přidělen do třídy, v níž je vzděláván žák/žáci se SVP.

Dle přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je stanoveno podpůrné opatření AP od 3. stupně výše podpůrných opatření. Služeb AP lze využít i v případě, pokud ve třídě je pět a více žáků s podpůrným opatřením druhého stupně (Teplá, Felcmanová, 2016).

3.1 Odborná kvalifikace a osobnostní předpoklady

Jak v odborných, tak i v laických kruzích panuje obecná skepse a možná někdy je tato pozice vnímána jako zbytečná, asistent pedagoga je brán jako nekvalifikovaný pomocník učitele. Ale dle legislativy tomu tak není. I pozice asistent pedagoga musí splňovat kvalifikační předpoklady.

Získání odborné kvalifikace specifikuje § 20 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Tedy lze říci, že AP musí být absolvent vysoké nebo střední školy pedagogického směru, vysokoškolské či středoškolské vzdělání jiného směru a kvalifikační kurz pro AP.

Pro vykonávání kvalitní práce je nutné pravidelné doplňování vzdělávání zejména se zaměřením na práci s žáky s konkrétními diagnózami (Kendíková, 2016).

Odborná kvalifikace je jednoznačně dána zákonnou normou, základní osobnostní předpoklady jsou pak otázkou obecné mravní roviny. Vyjmenujeme ty nejdůležitější:

- Kladný vztah k dětem, zejména k žákům se SVP – bez předsudků
- Schopnost empatie k jinakosti, odlišnostem
- Komunikativnost – se žáky, rodinou, spolupracovníky
- Zodpovědnost, spolehlivost, trpělivost, optimismus
- Schopnost spolupráce a zároveň samostatnost
- Psychická odolnost (Kendíková, 2016, Teplá, Felcmanová, 2016).

Pouze kultivovaný asistent pedagoga je schopen kultivovat osobnostní stránku žáka. Svým lidským, chápajícím přístupem, nadšením a elánem, dává příklad žákům v přístupu k minoritním spolužákům. Podnětem pro vlastní rozvoj by mělo být pochopení rozdílnosti žáků, znát a využívat celé spektrum zdrojů, pozitivně přistupovat k inovacím a rozvíjet se osobně a profesně (Potměšil, 2018, Vomáčková et. al., 2015).

3.2 *Náplň práce*

Hlavní činnosti AP definuje § 5 odstavec 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů:

- Pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti
- Pomoc v adaptaci na školní prostředí
- Pomoc při výuce a při přípravě na výuku
- Nezbytná pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou

Náplň práce asistenta pedagoga je velmi různorodá a rozhoduje o ní ředitel školy. Vychází z odborného posudku školského poradenského zařízení, potřeb daného žáka, jeho aktuálního stavu a individuálního vývoje a dále z opatření v individuálním vzdělávacím plánu.

Kendíková (2017, s. 89-90) uvádí nejčastější konkrétní činnosti AP v praxi:

1. Individuální práce se žákem – formou dohledu, verbální podpory, dovysvětlování, vizuální podpory
2. Adaptace na školní prostředí:
 - pomoc při rozvoji sociálních dovedností
 - pomoc při orientaci v prostoru a čase

- pomoc při komunikaci – se spolužáky, nácvik a rozvoj různých forem komunikace
- zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou – dohled nad zapisováním úkolů a učiva, pravidelné konzultace se zákonnými zástupci, komunikace mezi rodiči a učiteli
- zajišťování bezpečnosti žáka – dohled o přestávkách, při akcích mimo školu
- pomoc při usměrňování problémového chování žáka
- zajišťování relaxace
- pomoc při přípravě pomůcek a materiálů
- pozorování chování žáků, sledování studijních výsledků a jejich analýza

Asistent pedagoga se věnuje žákovi tehdy, pokud se výrazně odchyluje od tempa a nároků běžné výuky. Někdy hlavní roli nejen v komunikaci s žákem, ale i v plánování vzdělávání a odhadu schopností přebírá právě AP (Bartoňová, 2017). Stále platí, že asistent pedagoga za žádných okolností nevykonává činnosti, které žák zvládne sám, neplní úkoly zadané žákovi. Snahou AP je snižování potřeby využívání jeho podpory žákem a postupná samostatnost žáka se SVP (Bočková, Vítková, 2016).

Definování jednotlivých konkrétních činností AP je velmi vhodné, až nutné a předchází nejasnostem v náplni práce. Povinností AP je seznámit se s tím, co musí, může a nesmí vykonávat, a jaké jsou jejich kompetence. Jedná se o kompetence v oblasti pedagogických, speciálně pedagogických a psychologických disciplín (Vomáčková et al., 2015).

3. 3 Metodické vedení a spolupráce

Pedagog rozumí efektivním postupům ve vzdělávání, ovládá předmětové metodiky a modifikuje své metodické postupy podle potřeb a schopností žáků. Uplatňuje diferencovaný postup a individualizaci. Spolupracuje s dalšími pracovníky školy a usiluje o týmovou kooperaci, jejíž nedílnou součástí je přítomnost asistenta pedagoga (Bartoňová, 2017).

Proto AP vždy pracuje pod vedením pedagoga, jenž by ho měl vést a plánovat mu činnosti týkající se vzdělávání žáka se SVP i žáků intaktních. Tvoří tým, který plánuje, realizuje a hodnotí vzdělávací proces v dané třídě. Často by měli diskutovat o jednotlivých hodinách, činnostech, formách práce s žáky, předávat si informace o žácích a jejich potřebách a obtížích. Vzájemná spolupráce AP a pedagoga vede ke zlepšení třídního klimatu a rozvíjí potenciál žáků se SVP.

Bohužel ne vždy vytíženost AP umožňuje časté setkávání a plánování s pedagogy. Proto Briggs (2016) přichází s myšlenkou dvou AP u jednoho žáka či v jedné třídě. Pokud má žák vysoký počet hodin asistence, bylo by vhodné rozdělit tyto hodiny mezi alespoň dva AP. Pokud jeden AP není přítomen, může jeho pozici zajistit druhý. Zároveň by toto překrytí dvou AP bylo prevencí k vybudování si závislosti na jednoho konkrétního AP. Dále by tato varianta umožňovala efektivnější sdílení myšlenek, strategií, metod práce a častější spolupráci při setkávání AP s ostatními pedagogy. V optimálním případě pak i kombinovat praktické setkávání se se speciálním školstvím a možnost účastnit se odborných přednášek a seminářů pro další rozšiřování vzdělávání (Bradley 2016).

4. Poruchy intelektového vývoje

Poslední kapitola teoretické části se věnuje problematice poruch intelektového vývoje. Problematiku objasňuje, popisuje terminologii a koncept, charakterizuje specifické znaky u žáka a nastiňuje strategie v edukačním procesu.

V České republice se dosud používá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) vydaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO) v roce 1992. V roce 2018 WHO schválila 11. revizi MKN. V této revizi se pojem mentální retardace (mentalretardation) nahrazuje termínem Disorders of intellectual development (poruchy intelektového vývoje), české ekvivalenty nejsou dosud známé.

4.1 Terminologie a koncept mentální retardace

I dnes, v 21. století, se vyskytují problémy s nejasnou terminologií. To co původně bylo určeno v této oblasti jako terminus technicus, získalo v laické veřejnosti negativní konotace. Tento trend se týká i zcela základního pojmu mentální retardace (mentalretardation), jenž je vnímán jako společensky neúnosný. V mezinárodním kontextu se začal nahrazovat termínem intelektové postižení (intellectual disability, respektive poruchy intelektového vývoje). Toto označení je méně ofenzivní vůči lidem s postižením, nabízí možnosti podpory a eliminuje sociální stigmatizaci (Valenta et al., 2018, Lechta, 2016).

Z výše uvedených důvodů se autorka této bakalářské práce přiklání k mezinárodní terminologii a dále bude používat označení poruchy intelektového vývoje z MKN-11.

Pančocha, Vítková (2013) popisují mentální postižení jako dynamický koncept. Na základě nových poznatků a myšlenkových proudů, ale také z požadavků a potřeb společnosti se v průběhu let tento koncept vyvinul. Tento vývoj se následně odráží v definicích mentální retardace.

MKN-10 definuje jako *stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami* (WHO, © 2018).

DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition, American Psychiatric Association) jako deficit v duševních schopnostech, mající dopad na adaptivní chování ve třech oblastech – konceptuální, sociální a empirické schopnosti a dovednosti (APA, 2013).

ICD-11 definuje poruchy intelektového vývoje jako stav vznikající během vývojového období, který je charakterizován výrazně podprůměrnými intelektovými funkcemi a podprůměrným adaptivním chováním (ICD-11, © 2019).

Dokumenty DSM-5 a MKN-11 dělí poruchy intelektového vývoje podle závažnosti na: Mild (lehké/mírné), Moderate (střední), Severe (těžké/závažné) a Profound (hluboké). Stupeň závažnosti se určuje na základě posouzení struktury inteligence a schopnosti adaptivního chování orientačně inteligenčním kvocientem a mírou zvládnání sociálně-kulturních nároků (Valenta et al., 2018, ICD-11, © 2019).

Výrazné omezení intelektu, omezení z hlediska vývojových období a významné omezení adaptivního chování Dessemontet (2012) uvádí jako tři kritéria pro diagnostiku poruch intelektového vývoje. Vyhodnocení adaptivního chování je významné a hraje důležitou úlohu v diagnostickém procesu při hodnocení inteligence.

Neschopnost jedince efektivně se vyrovnávat s osobními a sociálními požadavky a očekáváním pak označujeme jako deficit adaptivního chování (Taylor, 2009). Rozdílné adaptivní potíže souvisejí s věkem. Obtíže v oblasti senzomotorických a komunikačních schopností, ve schopnostech sebeobsluhy a socializace převažují v raném období. V dětství a adolescenci potíže zasahují do vzdělávání a adaptivní chování je vždy narušeno. Nicméně u osob s mírným stupněm poruchy intelektového vývoje s dostatečnou podporou v chráněném sociálním prostředí nemusí být obtíže nápadné (Fischer et. al., 2014).

4.2 Základní charakteristika

Je velice obtížné charakterizovat cílovou skupinu jako celek, tedy osoby s poruchami intelektového vývoje, a to z mnoha důvodů. Osoby se od sebe vzájemně liší, mají své osobnostní zvláštnosti, ovlivňující celkovou charakteristiku. Ale i zvláštnosti v jejich psychických procesech – v oblasti paměti a myšlení, vnímání, pozornosti a i v oblasti emocionality jsou důležitým faktorem. Realizace jejich schopností je mnohem náročnější oproti intaktním osobám. Jednoznačně se jedná o heterogenní skupinu (Černá et al., 2015).

Přesto speciální pedagogové a psychologové se shodují ve specifických znacích osobnosti s poruchami intelektového vývoje. Mezi takové znaky řadíme odlišnosti v oblasti kognitivní, v řeči, v oblasti emocionality a motivace, v chování a v učení.

Myšlení bývá zjednodušené, s omezenou schopností zobecňování a vázané na konkrétní skutečnost. Obecně je charakteristické značnou stereotypností, rigiditou a ulpíváním na detailech, což je obranná reakce na nesrozumitelné, nové a neznámé podněty (Fischer, 2014). Převládá mechanická paměť a její kvalita je negativně ovlivněna zpomaleným vytvářením a nepevností asociací a logických vazeb. Významnou oporou může být obrazová- názorná paměť (Černá et. al., 2015).

Projevy rovnoměrného opoždění jsou přítomny ve všech jazykových rovinách. V jednoduchých řečových stereotypech není mluvený projev nápadný. Obtíže se mohou projevit až v průběhu nových nebo neobvyklých situací, vyžadujících okamžitou reakci. Zezulková (2011) poukazuje na sekundární příčiny v oblasti řeči: komunikačně chudé prostředí nebo naopak zahlcení informacemi a podněty bez následného zpracování. Jazykový vzor je nevyhovující a k samostatným řečovým projevům má žák málo příležitostí a málo řečových zkušeností. Nároky na žáka jsou nepřiměřené, nedostatečně jsou oceňovány úspěchy, chybí porozumění a dostatečné rozvíjení dovedností potřebných ke čtení a psaní, projevuje se omezený přístup ke knihám. V neposlední řadě se negativně projevuje přítomnost žáka v prostředí s nedostatkem lásky a porozumění za zvýšeného působení stresu, napětí a nejistoty.

V oblasti emoční roviny se objevují neadekvátní projevy citů, nediferencovanost citů, egocentrismus, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale i úzkostnost a pasivita a možná další výrazná specifika (Zezulková, 2011).

Tyto znaky mohou být individuálně modifikovány v nejrůznější variabilitě a hierarchii a v závislosti na hloubce a rozsahu, na míře postižení jednotlivých psychických funkcí a rovnoměrnosti psychického vývoje (Bartoňová, 2013, Švarcová, 2011).

Nejen konsekvence nedostatečného porozumění, ale i nedostatky v koncentraci pozornosti a paměti různoměrně omezují schopnost učení. Informace, dovednosti, a i návyky se upevňují mechanicky a taktéž jsou i užívány. S ohledem na obtíže v porozumění motivovanost k učení je nižší (Fischer, 2014).

4.3 Strategie v edukačním procesu

Švarcová (2011) shledává integraci dětí s poruchami intelektového vývoje v předškolním věku mezi intaktní děti za velmi vhodnou a prospěšnou. Ve věku povinné školní docházky u těchto žáků nastává poněkud složitější situace s integrací, kdy vzdělávací proces probíhá odlišně od vzdělávání intaktních žáků.

Žáci s poruchami intelektového vývoje jsou vzděláváni ve školách hlavního vzdělávacího proudu podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (dále jen RVP ZV) a pouze u žáků s PO od třetího stupně se využívají, v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, výstupy minimálně doporučené úrovně (Valenta et al., 2018, Bartoňová, Vítková et al., 2016b).

Pro žáky s poruchami intelektového vývoje je jedním z nejdůležitějších úkolů edukace vybavit je triviem – vštípit základy čtení, psaní a počítání, což má mimořádný význam v jejich praktickém životě (Valenta et al., 2018).

Nejzřejmější adaptace potřebná pro studenty s poruchami intelektového vývoje je zjednodušit obsah kurikula rozdělením do menších kroků. Zajistit takové vzdělávací aktivity, které jsou rozloženy na konkrétní operační úrovni, odpovídající jejich současné kognitivní schopnosti. Tito žáci pomaleji zpracovávají informace a potřebují delší čas, aby zvládli každý nový krok v učení. Klíčovým pojmem je poskytovat zážitky z učení založené na realitě spolu s velkým opakováním a přečeňováním základních dovedností (Westwood, 2018).

Bartoňová, Vítková et al. (2016b) zmiňují další strategie vzdělávání: využívat běžné vyučovací metody, formy a prostředky, ale přizpůsobit je osobnostním specifikům, vzdělávacím potřebám a možnostem žáků, klást důraz na časté opakování, procvičování učiva a používat názorných pomůcek.

Pedagog využívá interaktivní a kooperativní učení, projektové vyučování a učení žáka žákem, individuálně se věnuje žákovi, hledá rovnováhu mezi splnitelností úkolu a vhodnou motivací, umožňuje žákům dostatečné množství příležitostí, jak se projevit. Žáci musí být častěji zapojováni do výuky a tázání, zda učivo pochopili.

Nesmíme opomenout zásady komunikace. Komunikace ze strany pedagoga musí být jasná, srozumitelná, bez použití abstraktních pojmů, cizích slov a zkratk. Pedagog by měl používat standardní slovník („intaktních dospělých“) a nepokládat sugestibilní

otázky, uplatňovat empatický přístup a trpělivost – pomalé tempo, krátké rozhovory s prvky z aktuálního dění, poskytovat dostatečný čas na odpověď, častěji ověřovat, zda žák porozuměl obsahu sdělení a poskytnout okamžitou zpětnou vazbu (Bendová, Zíkl, 2011).

Empatický přístup a opora pedagoga je třeba pro ujištění žáka o jeho pochopení a správnosti řešení úkolu. K motivaci pro další práci žáka je toto ujištění velice důležité (Bartoňová, 2017).

Dále je důležité naučit žáky vytvářet efektivní strategie vlastního učení proto, aby tyto strategie dokázali přenést do sociálních a praktických situací a v pozdějším životě je aplikovali a využívali (Pančocha, Vítková, 2013).

Jako každý člověk, tak i člověk s poruchami intelektového vývoje je svébytná bytost s vlastními problémy a vývojovými možnostmi. Je možné a nutné tyto skutečnosti rozvíjet při správném stanovení vhodné a trvalé podpory, což je jedním z nejdůležitějších aspektů pro zlepšení a zkvalitnění života osobám s poruchami intelektového vývoje (Bartoňová, Vítková et al., 2016, Bartoňová, 2013, Švarcová, 2011).

METODOLOGIE

5. Metodologie výzkumu

V současné době mohou být žáci s poruchami intelektového vývoje vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, tedy v systému základních škol běžného typu. Takoví žáci mají podle aktuální legislativy nárok na podporu i v podobě asistenta pedagoga. Ačkoliv individuální integrace žáků s poruchami intelektového vývoje není žádnou novinkou, existují aspekty, které stále nejsou komplexně vysvětleny. Jedním z takových aspektů je objasnění průběhu individuální integrace těchto žáků. S tímto aspektem se pojí i další doposud neznámá oblast, jaký dopad má přítomnost asistenta pedagoga na samotnou individuální integraci daného žáka.

5.1 Výzkumný problém a stanovení výzkumného cíle

I když integrace žáků s poruchami intelektového vývoje není žádnou novinkou, pro českou legislativu je to nové téma. Pedagogičtí pracovníci v českých školách běžného typu se s problematikou vzdělávání těchto žáků setkávají nově, a ne vždy je vyjasněno, jak probíhá jejich individuální integrace. Role asistenta pedagoga není dosud uspokojivě objasněna, zejména co se týče jeho pozice ve skupině a co se týče přesné náplně činností u vybraného žáka.

Z tohoto důvodu byl specifikován výzkumný cíl následovně:

Objasnit průběh individuální integrace u vybraného žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě základní školy běžného typu z pohledu asistenta pedagoga.

Na základě stanovení výzkumného cíle byly vytvořeny výzkumné otázky, konkrétně:
VO1: Jak probíhá individuální integrace u vybraného žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě ZŠ běžného typu z pohledu asistenta pedagoga, který je k dítěti přidělen?

VO2: Jaké změny ve vybraných předmětech asistent pedagoga zaznamenal v průběhu prvního roku individuální integrace?

5.2 Cílová skupina výzkumu

Realizace praktické části bakalářské práce bude probíhat v základní škole běžného typu, konkrétně v první třídě. Primární osobou v cílové skupině je žákyně s poruchami

intelektového vývoje. Vzhledem k tomu, že je cílem objasnit průběh individuální integrace žákyně, byly do cílové skupiny zahrnuty další osoby: paní učitelka učící v této první třídě, asistentka pedagoga, výchovná poradkyně, pracovník SPC, sdílená asistentka v mateřské škole, zákonná zástupkyně žákyně a spolužáci.

Pozorovaným žákem v rámci případové studie bude žákyně narozená v prosinci 2010. Ve školním roce 2018/2019 nastoupila do první třídy, jedná se o dívku se speciálními vzdělávacími potřebami. Na podkladě prematurity a rizikového perinatálního vývoje má souběžné postižení více vadami (kombinované postižení). A to opožděný psychomotorický vývoj – lehká mentální retardace, středně těžkou poruchu řeči, a amblyopii. Vzhledem k tomu, že u žákyně je intelektové postižení dominantním postižením, byla pro účely výzkumu shledána jako relevantní.

Z hlediska legislativy se jedná o žákyni s potřebou podpůrných opatření 4. stupně ve smyslu § 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kde podpora asistenta pedagoga je nezbytná v rozsahu 40 hodin/týden.

Tato žákyně mohla být sledována v průběhu celého školního roku asistentem pedagoga, který byl do třídy přidělen a zároveň se stal nejbližší osobou pro žákyni. Z těchto důvodů byla vybrána právě tato žákyně s poruchami intelektového vývoje.

5.3 Metody výzkumu

Pro výzkum, zodpovězení výzkumných otázek a tím naplnění výzkumného cíle byla použita kvalitativní metodologie s designem případové studie. Metodou sběru dat bylo dlouhodobé otevřené zúčastněné pozorování, které bylo doplněno o rozhovory a analýzu dokumentů.

Kvalitativní přístup Švaříček (2014) charakterizuje jako proces zkoumání jevů a problémů v přirozeném prostředí. Získání uceleného obrazu těchto jevů je jeho cílem. Záměrem badatele je rozkrýt a prezentovat chápání, prožívání a vytváření sociální reality.

Případová studie je výzkumnou strategií a nikoli jednotlivou technikou. Velmi často užívá metody kvantitativního výzkumu, ale svojí povahou a přístupem k analýze dat, jednoznačně patří ke kvalitativně orientovaným výzkumům (Sedláček in Švaříček, 2014).

5.3.1 Postup sběru dat

Na konci školního roku 2017/2018 se autorka bakalářské práce dozvěděla o konkrétní žákyni s poruchami intelektového vývoje, s níž bude ve školním roce

pracovat, a která nastupuje do první třídy ZŠ běžného typu. V srpnu o přípravném týdnu se uskutečnilo setkání zákonné zástupkyně, žákyně, budoucí třídní učitelky a AP. Od září byla zahájena výuka s žákyní. V průběhu výuky probíhalo sledování a zaznamenávání do deníku, kdy a jak byla žákyně zapojena do kolektivu a kdy byla vzdělávána pouze individuálně. Uskutečnily se rozhovory, analyzovala se dostupná dokumentace. Na konci školního roku (červen 2019) byly získány kompletní informace o žákyni a jejím průběhu individuální integrace.

5.3.2 *Techniky sběru dat a popis průběhu jejich aplikace*

V bakalářské práci je využíváno vědeckých metod kvalitativního způsobu, jako je pozorování, rozhovor a analýza dokumentů. Je však využito i kvantitativního způsobu, opírající se o předchozí metody, a to pomocí obsahové analýzy.

Švaříček (2014, s. 143) definuje pozorování jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“

Pozorování probíhalo po dobu jednoho školního roku 2018/2019 v první třídě ZŠ běžného typu za účelem zmapování a objasnění průběhu individuální integrace žáka s poruchami intelektového vývoje. Od října 2018 byl veden záznam v podobě deníku, do něhož asistentka pedagoga zapisovala jednak činnosti probíhající při individuálním vzdělávání žákyně v předmětech Český jazyk a Matematika, jednak její reakce na tyto konkrétní činnosti a úspěchy žákyně z nich. Pouze v těchto dvou předmětech bylo po konzultaci s třídní učitelkou a zákonnou zástupkyní dohodnuto individualizované vzdělávání s pomocí AP z důvodu zjevného nezvládnutí rozsahu učiva a jeho obtíží.

Dále asistentka pedagoga zaznamenávala psychický a fyzický stav žákyně, který měl vliv na následnou absenci, a změny v rozvrhu. Po skončení sledovacího období (červen 2019) byl deník analyzován za pomoci obsahové analýzy.

Obsahová analýza, věcná analýza, souvisí s kvantitativní metodou, která však vyplývá ze získaných kvalitativních způsobů zkoumání. V této práci se obsahová analýza spíše věnuje jen jednomu z jejích způsobů, a to vyzdvižení metod větší validity a citlivosti (Dvořáková, 2010, online).

Analýza dokumentů je jednou z aplikovaných analytických metod a zároveň je důležitou technikou sběru dat. Týká se rozboru a použití všech dokumentů (Nešpor, 2017).

V rámci výzkumu bylo zapotřebí analyzovat dokumentaci žákyně, doporučení ze školského poradenského zařízení (SPC, PPP), lékařské zprávy a zprávy z jiných odborných pracovišť. Analyzovány byly tyto dokumenty:

- Zpráva ze Speciálně pedagogického centra
- Zpráva z psychologického vyšetření
- Individuální vzdělávací plán

Polostrukturovaný rozhovor je označením jednoho ze dvou hlavních typů hloubkového rozhovoru a je založen na připraveném seznamu témat a otázek. V průběhu rozhovoru mohou vyplynout další možná témata a otázky (Gavora, 2010).

Vzhledem k průběhu vývoje ve výchově a vzdělávání a na základě potřeby asistenta pedagoga v ZŠ bylo nezbytné uskutečnit polostrukturovaný rozhovor se sdílenou asistentkou pedagoga z mateřské školy (dále jen MŠ). Z něhož bylo zapotřebí získat detailnější informace o předchozím vývoji, výchově a vzdělávání v předškolním vzdělávacím zařízení pro ověření získaných podkladů a skutečností, které byly dosud k dispozici, následně pro plynulou návaznost ve vzdělávání v ZŠ běžného typu.

Rozhovor proběhl ke konci měsíce září, v místě MŠ, kam žákyně docházela, po předchozí telefonické domluvě a se souhlasem zákonné zástupkyně žákyně. Paní asistentce z MŠ bylo položeno pět otázek (viz příloha č. 2). Sdílená asistentka z MŠ nesouhlasila s audionahrávkou, proto odpovědi byly jen zapisovány a posléze parafrázovány.

Pro komplexní popis případu bylo nezbytné získat další informace od rodinných příslušníků. Zákonná zástupkyně žákyně souhlasila s uskutečněním rozhovoru, se zápisem a následným parafrázováním jejich odpovědí.

V průběhu individuální integrace žákyně se uskutečnily tři rozhovory se zákonnou zástupkyní, a to na konci srpna 2018 i za přítomnosti žákyně, v únoru a v červnu 2019 za účasti třídní učitelky a asistentky pedagoga vždy v učebně první třídy. Při prvním rozhovoru, ještě před nástupem žákyně, bylo zákonné zástupkyni položeno pět otázek (viz příloha č. 2) a v závěru setkání byly nastaveny podmínky průběhu individuální integrace žákyně v první třídě.

V následujících rozhovorech v únoru a v červnu 2019 byla zákonná zástupkyně seznámena s průběhem a výsledky individuálního vzdělávání a v návaznosti na předešlé otázky zhodnotila průběh a posun ve vzdělávání a socializaci žákyně z pohledu zákonné zástupkyně.

5.4 *Etika výzkumu*

Švaříček (2014) píše o nutnosti se zaobírat etickými souvislostmi v průběhu každého výzkumu. Formulování etických zásad je v obecné rovině a tak je na pečlivém zvážení každého badatele, jak je využije ve výzkumném šetření.

Zachování důvěrnosti a soukromí je velmi důležitým požadavkem výzkumu. Z výše uvedeného důvodu v bakalářské práci nebudou zveřejňována žádná data vedoucí k identifikaci, vybrané osoby budou přejmenovány. Před výzkumným šetřením cílová skupina byla osobně a i písemně oslovena s žádostí o souhlas k realizaci výzkumu (vzor písemného souhlasu viz příloha č. 1), dále byli všichni zainteresovaní pravdivě seznámeni s důsledky jejich účasti a zároveň s právem odstoupit z výzkumu bez udání důvodu. Za nezletilou žákyni udělila písemný souhlas zákonná zástupkyně.

Přístup badatele je důležitým měřítkem pro pochopení přístupu zkoumaných subjektů. Pokud je tento přístup aplikován v rámci principu "nejlepšího vědomí a svědomí," pak se odráží v reakci zkoumaného objektu (Vaněk, Mücke, 2015). Stejně tak je snahou autorky této bakalářské práce objektivní přístup, i když je přímou účastnicí výzkumu v podobě AP a zároveň badatelem. Na základě této skutečnosti byl kladen velký důraz na objektivitu zkoumání, k čemuž přispěl i deník, který byl v průběhu celého školního roku veden.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Realizace výzkumu

K dosažení výzkumného cíle a zodpovězení výzkumné otázky byl vlastní výzkum rozdělen na několik částí. V průběhu výzkumu bylo využito analýzy dokumentů, rozhovorů, pozorování.

6.1 Výsledky z analýzy dokumentů

Z dostupných dokumentů bylo analyzováno: doporučení školského poradenského zařízení, individuální vzdělávací plán a zpráva z psychologického vyšetření.

Z doporučení speciálně pedagogického centra vyplynulo:

Speciální pedagog doporučuje vytvořit IVP v předmětech Český jazyka a Matematika, dodržovat zásady pro vzdělávání žáků s intelektovým postižením (předvídatelnost, vizualizace dění a činností, strukturalizace dění a činností, motivační systém a individualizace požadavků). Respektovat osobní pracovní tempo a zvýšenou unavitelnost dívky, poskytnout možnost odpočinku a krátké přestávky i během vyučovací hodiny. Vhodně střídat činnosti, počítat s proměnlivým výkonem, usměrňovat žákyni z důvodu ztráty koncentrace, aby se věnovala požadované činnosti. Zadávat pokyny jasně, srozumitelně a maximálně jeden krok dopředu. Ověřovat si porozumění zadání a vyžadovat častější zpětnou vazbu. Začlenit žákyni do všech akcí školy.

V oblasti vzdělávání speciální pedagog doporučuje snížit rozsah učiva RVP ZV na minimální doporučenou úroveň výstupů v předmětech Český jazyka a Matematika: vyvození, čtení a psaní pouze dvanácti písmen, čtení obrázků a dvojslabičných slov, tvoření jednoduchých vět, rozvoj souvislého vyjadřování a reprodukce krátkého sdělení, vytváření konkrétních představ o číslech 1-5, jednoduché početní operace a řešení jednoduchých slovních úloh v oboru čísel 1 - 5, poznávání geometrických tvarů, určování hodnoty peněz, orientace v prostoru).

Asistent pedagoga zajistí podporu a dopomoc během vyučování, kdy žákyně pracuje podle pokynů učitele, procvičuje matematické operace, grafomotoriku a čtení. Dále poskytne dopomoc a podporu pouze v případě potřeby a nevykonává činnosti za žákyni. Také o přestávkách, ve školní jídelně a školní družině, zejména při sebeobslužných

činnostech, při přesunech mimo prostor třídy je vyžadována přítomnost AP. Opora bude poskytnuta při osvojování vhodného sociálního chování a interakci s ostatními žáky. AP bude citlivě monitorovat situaci a zaměří se na praktické stránky fungování žákyně v běžném životě.

Z individuálního vzdělávacího plánu vyplynulo:

Na základě doporučení speciálního pedagoga byl výchovnou poradkyní a třídní učitelkou vytvořen individuální vzdělávací plán. Podle něho bude výuka realizována v těchto předmětech - Český jazyk a literatura, Matematika, Člověk a jeho svět, Anglický jazyk, Hudební výchova, Výtvarná výchova. Pracovní činnosti.

V předmětu Český jazyk byl rozsah učiva RVP ZV ponížěn na minimální doporučenou úroveň výstupů:

- Rozvíjet a zpřesňovat zrakové a sluchové vnímání formou průpravných diferenciacních cvičení a her
- Čtení obrázků zleva doprava, obrázkové čtení
- Vyvozování samohlásek a písmen (malých a velkých) a e i y o u A E I Y O U
- Vyvozování souhlásek a písmen (malých a velkých) – m M l L v V t T s S j J
- Rozlišování délek samohlásek, samohlásky jako spojky
- Čtení otevřených slabik, dvouslabičných slov
- Čtení psacího písma a e i y o u m l v s t j
- Tvoření jednoduchých vět a postupně jejich rozlišování
- Rozvoj souvislého vyjadřování, reprodukce krátkého sdělení
- Grafomotorická cvičení, správný úchop psací potřeby
- Prvky psacích písmen, psaní písmen, které se učí číst (velká jen ta, která se od malých neodlišují), opis, přepis písmen, slabik, slov

V předmětu Matematika byl rozsah učiva RVP ponížěn na minimální doporučenou úroveň výstupů:

- Vytváření konkrétních představ o číslech 1 – 5
- Početní operace a jednoduché slovní úlohy v tomto oboru
- Hodnota peněz
- Poznávání geometrických tvarů

- Úkoly na orientaci v prostoru

V případě úspěšného zvládnutí popsaných výstupů, lze zadávat úkoly nad rámec těchto minimálních výstupů.

Z psychologického vyšetření vyplynulo:

V průběhu měsíce prosinec byla dodatečně získána zpráva z psychologického vyšetření ze dne 18. 9. (věk žákyně 7 let a 9 měsíců). Na základě této zprávy byly zpřesněny informace o osobní anamnéze, podrobně popisující vývoj žákyně a podloženy vyplývající skutečnosti z chování a postojů žákyně.

Od narození byla žákyně sledována ve specializovaném centru z důvodu závažných perinatálních rizik – prematurita a nízká porodní hmotnost. Dítě z 1. rizikové gravidity metodou IVF (in vitro fertilizace), porozena jako dvojče B.

Žákyně navazuje s psycholožkou přiměřený oční kontakt. Zpočátku je stydlivá, ostýchá se mluvit. Po pěti minutách se adaptuje a rozpovídá se do vět. V rozhovoru se dobře soustředí, při vyšetření již koncentrace kolísá, i když se snaží a je trpělivá. Projevuje tendenci ke konformitě, snaží se podávat odpovědi, které si myslí, že se od ní očekávají. Umí se sociálně přizpůsobovat situaci, emočně se aktuálně projevuje úzkostně. Pracovní tempo je pomalejší, potřebuje více času.

Intelektové schopnosti se aktuálně nachází v pásmu lehké mentální retardace, testový věk odpovídá přibližně věku pěti let. Subtesty zrakové vnímání, sluchová paměť a vizuálně-prostorová paměť odpovídají hlubokému podprůměru především z důvodu náročnosti na koncentraci a na rychlost zpracování. Grafomotorika se nadále vyvíjí a odpovídá věku šesti let.

Paní psycholožka doporučuje zákonné zástupkyni zvážit možnost přestupu na speciální ZŠ, kde by mohly být lepší podmínky pro vzdělávání s individuálními potřebami, ale pravděpodobně i pro lepší zařazení do kolektivu.

Žákyně vyrůstá v úplné rodině, rodiče pocházejí z Ukrajiny. Oba rozumí a hovoří česky, ale s chybami. Její sestra dvojče se psychomotoricky vyvíjela v normě, je zdravá a chodí na stejnou ZŠ do 2. třídy. Dle slov matky: „*Sestra občas dochází na doučování z českého jazyka a někdy jdou společně, aby slyšela správnou češtinu a rozpovídala se.*“

Z analýzy 3 dostupných dokumentů vyplynulo, že se jedná o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami, s potřebou podpůrných opatření 4. stupně, kde podpora asistenta pedagoga je nezbytná. Je vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu

a v předmětech Český jazyk a Matematika jí byl snížen rozsah učiva RVP ZV na minimální doporučenou úroveň výstupů.

6.2 Výsledky z rozhovorů

V bakalářské práci bylo využito i rozhovorů, z kterých byly získány poznatky o průběhu individuální integrace žákyně s poruchami intelektového vývoje. Rozhovory byly vedeny se sdílenou asistentkou pedagoga z MŠ a se zákonnou zástupkyní žákyně.

6.2.1 Rozhovor s asistentkou pedagoga z MŠ

Od září 2014 do srpna 2018 navštěvovala běžnou mateřskou školu s logopedickou třídou, ve které byla sdílená asistentka pedagoga. Měla odklad školní docházky a u zápisu do ZŠ běžného typu nebyla přítomna.

Dosavadní dostupné informace byly neucelené, proto byla vyhodnocena potřeba navázání kontaktu s učitelkou z MŠ, kam žákyně docházela. Po telefonické domluvě paní ředitelka MŠ upozornila na důležitou skutečnost: „*Paní učitelka již v tomto zařízení nepracuje.*“ Ale bylo umožněno setkat se se sdílenou asistentkou pedagoga, jež byla ochotna předat svoje zkušenosti a poznatky o dané žákyni.

Polostrukturovaný rozhovor se uskutečnil přímo v MŠ, v prostoru určeném pro logopedickou péči a v době odpoledního odpočinku dětí. Paní asistentce bylo položeno pět stěžejních otázek (viz příloha 2.), na které se snažila co nejpřesněji odpovědět.

Žákyně nekomunikovala ve větách, používala pouze izolovaná slova s velmi omezenou slovní zásobou. Velmi často neporozuměla otázce, a tudíž odpovídala neadekvátně. Dokázala určit a pojmenovat barvy, věci denní potřeby a často používané pojmenování zvířat. Dodržovala běžné základy hygienických návyků a zvládla sebeobsluhu při stravování a oblékání.

Žákyně měla určité problémy s navazováním vrstevnických vztahů, kdy přilnula jen k jedné spolužačce a vyhledávala pouze její společnost. Ostatní spolužáci se snažili o navázání kontaktu, ale z důvodů odlišných komunikačních schopností bylo pro kolektiv obtížné se s ní dorozumět. Měla velmi kladný vztah k třídní paní učitelkou a také s AP. V případě nepřítomnosti vybrané spolužačky, nevyhledávala kontakt mezi vrstevníky, ale upřednostňovala kontakt s třídní učitelkou, popřípadě s AP.

Žákyně byla začleňována do všech aktivit se třídou s občasnou dopomocí AP. Aktivity byly upravovány pro žákyni tak, aby je zvládala dle svých schopností a možností.

Na poslední otázku, vztahující se ke ztotožnění se s integrací žákyně na ZŠ běžného typu, AP reagovala velmi překvapeně. Ona i třídní paní učitelka se domnívaly, že žákyně bude zařazena do ZŠ speciální.

Z odpovědí na položené otázky sdílené asistentce mateřské školy vyplývá, že žákyně při komunikaci používala pouze izolovaná slova s velmi omezenou slovní zásobou, často nepochopila otázkám, a proto odpovídala neadekvátně. Zvládla určit a pojmenovat barvy, věci denní potřeby a zvířata. Dodržovala základy hygieny, byla samostatná v sebeobsluze. Převažovaly problémy v socializaci s vrstevníky, přilnula pouze k jedné spolužačce. Měla velmi kladný vztah s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga, které vždy upřednostňovala před svými vrstevníky. Byla začleňována do všech aktivit se třídou, ale za určitých modifikací, aby je zvládala dle svých schopností a možností. Paní asistentka i třídní učitelka z mateřské školy předpokládaly, že žákyně bude dále vzdělávána ve speciálním zařízení.

6.2.2 Rozhovory se zákonnou zástupkyní

V průběhu individuální integrace žákyně se uskutečnily tři rozhovory se zákonnou zástupkyní na konci srpna 2018 i za přítomnosti žákyně, v únoru a v červnu 2019 za účasti třídní učitelky a asistenta pedagoga v učebně první třídy základní školy.

První rozhovor se zákonnou zástupkyní se uskutečnil ještě před nástupem žákyně do ZŠ v srpnu 2018 za účasti budoucí třídní učitelky první třídy, přiděleného asistenta pedagoga a žákyně samotné.

Zákonné zástupkyni bylo položeno pět otázek (viz příloha č. 2), na které odpovídala velmi stručně. Uvedla, že dcera doma komunikuje a je plně samostatná. Sociální dovednosti byly omezeny jen v užší rodinný kruhu. Odmítala připustit možnost speciálního vzdělávání.

Následující rozhovor proběhl v pololetí, v únoru 2019, kdy zákonná zástupkyně byla seznámena s průběhem a výsledky individuálního vzdělávání. V návaznosti na sdělené informace zhodnotila průběh a posun ve vzdělávání a socializaci ze svého pohledu zákonné zástupkyně. Sdělila, že komunikace se mírně obohatila o nové české výrazy, ale stále byla velmi omezená. Soběstačnost se nezměnila. Upozornila na sociální dovednosti,

kteře se začaly adekvátně rozvíjet, dcera hovořila pozitivně o spolužačkách a těšila se do školy.

Při tématu o speciálním vzdělávání se začala přiklánět k názoru třídní učitelky a asistenta pedagoga, že možnost speciálního vzdělávání by byla pro dceru přínosnější. Ale vzhledem k dobrému průběhu adaptace by přesunutí na jinou základní školu mělo negativní dopad na psychický a fyzický stav žákyně. Z těchto důvodů se přesun v pololetí neuskutečnil a tato možnost se odložila.

K poslednímu rozhovoru byla zákonná zástupkyně pozvána v červnu 2019. Třídní učitelka a asistent pedagoga zhodnotili druhou polovinu školního roku. Zákonná zástupkyně shledala dceřiny pokroky v komunikaci, která se nadále rozvíjela, soběstačnost byla přiměřená jejímu věku a sociální dovednosti se výrazně vylepšily. Zákonná zástupkyně podala novou informaci, že žákyni domluvila přesun na speciální ZŠ. Rozhovory se zákonnou zástupkyní žákyně poukázaly na významný vývoj jejího postoje k dceřině průběhu individuální integrace.

Každé ráno asistent pedagoga při převzetí žákyně od zákonného zástupce se dotazoval na průběh předchozího dne, noci a brzkého ráno, dále na fyzický a psychický stav žákyně. Tyto získané informace velmi ovlivňovaly průběh vzdělávání a na jejich podkladu se asistent pedagoga rozhodoval o průběhu a volbě aktivit. Samozřejmě i při předávání žákyně zákonnému zástupci asistent pedagoga informoval o průběhu celého dne a případných změnách.

6.3 Výsledky pozorování

Pozorovaným žákem v rámci případové studie byla žákyně narozená v prosinci 2010. Od září 2014 do srpna 2018 navštěvovala mateřskou školu s logopedickou třídou za přítomnosti sdíleného asistenta pedagoga. Byl využit odklad školní docházky, zápisu do první třídy se nezúčastnila. Ve školním roce 2018/2019 nastoupila do první třídy základní školy běžného typu.

Po dobu jednoho školního roku 2018/2019 v první třídě základní školy běžného typu probíhalo pozorování za účelem zmapování a objasnění průběhu individuální integrace žáka s poruchami intelektového vývoje. Poznatky z pozorování byly zaznamenávány do deníku od října 2018. Asistentka pedagoga podrobně zapisovala činnosti probíhající při individuálním vzdělávání žákyně v předmětech Český jazyk a Matematika.

Zároveň s tím byly zaznamenávány i její reakce na konkrétní činnosti a úspěchy v nich. Individualizované vzdělávání s pomocí asistenta pedagoga probíhalo pouze v těchto dvou předmětech z důvodu zjevného nezvládnutí rozsahu a obtížnosti učiva.

Psychický a fyzický stav žákyně měl velmi zásadní vliv na průběh vzdělávání, a proto byl také zaznamenáván v deníku s následnou absencí, a i se změnami v rozvrhu.

Z důvodu obsáhlosti dat a pro lepší přehlednost vizualizace bylo využito tabulek a grafů. V tabulkách jsou uvedeny přehledy týdenní časové dotace v daných předmětech, realizace výuky a absence žákyně. Výsledky jsou následně prezentovány v grafech, v nichž lze procentuálně porovnat realizaci výuky s ohledem na nepřítomnost žákyně. Autorka bakalářské práce použila prvky kvantitativního výzkumu k lepší orientaci v datech. Využití těchto prvků však zásadně neovlivní celou práci koncipovanou na základě kvalitativního výzkumu.

Pro jasnější představu je v tabulce 1 uveden i rozvrh první třídy, s rozvržením předmětů.

Dle školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) na dané ZŠ běžného typu je týdenní časová dotace pro první třídu 21 hodin, s třemi hodinami z disponibilní časové dotace dle učebního plánu v předmětech: Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Pohybové hry.

Tabulka 1: Rozvrh 1. třídy

	1.	2.	3.	4.	5.
Pondělí	ČJ	MA	ČJ	ČS	
Úterý	MA	ČJ	TV	PČ	
Středa	ČJ	ČJ	MA	ČS	PH
Čtvrtek	TV	AJ	ČJ	MA	
Pátek	ČJ	ČJ	VV	HV	

Zdroj: vlastní

Vysvětlení zkratk: ČJ = Český jazyk a literatura, MA=Matematika, ČS=Člověk a jeho svět, TV=Tělesná výchova, PČ=Pracovní činnosti, PH=Pohybové hry, AJ=Anglický jazyk, VV=Výtvarná výchova, HV=Hudební výchova

Od začátku školního roku byla žákyně z důvodu adaptace vzdělávána se třídou. Posléze pro zjevné nezvládnutí obsahu a obtížnosti učiva, bylo po konzultaci s třídní

učitelkou a zákonnou zástupkyní dohodnuto individualizované vzdělávání s pomocí asistenta pedagoga v předmětech **Český jazyk a Matematika**, od 9. týdne až do konce školního roku. Individualizované vzdělávání bylo podpořeno pořízením speciálních učebnic a pracovních sešitů. Jejich obsah a rozložení učiva více vyhovovalo potřebám žákyně.

Individualizované vzdělávání probíhalo ve třídě na vyhraněném místě, v němž žákyně měla relativní klid a větší prostor než v lavici, ale zároveň neztrácela kontakt se třídou. Kdykoliv to bylo možné, byla začleňována do aktivit třídy. Odchod ze třídy a výuka mimo třídu (například v kabinetu), byl pouze ve výjimečných případech, kdy se žákyně necítila fyzicky dobře.

Níže uvedená tabulka 2 byla zpracována pro přehled časové dotace a realizace výuky v daných předmětech první třídy. V prvním sloupci jsou uvedeny týdny školního roku, ve druhém týdenní časová dotace dle ŠVP, ve třetím počet hodin individuální výuky s asistentem pedagoga, ve čtvrtém počet hodin výuky se třídou a s dopomocí AP, v pátém počet hodin výuky se třídou, ale bez dopomoci AP, v šestém absence žákyně v daném týdnu a poslední sloupec zahrnuje poznámky, v nichž jsou zohledněny změny rozvrhu (ZR) a taktéž jiné překážky ve výuce.

Vložená tabulka je vzorová a zbývající tabulky jsou k dispozici viz příloha č. 3 (tab. 3 – 10).

Tabulka 2: Časová dotace a realizace výuky v předmětu Český jazyk a literatura

Předmět Český jazyk						
Týden	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Počet hodin se zapojením do kolektivu		Nepřítomnost žákyně	Poznámky
			Počet hod s AP	Počet hod bez AP		
1.	5	0	5	0	0	Po, Út ZR
2.	8	0	7	0	1	
3.	8	0	7	0	1	
4.	6	0	5	0	1	28. 9. Pá státní svátek
5.	8	0	7	0	1	
6.	8	0	5	0	3	
7.	8	0	7	0	1	

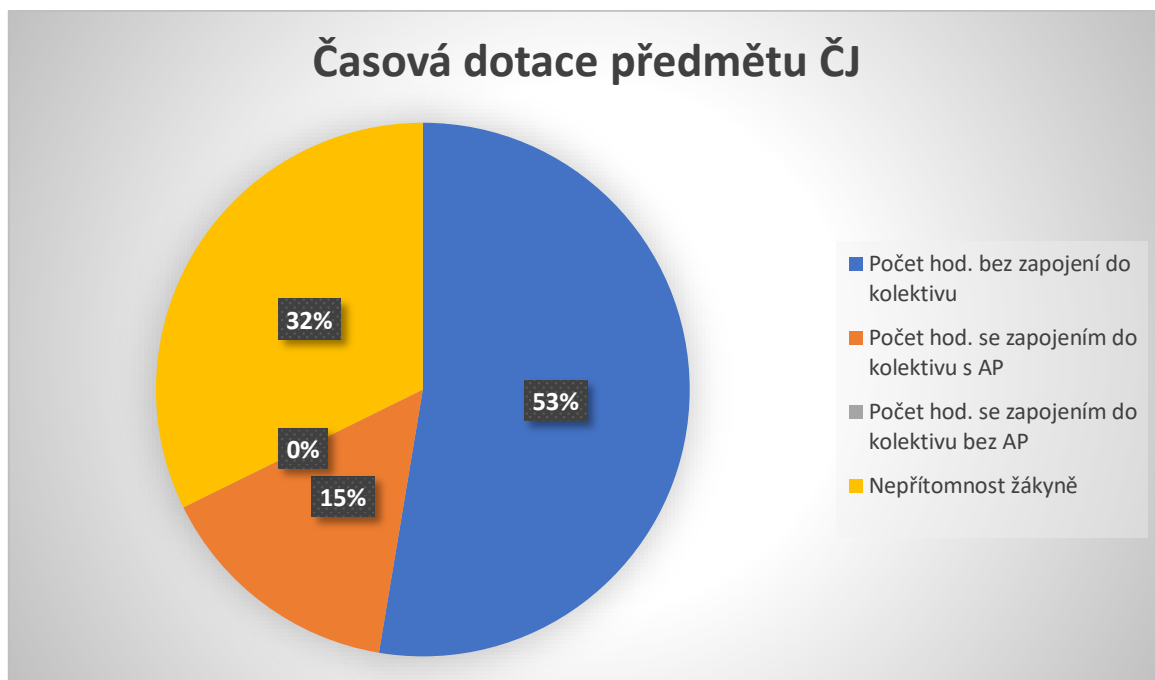
8.	8	0	0	0	8	
9.	5	5	0	0	0	29. - 30. 10. Po, Út podzimní prázdniny
10.	8	0	0	0	8	
11.	8	8	0	0	0	
12.	7	7	0	0	0	20.11. Út ZR
13.	8	8	0	0	0	
14.	8	5	0	0	3	
15.	8	8	0	0	0	
16.	5	2	0	0	3	20.12. Čt ZR, 21. Pá vánoční prázdniny
17.	3	3	0	0	0	do 2.1. St vánoční prázdniny
18.	8	6	0	0	2	
19.	8	4	0	0	4	
20.	8	0	0	0	8	
21.	5	3	0	0	2	30.1. St ZR, 1.2. Pá pololetní prázdniny
22.	8	5	0	0	3	
23.	8	4	0	0	4	
24.	8	6	0	0	2	
25.	0	0	0	0	0	Jarní prázdniny
26.	8	8	0	0	0	
27.	8	8	0	0	0	
28.	8	3	0	0	5	
29.	8	3	0	0	5	
30.	8	0	0	0	8	
31.	8	1	0	0	7	
32.	4	4	0	0	0	16.4. Út ZR, 18. - 19.4. Čt, Pá velikonoční prázdniny
33.	6	4	0	0	2	22.4. Po velikonoční prázdniny
34.	6	0	0	0	6	1.5. St státní svátek
35.	6	6	0	0	0	8.5. St státní svátek
36.	8	8	0	0	0	
37.	8	7	0	0	1	
38.	5	4	0	0	1	30. -31.5. Čt, Pá ZR
39.	8	8	0	0	0	
40.	6	6	0	0	0	12.6. St ZR
41.	8	6	0	0	2	
42.	0	0	0	0	0	ZR
Celkem	285	150	43	0	92	

Zdroj: vlastní

Jak je uvedeno v tabulce 2, žákyně z celkových 285 hodin českého jazyka byla vzdělávána 150 hodin bez zapojení do kolektivu a 43 hodin byla zapojena do kolektivu.

To znamená, že v předmětu ČJ převládala individuální výuka, kdy žákyně byla vzdělávána asistentem pedagoga.

Obrázek 1 znázorňuje celkovou časovou dotaci v předmětu Český jazyk a literatura. V 53% výuka probíhala individuálně s asistentem pedagoga a v 15% žákyně byla zapojena do kolektivu s dopomocí AP. Z celkového počtu hodin 32% žákyně byla nepřítomna výuky ČJ.

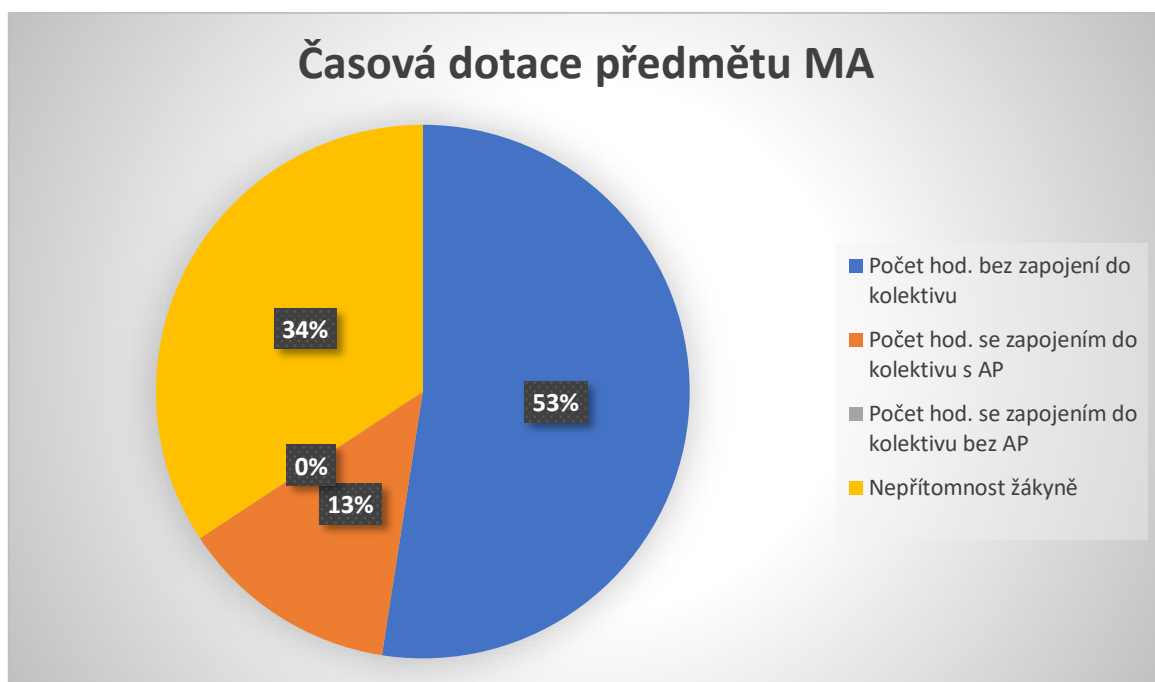


Obrázek 1: Časová dotace v předmětu Český jazyk

Zdroj: Vlastní

Z tabulky 3 (viz Příloha č. 3) vyplývá, že žákyně 19 hodin byla vzdělávána se třídou s dopomocí asistenta pedagoga a 75 hodin probíhala individuální výuka s AP, při celkovém počtu 143 hodin. I v předmětu Matematika převažuje individuální vzdělávání za podpory AP.

Obrázek 2 procentuálně prezentuje celkovou časovou dotaci v předmětu Matematika. Shodně jako v obrázku 1, v 53% žákyně nebyla zapojena do kolektivu při vzdělávání, se třídou a za pomoci AP se vzdělávala v 13% a její absence byla 34%.



Obrázek 2: Časová dotace v předmětu Matematika

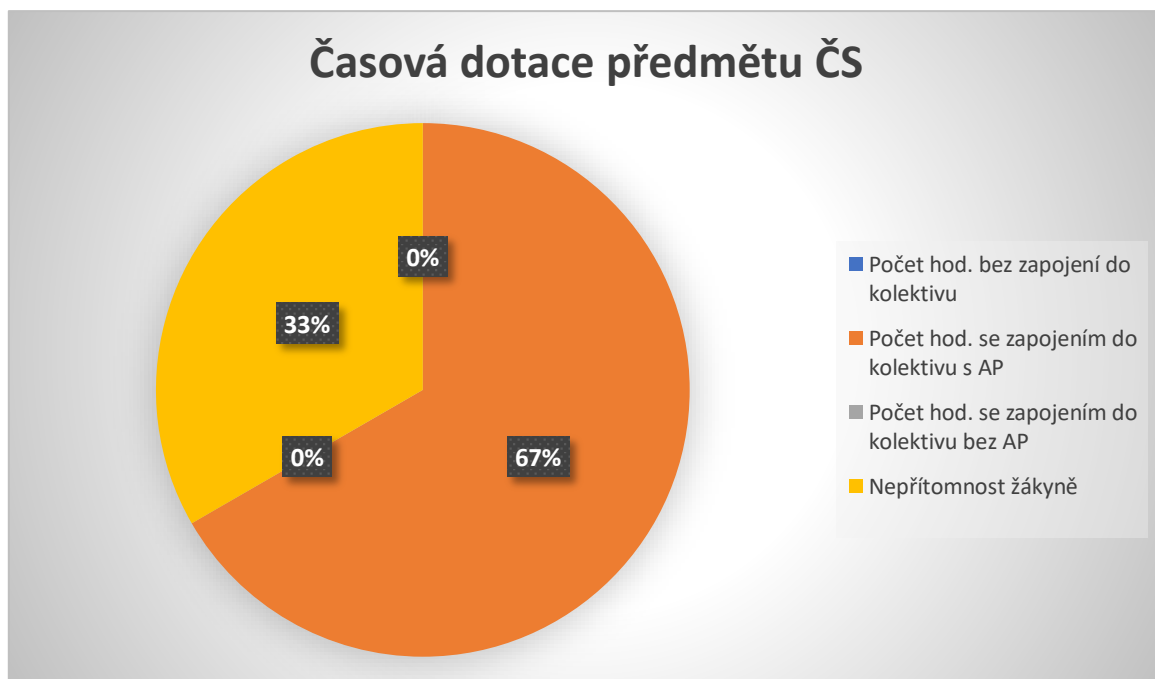
Zdroj: Vlastní

V předmětech **Člověk a jeho svět** a **Anglický jazyk** žákyně byla po celou dobu školního roku vzdělávána se třídou, ale se stálou dopomocí asistenta pedagoga. Žákyně vyžadovala individuální přístup ve vysvětlování neznámých pojmů, detailnější rozbor popisu práce. Hry musely být modifikovány, aby je žákyně též zvládla v rámci jejích možností a nebyla vyřazena z kolektivu.

Předmět **Člověk a jeho svět** se vyučuje jako samostatný vyučovací předmět na 1. stupni s dvou hodinovou dotací týdně.

Tabulka 4 (viz Příloha č. 3) uvádí 72 celkových hodin v předmětu **Člověk a jeho svět**, z toho 48 hodin se žákyně vzdělávala se třídou, ale za stálé dopomoci asistenta pedagoga.

Z obrázku 3 je patrná celková časová dotace v předmětu Člověk a jeho svět. I přes stálou asistenci žákyně se zapojovala v 67% do třídního kolektivu a nepřítomna výuky byla v 33%.



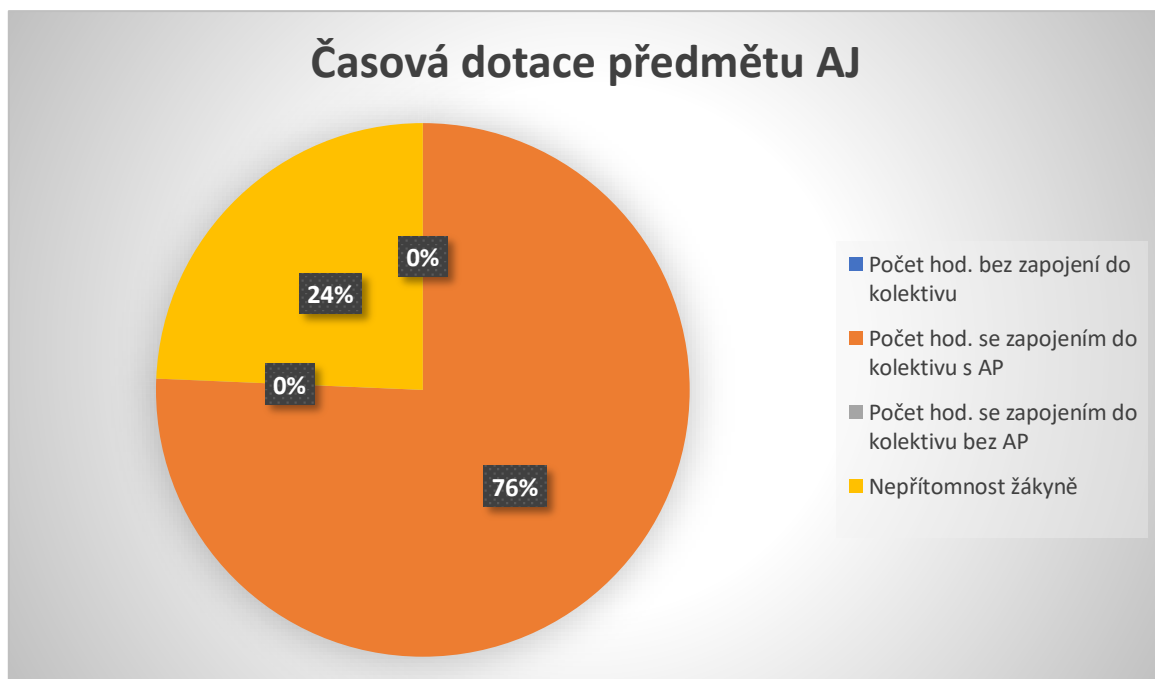
Obrázek 3: Časová dotace v předmětu Člověk a jeho svět

Zdroj: Vlastní

Anglický jazyk se na této ZŠ učí již od 1. třídy s jednou hodinou z disponibilní časové dotace. Žáci se s jazykem seznamují formou her, písni a jednoduchých cvičení v pracovních sešitech, při nichž získávají zájem o studium a vytváří si pozitivní vztah k cizímu jazyku.

Jak je uvedeno v tabulce 5 (viz Příloha č. 3), žákyně z celkových 37 hodin Anglického jazyka byla vzdělávána 28 hodin se zapojením do kolektivu. To znamená, že v předmětu AJ převládala výuka se třídou, ale s neustálou a intenzivní dopomocí asistenta pedagoga.

Obrázek 4 zobrazuje celkovou časovou dotaci v předmětu Anglický jazyk. V 76% se žákyně vzdělávala v kolektivu, ale pouze s usilovnou pomocí asistenta pedagoga a v 24% se výuky nezúčastnila.



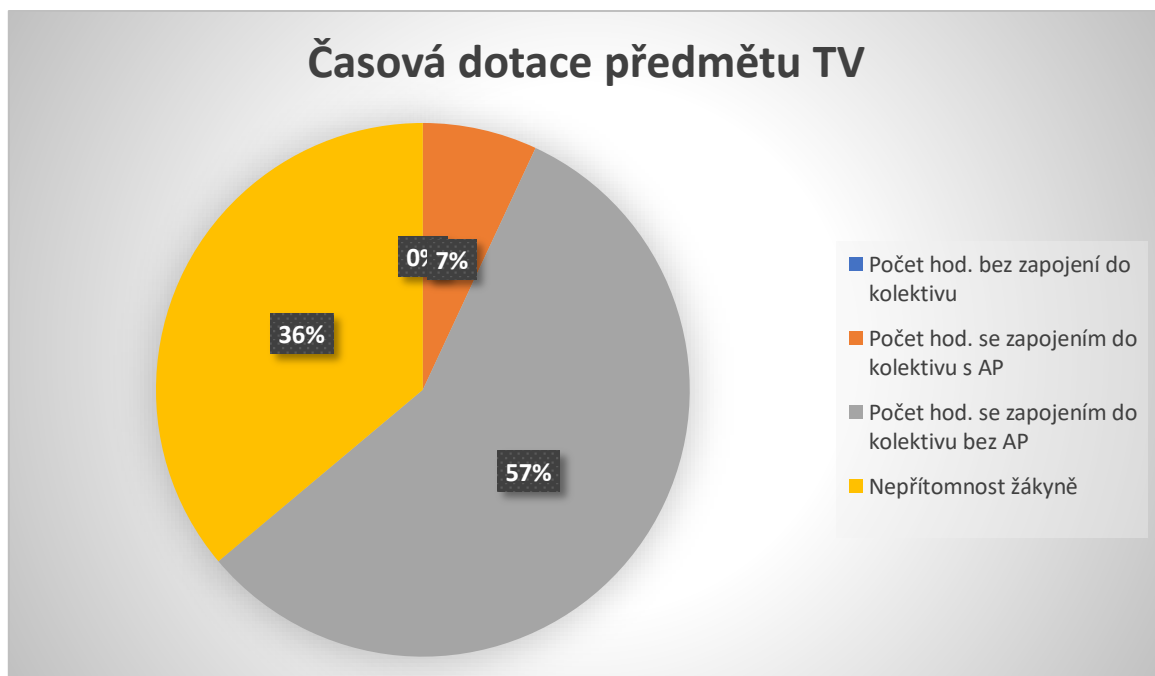
Obrázek 4: Časová dotace v předmětu Anglický jazyk

Zdroj: Vlastní

V průběhu měsíce září se žákyně velmi dobře adaptovala a pochopila principy chodu a pravidla v předmětech **Tělesná výchova, Pohybové hry, Hudební výchova, Výtvarná výchova a Pracovní činnosti**. Pro podporu zlepšení a upevnění soběstačnosti a sociálních dovedností byla žákyně od 5. týdne školního roku zapojena do kolektivní výuky s minimální pomocí asistenta pedagoga.

Z tabulky 6 (viz Příloha č. 3) vyplývá, že žákyně 5 hodin byla vzdělávána se třídou s dopomocí asistenta pedagoga, 41 hodin probíhala výuka bez pomoci AP, při celkovém počtu 72 hodin. V předmětu Tělesná výchova převažuje vzdělávání se zapojením do třídního kolektivu.

Obrázek 5 znázorňuje celkovou časovou dotaci v předmětu Tělesná výchova. V 7% výuka probíhala v kolektivu s podporou asistenta pedagoga a v 57% žákyně byla zapojena do kolektivu bez pomoci AP. Z celkového počtu hodin 36% žákyně byla nepřítomna výuky TV.



Obrázek 5: Časová dotace v předmětu Tělesná výchova

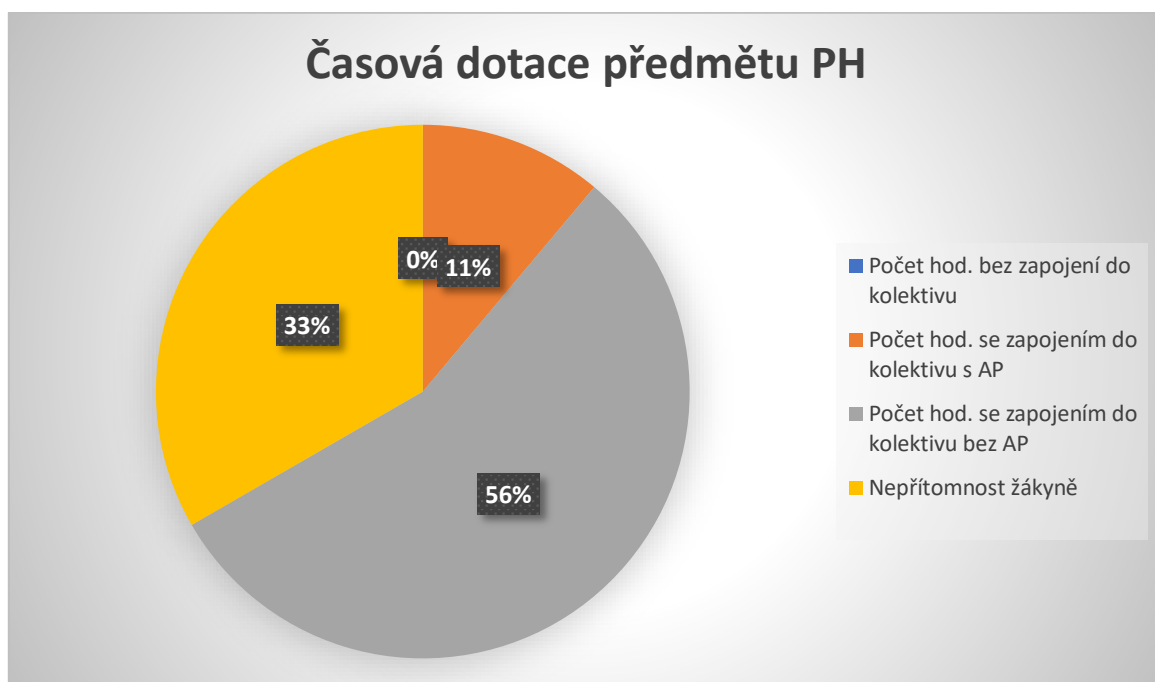
Zdroj: Vlastní

Škola se zaměřuje na podporu aktivního způsobu života zařazením třetí povinné vyučovací hodiny zaměřené na všeobecnou sportovní přípravu. Na prvním stupni probíhá v rámci předmětu **Pohybových her**.

Tabulka 7 (viz Příloha č. 3) uvádí 36 celkových hodin v předmětu Pohybové hry, z toho 4 hodiny se žákyně vzdělávala se třídou s dopomocí asistenta pedagoga. Bez pomoci

AP zvládla 20 hodin výuky se třídou.

Obrázek 6 procentuálně prezentuje celkovou časovou dotaci v předmětu Pohybové hry. V 11% žákyně byla zapojena do kolektivu při vzdělávání s pomocí asistenta pedagoga, se třídou a bez pomoci AP se vzdělávala v 56% a její absence byla 33%.

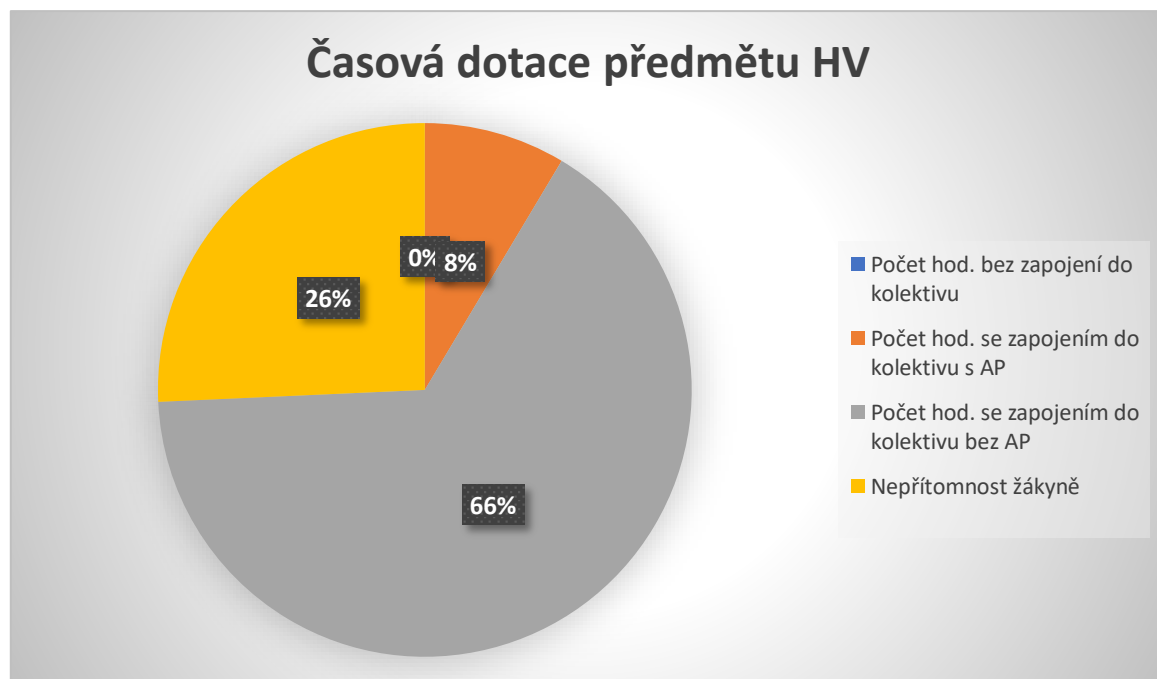


Obrázek 6: Časová dotace v předmětu Pohybové hry

Zdroj: Vlastní

Jak je uvedeno v tabulce 8 (viz Příloha č. 3), žákyně z celkových 35 hodin v předmětu Hudební výchova byla vzdělávána 3 hodiny se zapojením do kolektivu s pomocí asistenta pedagoga a bez asistence se samostatně zapojila v 23hodinách výuky. To znamená, že v předmětu HV převládala výuka se třídou bez dopomoci asistenta pedagoga.

Z obrázku 7 je patrná celková časová dotace v předmětu Hudební výchova. Pouze v 8% byla potřeba pomoc asistenta pedagoga pro zapojení do kolektivu, v 66% se žákyně zvládla samostatně zapojit do kolektivu. A nepřítomna výuky byla v 26%.

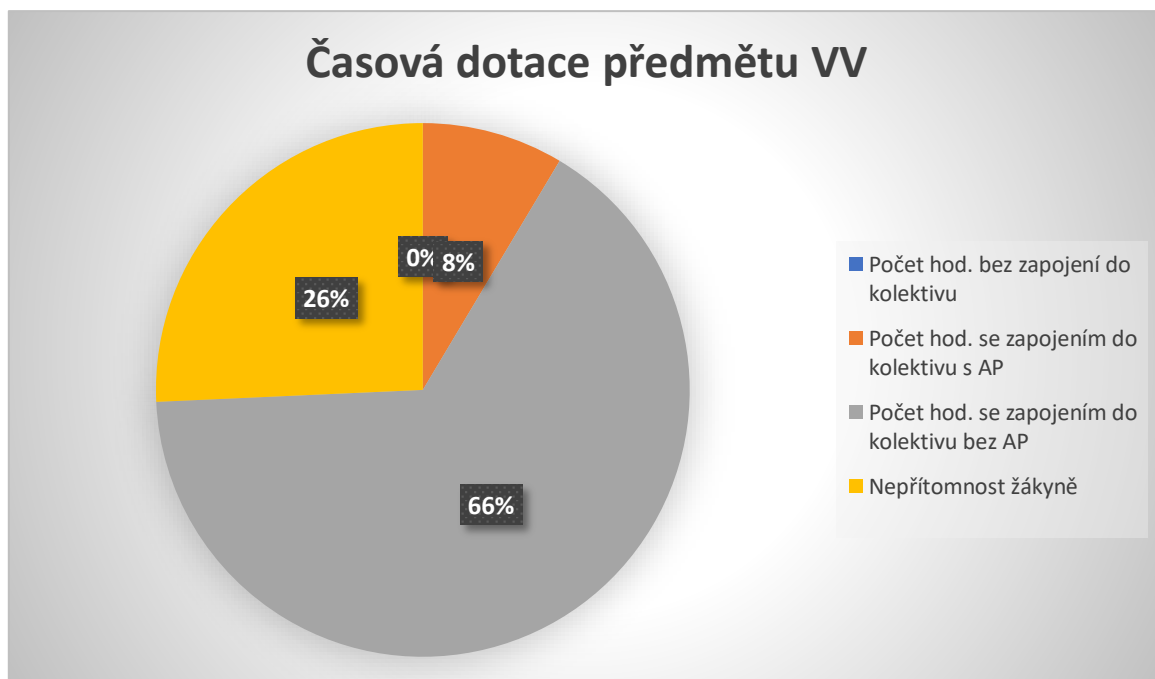


Obrázek 7: Časová dotace v předmětu Hudební výchova

Zdroj: Vlastní

Z tabulky 9 (viz Příloha č. 3) vyplývá, že žákyně 3 hodiny byla vzdělávána se třídou s dopomocí asistenta pedagoga, 23 hodin probíhala výuka bez pomoci AP, při celkovém počtu 35 hodin. V předmětu Výtvarná výchova převažuje vzdělávání se zapojením do třídního kolektivu bez asistence.

Obrázek 8 zobrazuje celkovou časovou dotaci v předmětu Výtvarná výchova. Shodně s obrázkem 7 v 66% se žákyně vzdělávala v kolektivu bez asistence a pouze v 8% AP pomáhala se začleněním do třídního kolektivu. Výuky se neúčastnila v 26%.

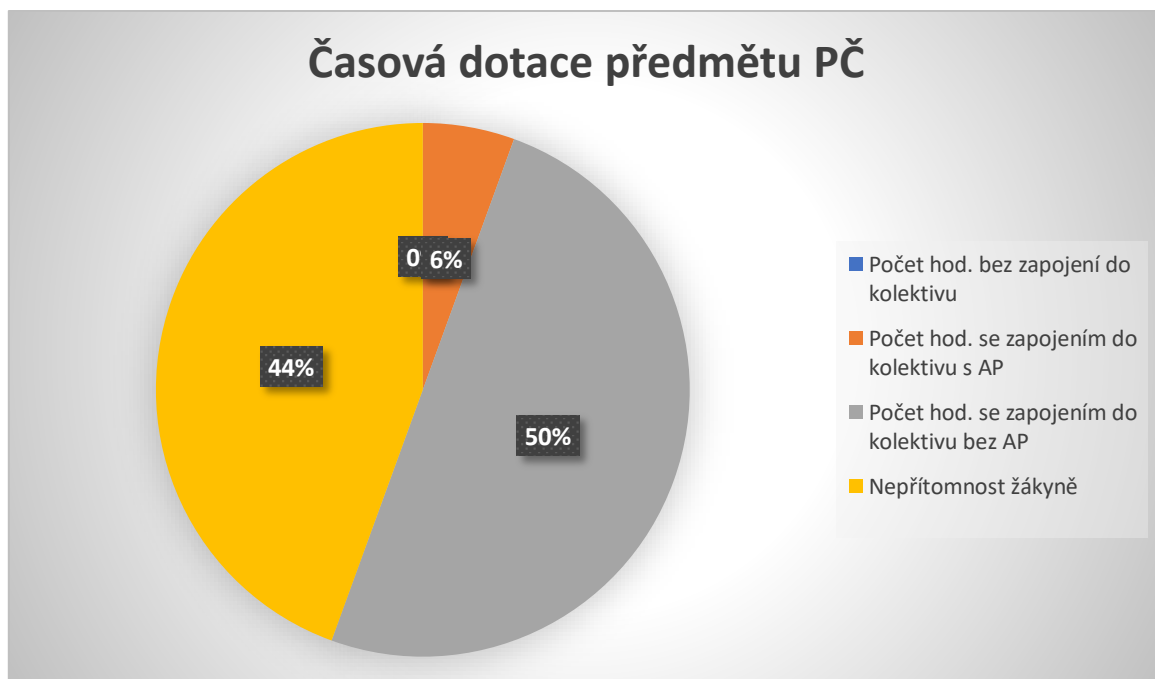


Obrázek 8: Časová dotace v předmětu Výtvarná výchova

Zdroj: Vlastní

Tabulka 10 (viz Příloha č. 3) uvádí 36 celkových hodin v předmětu Pracovní činnosti. S dopomocí asistenta pedagoga se žákyně vzdělávala se třídou pouze 2 hodiny. Bez pomoci AP zvládla 18 hodin výuky se třídou.

Obrázek 9 znázorňuje celkovou časovou dotaci v předmětu Pracovní činnosti. V 6% výuka probíhala s podporou asistentka pedagoga a v 50% žákyně byla zapojena do kolektivu bez podpory AP. Z celkového počtu hodin 44% žákyně byla nepřítomna výuky PČ.



Obrázek 9: Časová dotace v předmětu Pracovní činnosti

Zdroj: Vlastní

Pro ucelenou představu byla vytvořena tabulka 11 (viz Příloha č. 3), ve které je prezentován celkový přehled časové dotace ve všech předmětech, realizace výuky, podpora AP a počet zameškaných hodin. V první třídě byla celková časová dotace ve všech předmětech 751 hodin, 225 hodin byla žákyně vzdělávána individuálně s AP, sice ve třídním kolektivu, ale s neustálou podporou byla 155 hodin vzdělávána, 125 hodin byla integrována do kolektivu s minimální dopomocí AP a v průběhu školního roku žákyně byla 246 hodin nepřítomna výuky.

Od začátku školního roku září 2018 byla žákyně vzdělávána ve všech devíti předmětech společně se třídou za pomoci a dohledu asistenta pedagoga. V průběhu vzdělávání v předmětech **Český jazyk a Matematika** se začaly objevovat projevy zjevného nezvládnání obsahu a náročnosti učiva. Po konzultaci s třídní učitelkou a zákonnou zástupkyní bylo dohodnuto začít s individualizovaným vzděláváním za podpory asistenta pedagoga v těchto předmětech a to od 9. týdne do konce školního roku. Pořízeny byly speciální učebnice a pracovní sešity. Svým obsahem a rozložením učiva

více vyhovovaly potřebám žákyně a tím bylo v maximální možné míře podpořeno individualizované vzdělávání.

Z tabulek a grafů vyplývá, že převažuje v těchto předmětech individuální výuka s dopomocí asistenta pedagoga sice ve třídě, ale na vyhraněném místě. Pouze ve výjimečných případech, kdy se žákyně necítila fyzicky dobře, probíhala výuka mimo třídu (v kabinetu).

Po celou dobu školního roku byla žákyně vzdělávána se třídou v předmětech **Člověk a jeho svět a Anglický jazyk**. Během výuky těchto předmětů byla vyžadována neustálá přítomnost a pomoc asistenta pedagoga. Individuální vysvětlování neznámých pojmů, detailnější ústní a názorný rozbor popisu činnosti byl náplní práce asistenta pedagoga. Průběh výuky anglického jazyka byl koncipován pouze na hrách, jednoduchých cvičení s vybarvováním a vpisováním číslic, poslechem písní a příběhů. Veškeré tyto aktivity byly asistentem pedagoga modifikovány s ohledem na její možnosti tak, aby byly žákyní zvládnuty a nebyla vyřazena z kolektivu.

Adaptace a pochopení principů chodu a pravidel ve zbývajících pěti předmětech: **Tělesná výchova, Pohybové hry, Hudební výchova, Výtvarná výchova a Pracovní činnosti** byly v průběhu měsíce září velmi dobře zvládnuty. Od 5. týdne školního roku byla žákyně zapojena do kolektivní výuky s minimální pomocí asistenta pedagoga, což velmi přispělo k zlepšení a upevnění soběstačnosti a sociálních dovednostech žákyně.

6.4 Obsahová analýza

Předmětem obsahové analýzy je podpora žákyně asistentem pedagoga, dále zpracování dat ze zápisků vedeného deníku AP. Deník dokonale zmapoval aktivity a postupy uskutečňující se v průběhu individualizované výuky žákyně v předmětech Český jazyk a Matematika, poukázal na reakce a úspěchy žákyně v konkrétních činnostech a zachytil záznamy o psychickém a fyzickém stavu žákyně, její následnou absenci a změny v rozvrhu.

Výstupy z obsahové analýzy jsou prezentovány v tabulce č. 12, v níž nalezneme údaje o obsahu učiva a úrovně vědomostí, které žákyně v předmětech ČJ a MA v daném měsíci zvládla. Pro výstižnější obraz průběhu vzdělávání jsou u některých měsíců zmíněny informace z předchozích tabulek, upozorňující na zvýšenou absenci žákyně. Dny uvedené pod názvem měsíce v závorkách vypovídají o přítomnosti žákyně v těchto předmětech.

Tabulka 12: Obsah učiva a úroveň vědomostí žákyně v předmětu Český jazyk a Matematika

Měsíc	Obsah učiva a úroveň vědomostí žákyně v předmětu ČJ	Obsah učiva a úroveň vědomostí žákyně v předmětu MA
Říjen	<p><u>Slovní zásoba</u> – velmi chudá slovní zásoba, pro popis obrázků potřebuje návodné otázky, samostatně nemluví ve větách, nepoužívá nadřazené pojmy, zvládá řazení obrázků první/poslední/uprostřed, vyhledá rozdíly, s potížemi určí shodnost obrázků, pokud nejsou naprosto shodné, rozliší a pojmenuje barvy</p> <p><u>Písanka</u> – pod neustálým vedením AP zvládá, při samostatné práci uvolňovací cviky odbyde co nejrychleji, převládá křečovitý úchop</p>	<p>S dopomocí zvládne přiřadit číslice ke kartě s puntíky v oboru čísel do 5 a složí číselnou řadu z karet s puntíky. Ústně ovládá porovnávání čísel do 5</p>
Listopad	<p><u>Slovní zásoba</u> – po připomenutí a s obrázkovou oporou mluví v jednoduchých větách (maximálně o 3 slovech), po týdenní nemoci nepojmenuje barvy, zapoměla již známé pojmy</p> <p><u>Písmena A, I</u> – vyjmenuje slova začínající na písmena, sluchově rozliší hlásky, zřetelně rozliší velké/malé, krátké/dlouhé, při čtení často chybuje</p> <p><u>Písanka</u> – nutná slovní dopomoc a k dodržení správných tvarů pomocné tečky, zlepšení – snaha o uvolněný úchop, lépe se soustředí, nechvátá, snaha o psaní obloučků</p>	<p>Spočítá obrázky do 5. Nezvládne složit posloupnou řadu puntíků 1-5, ale zvládne rozlišit více/méně. Rozliší a použije pojmy nikdo/nic, všichni, malý/velký.</p> <p><u>Číslice 2</u> – rozliší počet, ale číslici nepojmenuje, chybně přiřadí počet obrázků k číslici.</p>
Prosinec (7 dnů)	<p><u>Slovní zásoba</u> – poprvé promluvila před třídou v kruhu („Byla sem doma.“), při popisu nemluví ve větách, nepojmenuje již známé předměty, nepojmenuje barvy</p>	<p><u>Číslice 1, 2</u> – správně je přečte a přiřadí k obrázkům. Zvládne porovnávat počet puntíků, nepamatuje si slovo pro znak rovná se. Správně vypočítá obrázkové příklady, s obtížemi přečte.</p>

	<p><u>Písmena A, I, E</u> – vyjmenuje slova začínající na písmena, při čtení hádá, nerozlišuje velikost a délku</p> <p><u>Písanka</u> – soustředí se, velmi se snaží a píše obloučky pod neustálým dohledem s povzbuzováním a motivací k práci</p>	<p>Psaní číslic – soustředí se, potřebuje pomocnou linku a s ústní dopomocí správně napíše číslice.</p>
<p>Leden (9 dnů/ 7 dnů)</p>	<p><u>Slovní zásoba</u> – odpovídá jednoslovně, až po návodných otázkách snaha o jednoduché věty, po nemoci zapoměla mnoho slov</p> <p><u>Písmena A, I, E, M</u> – rozliší a zvládne roztrždit, nepojmenuje, po návodě opakuje poslední slabiku, ne 1. písmeno</p> <p><u>Písanka</u> – nepamatují si tvar písmen, nutný slovní doprovod, nepozná písmena, uvádí „jsou obrázky“</p>	<p><u>Číslice 1, 2</u> - správně rozliší a pojmenuje. Sama skládá, vypočítá a přečte příklady. Zvládne diktát číslic. Pochopila princip odečítání, správně vypočítá.</p>
<p>Únor (7 dnů/ 8 dnů)</p>	<p><u>Slovní zásoba</u> – slovní zásoba je velmi chudá, zapomíná pojmenování obrázků, samostatně nevypráví, na konkrétní otázky odpovídá jednoslovně, použije-li větu, zní naučeně, neodpovídá na danou otázku</p> <p><u>Písmena A, I</u> – při opakování zapoměla tvary písmen, nezvládne je rozeznat a pojmenovat, písmena A, I se učí znovu</p> <p><u>Písanka</u> – je velmi nejistá, s potížemi zvládá za podpory AP spojení písmen do slabik, bez opory samostatně nezvládne, po dopsání neví, co napsala</p>	<p><u>Číslice 1, 2</u> - rozezná a přečte je. Podle diktátu složí řadu čísel, ale nedokáže číslice přečíst samostatně. Při čtení příkladů si plete znaménka. Při popisu obrázku rozezná pojmy: na začátku/konci, vedle, dole/nahoře, větší/menší, široký/úzký s občasnou chybou, ale nepoužívá je.</p>
<p>Březen</p>	<p><u>Slovní zásoba</u> – před třídou v kruhu řekla samostatně 2 věty, pohádky- obrázkové čtení – zlepšení, snaha o vyprávění podle obrázků</p>	<p><u>Číslice 1, 2, 3</u> - správně přiřadí počet předmětů k číslicím, ale samostatně nezvládne složit číselnou řadu. S obrázkovou oporou vypočítá a přečte zapsaný příklad, plete si číslice a znaménka.</p>

	<p><u>Písmena A, I, E</u> – za pomoci vlastní nápovědy (indián, Eskymák, auto) rozpozná a pojmenuje, nerozliší velikost</p> <p><u>Písanka</u> - za slovní podpory AP zvládne napsat slabiky ma, me, mi, mo, le, li, lu, nezvládne je přečíst, bez podpory písmo neobratné</p>	
Duben (4 dny)	<p><u>Slovní zásoba</u> – mluví v jednoduchých větách, odbíhá od tématu a nepamatuje si detaily</p> <p>Písmena A, I, E – opakování, nepojmenuje a nerozliší velikost/délku, nepojmenuje obrázek, a proto nepřihradí k písmenu</p> <p>Písanka – nepamatuje si tvar písmen, nedokáže obtáhnout vzor, návrat k trénování na stírací tabulku</p>	<p>S obrázkovou oporou obtížně vypočítá příklady, nepojmenuje číslice a znaménka hádá.</p> <p>Zapomněla psaní číslic 2 a 3, ale snaží se psát číslici 4.</p> <p>Zvládne sestavit číselnou řadu pomocí obrázků.</p> <p>S obtížemi doplňuje číslice do číselné řady.</p> <p>Seznámení s číslicí 4.</p>
Květen	<p><u>Slovní zásoba</u> - před třídou v kruhu mluví pokaždé, řekne 1 větu a zakončí: „<i>už nepamatuju</i>,“ sama chce vyprávět</p> <p><u>Písmena</u> – nejistá, pracuje pouze za přítomnosti AP, sluchově nerozliší počínající písmeno, známé obrázky správně přiřadí k písmenům</p> <p><u>Písanka</u> – trénování na stírací tabulku, návrat k jistějšímu psaní, píše uvolněně, soustředí se</p>	<p>Sama sestaví vzestupnou řadu čísel, sestupnou pouze s obrázkovou oporou. Pamětné sčítání zvládne pouze do 3 s dopomocí prstů a podporou AP. Rozliší geometrické tvary, pojmenuje pouze kruh. Ostatní tvary s obtížemi vysloví.</p> <p>Nezvládne řešení jednoduchých slovních úloh.</p>
Červen (6 dnů/ 4 dny)	<p><u>Slovní zásoba</u> – při každé příležitosti vypráví AP, co dělala</p> <p><u>Písmena</u> - zvládla samostatně přiřadit všechny obrázky k písmenům</p> <p><u>Písanka</u> – psace napsala 1. slovo (14.6.)</p>	<p>Seznámení s číslicí 5, zvládne spočítat předměty do 5.</p> <p>S pomocí prstů nebo obrázkové podpory sestaví vzestupnou číselnou řadu, vypočítá příklady na sčítání v oboru čísel do 4, při odčítání často chybuje.</p>

Zdroj: Vlastní

V říjnu žákyně při komunikaci používala pouze izolovaná slova a slovní zásoba byla velmi chudá. Zvládla řazení obrázků, vyhledala rozdíly a pojmenovala barvy. Pod neustálým vedením zvládla uvolňovací cviky, ale úchop byl křečovitý. S dopomocí přiřadila číslice k puntíkům a z nich složila číselnou řadu, ústně porovnávala čísla do 5.

V listopadu s obrázkovou oporou mluvila v jednoduchých větách o třech slovech, po týdenní nemoci nepojmenovala barvy a zapoměla již známé pojmy. Seznámena byla s písmeny A, I. Výrazné zlepšení nastalo v psaní – snaha o uvolněný úchop, soustředila se a nechvátala. Spočítala obrázky do 5, rozlišila pojmy a použila pojmy více/méně, nikdo/nic, všichni, malý/velký.

V prosinci poprvé promluvila před třídou („*Byla sem doma*“), nepojmenovala barvy a neuměla použít již známé pojmy, nemluvila ve větách. Přidáno bylo písmeno E, nerozlišila velikost a délku. Správně vypočítávala obrázkové příklady do 2, ale nepřčetla je. Správně napsala číslice 1, 2.

V lednu odpovídala jednoslovně, přidáno bylo písmeno M. Při psaní si nepamatovala tvary již známých písmen („*jsou to obrázky*“). Zvládla vypočítat a přečíst příklady do 2, pochopila odečítání a zvládla diktát číslic do 2.

V únoru odpovídala neadekvátně naučenými větami, slovní zásoba byla velmi chudá, znovu se učila písmena A, I. Při psaní byla opět velmi nejistá, bez asistence nezvládla psát. Při čtení příkladů si pletla znaménka, rozeznala pojmy začátku/konci, vedle, dole/nahoře, větší/menší, široký/úzký, ale nepoužívala je.

V březnu před třídou samostatně řekla 2 věty. Slabikář byl vyměněn za pohádky – obrázkové čtení – došlo ke zlepšení v komunikaci. Rozpoznala a pojmenovala písmena A, I, E. Bez slovní podpory bylo písmo neobratné, psala, ale nezvládla je přečíst. Nezvládne složit číselnou řadu, s obrázkovou oporou vypočítala a přečetla příklady do 3.

V dubnu mluvila v jednoduchých větách, odbíhala od tématu, nepamatovala si detaily. Byla upevňována písmena A, I, E. Nezvládla psát, proto došlo k návratu ke stírací tabulce. S obrázkovou oporou nevypočítala a nepřčetla příklady do 3, sestavila číselnou řadu z obrázků, ale číslice nedoplnila. Seznámila se s číslicí 4.

V květnu pokaždé mluvila před třídou, sama vyprávěla. V práci byla ale nejistá, pracovala pouze v přítomnosti asistenta pedagoga, známé obrázky přiřadila, zlepšila se

jistota při psaní. Sestavila vzestupnou řadu z číslic, sestupnou s obrázkovou oporou. Pamětně sčítala pouze do 3 s použitím prstů a podporou asistenta pedagoga. Rozlišila geometrické tvary, pojmenovala pouze kruh, ostatní vyslovila s obtížemi. Nevládla řešení jednoduchých slovních úloh.

V červnu využívala každé příležitosti vyprávět, co dělala. Poprvé správně přiřadila všechny obrázky k samohláskám a napsala první slovo. Seznámila se s číslicí 5, spočítala předměty do 5, sestavila vzestupnou číselnou řadu s pomocí prstů nebo obrázkové opory, vypočítala příklady na sčítání, při odčítání chybovala v oboru čísel do 4.

Žákyně v průběhu školního roku prošla velkými změnami v obou předmětech. Ale přes veškerou podporu dostupných pomůcek, metod a přístupů asistenta pedagoga si nevládla osvojit učivo prvního ročníku, ačkoliv rozsah učiva byl snížen na minimální doporučenou úroveň výstupů. Další důvod, který velmi ovlivnil průběh vzdělávání, byla zvýšená absence žákyně a její celkový psychický a fyzický stav při výuce.

7. Shrnutí výsledků výzkumu

V této kapitole budou interpretovány výsledky výzkumného šetření podle zkoumaných prvků a na jejich podkladu budou odpovězeny výzkumné otázky. Zodpovězené výzkumné otázky povedou k dosažení cíle této bakalářské práce.

Bakalářská práce měla za cíl objasnit průběh individuální integrace u vybraného žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě základní školy běžného typu z pohledu asistenta pedagoga.

Odpověď na první výzkumnou otázku: **Jak probíhá individuální integrace u vybraného žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě ZŠ běžného typu z pohledu asistenta pedagoga, který je k dítěti přidělen?** nalezneme ve vyhodnocení dílčích výsledků šetření v předchozí kapitole.

Vybraným žákem byla 8letá žákyně s poruchami intelektového vývoje vyžadující podpůrná opatření 4. stupně s nepostradatelnou podporou asistenta pedagoga v průběhu vzdělávání a taktéž při volnočasových aktivitách ve školní družině. Stanoveny byly specifické podmínky a postupy aplikovatelné do průběhu vzdělávání. Rozsah učiva byl ponížěn na minimální doporučenou úroveň výstupů v předmětech Český jazyk a Matematika.

Poznatky o průběhu individuální integrace žákyně byly podpořeny pozorováním, rozhovorem se sdílenou asistentkou pedagoga z mateřské školy a třemi rozhovory se zákonnou zástupkyní žákyně.

Z rozhovoru s AP z mateřské školy vyplynulo, že žákyně komunikovala pouze za pomoci izolovaných slov a její slovní zásoba byla velmi omezená. Dokázala rozlišit a pojmenovat barvy, zvířata a věci denní potřeby. Často na položené otázky nebo zadané pokyny reagovala neadekvátně, protože jejich obsahu neporozuměla. Ovládala zásady hygieny a byla samostatná v sebeobsluze. Oblíbila si jednu spolužačku a v její nepřítomnosti vyhledávala společnost pouze dospělých. Byla zapojována do aktivit třídního kolektivu s ohledem na její schopnosti a možnosti.

Odpovědi zákonné zástupkyně byly velmi stručné a neposkytly žádné podrobné detaily přispívající k průběhu integrace, ale poukázaly na významný vývoj postoje zákonné zástupkyně k dceřině individuální integraci. Přes počáteční odmítavý postoj ke

vzdělávání dcery v ZŠ speciální, přes ztotožnění se s názorem třídní učitelky a AP o přesunu do základní školy speciální, až po samostatné uskutečnění přechodu na ZŠ speciální.

Pozorování probíhalo po dobu jednoho školního roku 2018/2019 při individuálním vzdělávání v předmětech Český jazyk a Matematika, za účelem zmapování a objasnění průběhu individuální integrace žákyně. AP pozorovala činnosti v těchto předmětech, reakce žákyně na konkrétní aktivity, úspěchy a neúspěchy žákyně. Sledovala rovněž psychický a fyzický stav žákyně, který velmi ovlivňoval průběh vzdělávání.

Poznatky byly zapisovány do deníku i s následnou nepřítomností žákyně a změnou rozvrhu.

Na začátku školního roku žákyně byla vzdělávána za pomoci a dohledu asistenta pedagoga ve všech devíti předmětech společně se třídou. Z důvodu projevů nevladatelnosti obsahu učiva a jeho náročnosti v předmětech Český jazyk a Matematika bylo po konzultaci s třídní učitelkou a zákonnou zástupkyní dohodnuto individualizované vzdělávání za podpory AP. Tabulky a grafy názorně ukazují poměr individuální výuky s AP v uvedených předmětech a výuky s třídním kolektivem za podpory AP. V předmětech Tělesná výchova, Pohybové hry, Hudební výchova, Výtvarná výchova a Pracovní činnosti se žákyně velmi dobře adaptovala a pochopila nastavená pravidla, pro zlepšení a upevnění soběstačnosti a sociálních dovedností byla zapojena do kolektivu s minimální podporou AP. Ve zbývajících předmětech, Člověk a jeho svět a Anglický jazyk, probíhalo vzdělávání rovněž se třídním kolektivem, ale s nezbytnou podporou AP, který vysvětloval neznámé pojmy, názorně popisoval postup práce a modifikoval veškeré aktivity žákyně s ohledem na její možnosti a schopnosti. Bez této pomoci by žákyně byla vyřazena z kolektivu.

Na podkladu obsáhlých dat lze konstatovat, že se za pomoci nastavených podpůrných opatření, použití dostupných pomůcek a vhodných přístupů ze strany asistenta pedagoga podařilo žákyni integrovat v pěti předmětech.

Nezvládnutí obsahu učiva, jeho náročnost, velmi omezená slovní zásoba, neznalost základních pojmů, a především vysoká absence žákyně byly prokazatelné důvody, kvůli

nimž se při individualizovaném vzdělávání v předmětech Český jazyk a Matematika nepodařilo žákyni naplnit ani minimální výstupy dané RVP ZV, zpracované v IVP.

Bez přítomnosti asistenta pedagoga by žákyně v předmětech Český jazyk, Matematika, Člověk a jeho svět a Anglický jazyk byla nevzdělatelná.

K nalezení odpovědi na druhou výzkumnou otázku: „**Jaké změny ve vybraných předmětech asistent pedagoga zaznamenal v průběhu prvního roku individuální integrace?**“ bylo potřeba zpracovat veškerá obsáhlá data z deníku po ukončení sledovacího období v červnu 2019 za pomoci obsahové analýzy.

Vybranými předměty byly Český jazyk a Matematika, při nichž byla žákyně individuálně vzdělávána asistentem pedagoga. Zpracovaná data byla pro přehlednost popsána v tabulce č. 12 viz kapitola 6.4, v níž byl zachycen obsah učiva, úroveň vědomostí, kterých žákyně dosáhla v daném předmětu a měsíci. Pro objektivnější posouzení obrazu průběhu vzdělávání byly u některých měsíců zapsány dny přítomnosti žákyně v těchto předmětech. Velmi nízká přítomnost žákyně ve vyučovacím procesu významně ovlivnila průběh vzdělávání žákyně a jeho výsledky.

V předmětu Český jazyk byly zaznamenány velké změny, došlo k zásadnímu rozvoji komunikačních dovedností žákyně. Slovní zásoba byla rozšířena o nové výrazy, které se žákyně snažila používat při komunikaci. V počáteční fázi komunikovala pouze jednoslovně, s obtížemi a značným ostychem. V závěru školního roku bych schopna vyprávět asistentce pedagoga se zájmem v holých větách po návodných otázkách. Před třídou zvládla říci dvě holé věty. Byly upevněny známé a používané pojmy. Částečně došlo i k získání vědomostí a jejich postupnému mírnému rozvoji. Pomocí obrázkové opory zvládla rozlišit a přiřadit samohlásky: A, E, I, O, U. Výrazného zlepšení dosáhla i v grafomotorice. Za slovní podpory AP zvládla psát uvolněně a dokázala se na psaní soustředit. Bez asistence písmo bylo neobratné a nezvládla správně napodobit vzor. Po připomenutí se snažila o udržení správného špetkového úchopu. Napsané písmo žákyně nepřečetla, dle jejích slov jsou to jen obrázky, které maluje.

Matematické vědomosti žákyně též nabyly změn. Žákyně si předmět Matematika oblíbila, když měla možnost volby, vždy ho upřednostňovala před předmětem Český jazyk. V průběhu školního roku byla seznámena s číslicemi v oboru do 5. Zvládla rozlišit

a pojmenovat číslice 1-3, u číslic 4 a 5 často chybovala z důvodu nedostatečného procvičování a následného upevnění. S číslicemi 1-4 zvládla početní operaci sčítání, při odečítání často chybovala, uměla tvořit příklady. Úspěšnější byla vždy za pomoci obrázkové opory nebo předmětů ať už ve výpočtech nebo při sestavování číselné řady. Psaní číslic v matematice nebyl takový problém jako psaní písmen. Zapamatovala si tvar a podle diktátu dokázala číslice správně zapsat. Rozeznala mnoho pojmů používaných v matematice při popisu, porovnávání, řazení, ale samostatně je nepoužívala. Rozlišila geometrické tvary, ale z důvodu obtížné výslovnosti, pojmenovala pouze kruh.

Žákyně v průběhu školního roku sice získala mnoho nových dovedností a vědomostí, ale ani tak nezvládla rozsah učiva pro první třídu, který byl ponížen na minimální doporučenou úroveň výstupů. K nezvládnutí učiva 1. ročníku s minimálními výstupy výrazně přispěl vysoký počet hodin absence žákyně ve vyučování a její psychický a fyzický stav v průběhu výuky.

8. Diskuze

Souhlasím s tvrzením, na které upozorňují Valenta, Petráš (2012), že nejproblematictější integrace je právě u žáků s poruchami intelektového vývoje. Problémovost spatřují již v samotném charakteru postižení. Zatímco u ostatních žáků s jinými druhy postižení lze jejich handicap eliminovat kompenzačními pomůckami a architektonickými úpravami, pro žáky s poruchami intelektového vývoje kromě speciálně pedagogické podpory pedagogů, individuálního vzdělávacího plánu a asistenta pedagoga nemáme žádné speciální prostředky. Specifika žáka také předurčují problémovost s individuální integrací mezi intaktní spolužáky.

Proto je vždy nutné individuální posouzení žáka, o němž se zmiňuje Bazalová (2014) neboť individuální integrace do základní školy běžného typu není prospěšná pro každého žáka. Stejně tak jako v této případové studii, kdy dva odborníci (speciální pedagog a psycholog) doporučili vzdělávání v ZŠ speciální z důvodu přítomnosti odborného personálu, sníženého počtu žáků a diferencovaného vzdělávání s ohledem na stupeň postižení, za využití speciálních pomůcek, metod a forem práce, nebyla dle výzkumného šetření integrace mezi intaktní žáky v ZŠ běžného typu vhodná. I přes doporučení odborníků zákonní zástupci využili možnosti individuální integrace v ZŠ běžného typu. Věřili, že jejich dcera zvládne rozsah učiva s pomocí asistenta pedagoga. Významným důvodem byla skutečnost, že jejich druhá dcera (dvojče A) je již žákyní druhé třídy této školy.

Je nutné také zmínit, že na základě dobré souhry a vhodné dělby práce s třídní učitelkou, asistent pedagoga byl velkým přínosem jak pro žákyni, tak pro další žáky se SVP ve třídě a intaktní spolužáky. Dle mého názoru byl díky této souhře, o které píše Švarcová (2011), průběh individuální integrace žákyně mnohem plynulejší a efektivnější. Proto musím oponovat Kendíkové (2017,2016) a Bočkové, Vítkové (2016), které vidí spolupráci mezi pedagogy a asistenty pedagoga v praxi odlišně. Pokládají přítomnost asistenta pedagoga za zbytečnou, kvalitní pedagog si se všemi žáky poradí sám. AP považují za vetřelce, kterým jsou pozorováni a kritizováni. Jindy bývá AP zneužíván,

vykonává činnosti, které nejsou v jeho kompetenci. Pedagogové ho považují za svého poskoka, nikoli za rovnoprávného kolegu. Práce AP je tím podceňována a znevažována.

9. Závěr

V České republice je tendencí umožnit všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami plnohodnotný přístup ke vzdělávání. Tento přístup je ukotven v legislativě a novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, dává možnost i žákům s poruchami intelektového vývoje se vzdělávat v základní škole běžného typu.

Bakalářská práce se zabývala individuální integrací žáka s poruchami intelektového vývoje v základní škole běžného typu. Cílem bakalářské práce bylo objasnit průběh individuální integrace u vybraného žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě základní školy běžného typu z pohledu asistenta pedagoga.

Výzkumné šetření bylo realizováno vedenými rozhovory se sdílenou asistentkou pedagoga z MŠ a se zákonnou zástupkyní. K sepsání případové studie byla důležitá data získána z analýzy dokumentů žákyně a z pozorování v průběhu školního roku. Obsáhlá data byla analyzována a interpretována v tabulkách.

Dílčím cílem bylo zmapovat průběh individuální integrace u vybraného žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě základní školy běžného typu z pohledu asistenta pedagoga, který byl k dítěti přidělen.

V prvních devíti týdnech školního roku 2018/2019, kdy žákyně nastoupila do 1. třídy po odkladu školní docházky, pracovala s třídním kolektivem za podpory AP. V průběhu tohoto období bylo zjištěno, že žákyně v důsledku svého postižení nezvládla rozsah ani obsah výuky. Na základě uvedených skutečností došlo ke změně způsobu výuky v předmětech Český jazyk a Matematika. Z integrace v třídním kolektivu se výuka změnila v individualizované vzdělávání za podpory AP.

V počátečním období se žákyně dobře adaptovala ve výchovných předmětech, pochopila nastavená pravidla, a tudíž od pátého týdne školního roku byla v těchto předmětech integrována mezi intaktní žáky s minimální podporou AP především k prohloubení samostatnosti a socializaci žákyně.

Ve zbývajících předmětech byla žákyně celý školní rok integrována v třídním kolektivu s nezbytnou podporou AP.

Uvedený systém integrace mezi interakční spolužáky s různým stupněm podpory AP v různých předmětech trval od pátého, potažmo devátého týdne školního roku 2018/2019 až do jeho závěru, kdy bylo výzkumné šetření ukončeno a žákyně opustila ZŠ běžného typu. Tento způsob integrace a individualizované výuky se ukázal jako přínosný.

Dalším dílčím cílem bylo popsat, jaké změny ve vybraných předmětech asistent pedagoga zaznamenal v průběhu prvního roku individuální integrace.

Změny byly sledovány v předmětech Český jazyk a Matematika. Počáteční dovednosti žákyně byly zmapovány podle dostupných záznamů z předcházejícího vzdělávání.

Žákyně sice nezvládla učivo 1. třídy s rozsahem minimálních výstupů, ale značně vzrostly její komunikační dovednosti, seznámila se s tvary samohlásek, za obrázkové podpory je dokázala rozlišit, osvojila si návyky správného psaní, získala alespoň minimální povědomí o matematických pojmech, naučila se jednoduché početní operace v oboru do 4, dokázala pochopit a dodržet stanovená pravidla.

Velmi nízká úroveň získaných vědomostí a dovedností a nezvládnutí rozsahu minimálních výstupů bylo nejvíce ovlivněno vysokou absencí žákyně ve vyučovacím procesu.

Výsledky této případové studie mohou být použity jako inspirace pro asistenty pedagoga, učitele, studenty speciální pedagogiky, ale i pro instituce, zabývající se problematikou integrace žáků s poruchami intelektového vývoje, i pro státní orgány zabývajícími se legislativními úpravami vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mohly by být námětem pro další podrobnější zkoumání, například komparace efektivit vzdělávání v základní škole speciální, do níž žákyně přestoupila.

SEZNAM LITERATURY:

ADAMUS, P., 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, ISBN 978-80-7510-163-1.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION., 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5tm. 5. issue*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 947 p. ISBN 978-0-89042-555-8.

BARTOŇOVÁ, M., 2017. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelům na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2018. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 173 s. ISBN 978-80-210-8757-6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2017. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in school and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2016a. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 389 s. ISBN 978-80-7315-255-0.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2016b. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 280 s. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., 2016c. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.

BAZALOVÁ, B., 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4.

BENDOVIÁ, P., ZIKL. P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3.

BOČKOVÁ, B., VÍTKOVÁ. M. et al., 2016. *Podpora žáků se speciálními potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání: Support of students with special educational needs in the context of inclusive education*. Brno: Masarykova univerzita, 338 s. ISBN 978-80-210-8508-4.

BRADLEY, J., 2016. *A co já s tím?: Integrace, nebo desegregace? Speciálně pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer Media, 170 s. ISBN 978-80-7402-280-7.

BRIGGS, S., 2016. *Meeting special educational needs in primary classrooms: Inclusion and how to do it*. 2. issue. NY: Routledge. 182 s. ISBN 978-1-138-89897-4.

ČERNÁ, M. et al., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 222 s. ISBN 978-80-246-3071-7.

DESSEMONTET, R. S., 2012. *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative*. [online]. Thèse de Doctorat. Université de Frinourg en Suisse. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://doc.rero.ch/record/28693/files/SermierR.pdf>

DVOŘÁKOVÁ, I., 2010/2. *Obsahová analýza/formální obsahová analýza/kvantitativní obsahová analýza*. Antropowebzin. ISSN 1801-8807 [online]. [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/obsahova-analyza-formalni-obsahova-analyza-kvantitativni-obsahova-analyza>

FISCHER, S. et al., 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.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

ICD-11., 2019/4. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics: 6A00 Disorders of Intellectual Development* [online]. [cit. 2019-09-21]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2f%2fid%2fentity%2f605267007?view=G0>

KENDÍKOVÁ, J., 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 106 s. ISBN 978-80-7496-349-0.

KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 126 s. ISBN 978-80-88163-12-1.

KLUSÁČEK, J., 2017. *Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením (LMP) v datech* [online]. Stará Huť: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s. [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/01/17/vzdelavani-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-lmp-v-datech/>

LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

MICHALÍK, J. et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého. 221 s. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALÍK, J., 2000. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0077-4.

NEŠPOR, Z. R., 2017. *Sociologická encyklopedie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, ISBN 978-80-7330-308-2.

PANČOCHA, K., VÍTKOVÁ, M. et al., 2013. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání: Analysis of social determinants of inclusive education*. Brno: Paido. 319 s. ISBN 978-80-7315-245-1.

PIVARČ, J., 2017. *Poznátky o žákovských prekonceptech mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Karolinum, 228 s. ISBN 978-80-7290-952-0.

POLÁŠKOVÁ, L., 2017. Cesty ke společnému vzdělávání – malý náhled na příklady dobré praxe ze zahraničí. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. 5 (1), 13-15. ISSN 2336-1212.

POTMĚŠIL, M., 2018. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. 98 s. ISBN 978-80-244-5295-1.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 224 s. ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

TAYLOR, R., 2009. *Assessment of Exceptional Students*. 8. issue. Florida Atlantic University. ISBN 9780205608393.

TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., 2016. *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashofer, 82 s. ISBN 978-80-87963-33-3.

VANĚK, M., MÜCKE, P., 2015. *Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie*. 2. vydání. Praha: UK v Praze, nakladatelství Karolinum, ISBN 978-80-246-2931-5.

VALENTA, M., MICHALÍ, J., LEČBYCH, M. et al., 2018. *Mentální postižení*. Praha: Grada, 392 s. ISBN 978-80-271-0378-2.

VALENTA, M. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 238 s. ISBN 978-80-244-4688-2.

VALENTA, M. a kol., 2015b. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, M., PETRÁŠ, P., 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 136 s. ISBN isbn978-80-244-3311-0.

VOMÁČKOVÁ, H. et al., 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 240 s. ISBN 978-80-7414-933-7.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, © AION CS, s.r.o. 2010-2020. [online]. [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20200101>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, © AION CS, s.r.o. 2010-2020. [online]. [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197/zneni-20190101>

WESTWOOD, P. S., 2018. *Inclusive and adaptive teaching: meeting the challenge of diversity in the classroom*. 2. issue. NY: Routledge. 155 s. ISBN 978-1-138-48101-5.

WHO/ÚZIS ČR., 2018 3/7. V. kapitola *Poruchy duševní a poruchy chování: Mentální retardace* [online]. [cit. 2019-09-21]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), © AION CS, s.r.o. 2010-2020. [online]. [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20190215#cast1>

ZEZULKOVÁ, E., 2011. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita. 134 s. ISBN 978-80-7368-991-9.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou bakalářskou práci, v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je objasnit průběh individuální integrace u vybraného žáka s poruchami intelektového vývoje v první třídě základní školy běžného typu z pohledu asistenta pedagoga. Výzkum bude prováděn pomocí rozhovoru, pozorování žákyně ve školním prostředí a také na základě studia dokumentů žákyně.

Spolupráce na výzkumu Vám může přinést:

- zpětná vazba pro rodiče nebo pedagogy v přístupu k dítěti s poruchami intelektového vývoje,
- možnost rozhovoru o možných problémech.

Spolupráce v sobě nenese rizika, pokud bychom v průběhu rozhovoru narazili na téma, které by Vám způsobilo nepohodu, situaci probereme, nebo můžeme rozhovor na Vaše přání ukončit.

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 dostatečně poskytnutém 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 studentky:

Příloha č. 2

Seznam otázek pro sdílenou asistentku pedagoga z mateřské školy a zákonnou zástupkyni:

1. Jak dívka/dcera komunikovala?
2. Jaký byl její stupeň soběstačnosti?
3. Jaké byly sociální dovednosti?
4. Jak probíhala individuální integrace u dívky/dcery?
5. Jaký máte názor na ztotožnění se s integrací dívky/dcery na základní školu běžného typu?

Příloha č. 3

Tab. 2: Časová dotace a realizace výuky v předmětu Český jazyk

Předmět ČJ						
Týden	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Počet hodin se zapojením do kolektivu		Nepřítomnost žákyně	Poznámky
			Počet hod s AP	Počet hod bez AP		
1.	5	0	5	0	0	Po+Út ZR
2.	8	0	7	0	1	
3.	8	0	7	0	1	
4.	6	0	5	0	1	28. 9. Pá státní svátek
5.	8	0	7	0	1	
6.	8	0	5	0	3	
7.	8	0	7	0	1	
8.	8	0	0	0	8	
9.	5	5	0	0	0	29.-30.10. Po,Út podzimní prázdniny
10.	8	0	0	0	8	
11.	8	8	0	0	0	
12.	7	7	0	0	0	20.11. Út ZR
13.	8	8	0	0	0	
14.	8	5	0	0	3	
15.	8	8	0	0	0	
16.	5	2	0	0	3	20.12. Čt ZR, 21. Pá vánoční prázdniny
17.	3	3	0	0	0	do 2.1. St vánoční prázdniny
18.	8	6	0	0	2	
19.	8	4	0	0	4	
20.	8	0	0	0	8	
21.	5	3	0	0	2	30.1. St ZR, 1.2. Pá pololetní prázdniny
22.	8	5	0	0	3	
23.	8	4	0	0	4	
24.	8	6	0	0	2	
25.	0	0	0	0	0	Jarní prázdniny

26.	8	8	0	0	0	
27.	8	8	0	0	0	
28.	8	3	0	0	5	
29.	8	3	0	0	5	
30.	8	0	0	0	8	
31.	8	1	0	0	7	
32.	4	4	0	0	0	16.4. Út ZR, 18.-19.4. Čt, Pá velikonoční prázdniny
33.	6	4	0	0	2	22.4. Po velikonoční prázdniny
34.	6	0	0	0	6	1.5. St státní svátek
35.	6	6	0	0	0	8.5. St státní svátek
36.	8	8	0	0	0	
37.	8	7	0	0	1	
38.	5	4	0	0	1	30.-31.5. Čt, Pá ZR
39.	8	8	0	0	0	
40.	6	6	0	0	0	12.6. St ZR
41.	8	6	0	0	2	
42.	0	0	0	0	0	ZR
Celkem	285	150	43	0	92	

Tab. 3: Časová dotace a realizace výuky v předmětu Matematika

Předmět MA						
Týden	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Počet hodin se zapojením do kolektivu		Nepřítomnost žákyně	
			Počet hod s AP	Počet hod BEZ AP		
1.	2	0	2	0		Po+Út ZR
2.	4	0	3	0	1	
3.	4	0	3	0	1	
4.	4	0	3	0	1	
5.	4	0	3	0	1	
6.	4	0	2	0	2	
7.	4	0	3	0	1	

8.	4	0	0	0	4	
9.	2	2	0	0	0	29.-30.10. Po, Út podzimní prázdniny
10.	4	0	0	0	4	
11.	4	4	0	0	0	
12.	3	3	0	0	0	20.11. Út ZR
13.	4	4	0	0	0	
14.	4	2	0	0	2	
15.	4	4	0	0	0	
16.	3	1	0	0	2	20.12. Čt ZR
17.	1	1	0	0	0	do 2.1. St vánoční prázdniny
18.	4	3	0	0	1	
19.	4	1	0	0	3	
20.	4	0	0	0	4	
21.	3	2	0	0	1	30.1. St ZR
22.	4	3	0	0	1	
23.	4	3	0	0	1	
24.	4	3	0	0	1	
25.	0	0	0	0	0	Jarní prázdniny
26.	4	4	0	0	0	
27.	4	4	0	0	0	
28.	4	2	0	0	2	
29.	4	1	0	0	3	
30.	4	0	0	0	4	
31.	4	1	0	0	3	
32.	2	2	0	0	0	16.4. Út ZR, 18.-19.4. Čt, Pá velikonoční prázdniny
33.	3	3	0	0	0	22.4. Po velikonoční prázdniny
34.	3	0	0	0	3	1.5. St státní svátek
35.	3	3	0	0	0	8.5. St státní svátek
36.	4	4	0	0	0	
37.	4	3	0	0	1	
38.	3	2	0	0	1	30.-31.5. Čt,Pá ZR
39.	4	4	0	0	0	
40.	3	3	0	0	0	12.6. St ZR
41.	4	3	0	0	1	
42.	0	0	0	0	0	ZR
Celkem	143	75	19	0	49	

Tab. 4: Časová dotace a realizace výuky v předmětu Člověk a jeho svět

Předmět ČS						
Týden	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Počet hodin se zapojením do kolektivu		Nepřítomnost žákyně	
			Počet hod s AP	Počet hod BEZ AP		
1.	1	0	1	0	0	Po, Út ZR
2.	2	0	2	0	0	
3.	2	0	2	0	0	
4.	2	0	2	0	0	
5.	2	0	2	0	0	
6.	2	0	1	0	1	
7.	2	0	2	0	0	
8.	2	0	0	0	2	
9.	1	0	1	0	0	29.-30.10. Po, Út podzimní prázdniny
10.	2	0	0	0	2	
11.	2	0	2	0	0	
12.	2	0	2	0	0	
13.	2	0	2	0	0	
14.	2	0	0	0	2	
15.	2	0	2	0	0	
16.	2	0	1	0	1	
17.	0	0	0	0	0	do 2.1. St vánoční prázdniny
18.	2	0	1	0	1	
19.	2	0	1	0	1	
20.	2	0	0	0	2	
21.	2	0	1	0	1	30.1. St ZR
22.	2	0	2	0	0	
23.	2	0	1	0	1	
24.	2	0	1	0	1	
25.	0	0	0	0	0	Jarní prázdniny
26.	2	0	2	0	0	
27.	2	0	2	0	0	
28.	2	0	1	0	1	
29.	2	0	0	0	2	

30.	2	0	0	0	2	
31.	2	0	0	0	2	
32.	2	0	2	0	0	
33.	1	0	1	0	0	22.4. Po velikonoční prázdniny
34.	1	0	0	0	1	1.5. St státní svátek
35.	1	0	1	0	0	8.5. St státní svátek
36.	2	0	2	0	0	
37.	2	0	2	0	0	
38.	2	0	2	0	0	
39.	2	0	2	0	0	
40.	1	0	1	0	0	12.6. St ZR
41.	2	0	1	0	1	
42.	0	0	0	0	0	ZR
Celkem	72	0	48	0	24	

Tab. 5: Časová dotace a realizace výuky v předmětu Anglický jazyk

Předmět AJ						
Týden	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Počet hodin se zapojením do kolektivu		Nepřítomnost žákyně	
			Počet hod s AP	Počet hod BEZ AP		
1.	1	0	1	0	0	
2.	1	0	1	0	0	
3.	1	0	1	0	0	
4.	1	0	0	0	1	
5.	1	0	1	0	0	
6.	1	0	1	0	0	
7.	1	0	1	0	0	
8.	1	0	0	0	1	
9.	1	0	1	0	0	
10.	1	0	0	0	1	
11.	1	0	1	0	0	
12.	1	0	1	0	0	
13.	1	0	1	0	0	
14.	1	0	1	0	0	

15.	1	0	1	0	0	
16.	0	0	0	0	0	20.12. Čt ZR
17.	1	0	1	0	0	
18.	1	0	1	0	0	
19.	1	0	0	0	1	
20.	1	0	0	0	1	
21.	1	0	1	0	0	
22.	1	0	0	0	1	
23.	1	0	1	0	0	
24.	1	0	1	0	0	
25.	0	0	0	0	0	Jarní prázdniny
26.	1	0	1	0	0	
27.	1	0	1	0	0	
28.	1	0	0	0	1	
29.	1	0	1	0	0	
30.	1	0	0	0	1	
31.	1	0	1	0	0	
32.	0	0	0	0	0	18.-19.4. Čt, Pá velikonoční prázdniny
33.	1	0	1	0	0	
34.	1	0	0	0	1	
35.	1	0	1	0	0	
36.	1	0	1	0	0	
37.	1	0	1	0	0	
38.	0	0	0	0	0	30.-31.5. Čt, Pá ZR
39.	1	0	1	0	0	
40.	1	0	1	0	0	
41.	1	0	1	0	0	
42.	0	0	0	0	0	ZR
Celkem	37	0	28	0	9	

Tab. 6: Časová dotace a realizace výuky v předmětu Tělesná výchova

Předmět TV						
Týden	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Počet hodin se zapojením do kolektivu		Nepřítomnost žákyně	
			Počet hod s AP	Počet hod BEZ AP		
1.	1	0	1	0	0	Po, Út ZR
2.	2	0	2	0	0	
3.	2	0	1	0	1	
4.	2	0	1	0	1	
5.	2	0	0	2	0	
6.	2	0	0	2	0	
7.	2	0	0	1	1	
8.	2	0	0	0	2	
9.	1	0	0	1	0	29.-30.10. Po, Út podzimní prázdniny
10.	2	0	0	0	2	
11.	2	0	0	2	0	
12.	1	0	0	1	0	20.11. Út ZR
13.	2	0	0	2	0	
14.	2	0	0	1	1	
15.	2	0	0	2	0	
16.	1	0	0	0	1	20.12. Čt ZR
17.	1	0	0	1	0	do 2.1. St vánoční prázdniny
18.	2	0	0	2	0	
19.	2	0	0	0	2	
20.	2	0	0	0	2	
21.	2	0	0	2	0	
22.	2	0	0	1	1	
23.	2	0	0	1	1	
24.	2	0	0	2	0	
25.	0	0	0	0	0	Jarní prázdniny
26.	2	0	0	2	0	
27.	2	0	0	1	1	
28.	2	0	0	1	1	
29.	2	0	0	1	1	

30.	2	0	0	0	2	
31.	2	0	0	1	1	
32.	0	0	0	0	0	16.4. Út ZR, 18.-19.4. Čt, Pá velikonoční prázdniny
33.	2	0	0	1	1	
34.	2	0	0	0	2	
35.	2	0	0	2	0	
36.	2	0	0	2	0	
37.	2	0	0	1	1	
38.	1	0	0	0	1	30.-31.5. Čt, Pá ZR
39.	2	0	0	2	0	
40.	2	0	0	2	0	
41.	2	0	0	2	0	
42.	0	0	0	0	0	ZR
Celkem	72	0	5	41	26	

Tab. 7: Časová dotace a realizace výuky v předmětu Pohybové hry

Předmět PH						
Týden	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Počet hodin se zapojením do kolektivu		Nepřítomnost žákyně	
			Počet hod s AP	Počet hod BEZ AP		
1.	1	0	1	0	0	
2.	1	0	1	0	0	
3.	1	0	1	0	0	
4.	1	0	1	0	0	
5.	1	0	0	1	0	
6.	1	0	0	1	0	
7.	1	0	0	1	0	
8.	1	0	0	0	1	
9.	1	0	0	1	0	
10.	1	0	0	0	1	
11.	1	0	0	1	0	
12.	1	0	0	1	0	
13.	1	0	0	1	0	
14.	1	0	0	0	1	

15.	1	0	0	1	0	
16.	1	0	0	0	1	
17.	0	0	0	0	0	do 2.1. St vánoční prázdniny
18.	1	0	0	1	0	
19.	1	0	0	0	1	
20.	1	0	0	0	1	
21.	1	0	0	0	1	
22.	1	0	0	0	1	
23.	1	0	0	1	0	
24.	1	0	0	1	0	
25.	0	0	0	0	0	Jarní prázdniny
26.	1	0	0	1	0	
27.	1	0	0	1	0	
28.	1	0	0	0	1	
29.	1	0	0	0	1	
30.	1	0	0	0	1	
31.	1	0	0	0	1	
32.	1	0	0	1	0	
33.	1	0	0	1	0	
34.	0	0	0	0	0	1.5. St státní svátek
35.	0	0	0	0	0	8.5. St státní svátek
36.	1	0	0	1	0	
37.	1	0	0	1	0	
38.	1	0	0	1	0	
39.	1	0	0	1	0	
40.	0	0	0	0	0	12.6. St ZR
41.	1	0	0	1	0	
42.	0	0	0	0	0	ZR
Celke m	36	0	4	20	12	

Tab. 8: Časová dotace a realizace výuky v předmětu Hudební výchova

Předmět HV						
Týden	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Počet hodin se zapojením do kolektivu		Nepřítomnost žákyně	
			Počet hod s AP	Počet hod BEZ AP		
1.	1	0	1	0	0	
2.	1	0	1	0	0	
3.	1	0	1	0	0	
4.	0	0	0	0	0	28. 9. Pá státní svátek
5.	1	0	0	1	0	
6.	1	0	0	1	0	
7.	1	0	0	1	0	
8.	1	0	0	0	1	
9.	1	0	0	1	0	
10.	1	0	0	0	1	
11.	1	0	0	1	0	
12.	1	0	0	1	0	
13.	1	0	0	1	0	
14.	1	0	0	1	0	
15.	1	0	0	1	0	
16.	0	0	0	0	0	21. Pá vánoční prázdniny
17.	1	0	0	1	0	
18.	1	0	0	1	0	
19.	1	0	0	1	0	
20.	1	0	0	0	1	
21.	0	0	0	0	0	1.2. Pá pololetní prázdniny
22.	1	0	0	0	1	
23.	1	0	0	1	0	
24.	1	0	0	1	0	
25.	0	0	0	0	0	Jarní prázdniny
26.	1	0	0	1	0	
27.	1	0	0	1	0	
28.	1	0	0	0	1	
29.	1	0	0	1	0	

30.	1	0	0	0	1	
31.	1	0	0	0	1	
32.	0	0	0	0	0	18.-19.4. Čt, Pá velikonoční prázdniny
33.	1	0	0	0	1	
34.	1	0	0	0	1	
35.	1	0	0	1	0	
36.	1	0	0	1	0	
37.	1	0	0	1	0	
38.	0	0	0	0	0	30.-31.5. Čt, Pá ZR
39.	1	0	0	1	0	
40.	1	0	0	1	0	
41.	1	0	0	1	0	
42.	0	0	0	0	0	ZR
Celkem	35	0	3	23	9	

Tab. 9: Časová dotace a realizace výuky v předmětu Výtvarná výchova

Předmět VV						
Týden	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Počet hodin se zapojením do kolektivu		Nepřítomnost žákyně	
			Počet hod s AP	Počet hod BEZ AP		
1.	1	0	1	0	0	
2.	1	0	1	0	0	
3.	1	0	1	0	0	
4.	0	0	0	0	0	28. 9. Pá státní svátek
5.	1	0	0	1	0	
6.	1	0	0	1	0	
7.	1	0	0	1	0	
8.	1	0	0	0	1	
9.	1	0	0	1	0	
10.	1	0	0	0	1	
11.	1	0	0	1	0	
12.	1	0	0	1	0	
13.	1	0	0	1	0	
14.	1	0	0	1	0	

15.	1	0	0	1	0	
16.	0	0	0	0	0	21. Pá vánoční prázdniny
17.	1	0	0	1	0	
18.	1	0	0	1	0	
19.	1	0	0	1	0	
20.	1	0	0	0	1	
21.	0	0	0	0	0	1.2. Pá pololetní prázdniny
22.	1	0	0	0	1	
23.	1	0	0	1	0	
24.	1	0	0	1	0	
25.	0	0	0	0	0	Jarní prázdniny
26.	1	0	0	1	0	
27.	1	0	0	1	0	
28.	1	0	0	0	1	
29.	1	0	0	1	0	
30.	1	0	0	0	1	
31.	1	0	0	0	1	
32.	0	0	0	0	0	18.-19.4. Čt, Pá velikonoční prázdniny
33.	1	0	0	0	1	
34.	1	0	0	0	1	
35.	1	0	0	1	0	
36.	1	0	0	1	0	
37.	1	0	0	1	0	
38.	0	0	0	0	0	30.-31.5. Čt, Pá ZR
39.	1	0	0	1	0	
40.	1	0	0	1	0	
41.	1	0	0	1	0	
42.	0	0	0	0	0	ZR
Celk em	35	0	3	23	9	

Tab. 10: Časová dotace a realizace výuky v předmětu Pracovní činnosti

Předmět PČ						
Týden	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Počet hodin se zapojením do kolektivu		Nepřítomnost žákyně	
			Počet hod s AP	Počet hod BEZ AP		
1.	0	0	0	0	0	Po, Út ZR
2.	1	0	1	0	0	
3.	1	0	0	0	1	
4.	1	0	1	0	0	
5.	1	0	0	1	0	
6.	1	0	0	1	0	
7.	1	0	0	1	0	
8.	1	0	0	0	1	
9.	0	0	0	0	0	29.-30.10. Po, Út podzimní prázdniny
10.	1	0	0	0	1	
11.	1	0	0	1	0	
12.	1	0	0	1	0	
13.	1	0	0	1	0	
14.	1	0	0	0	1	
15.	1	0	0	1	0	
16.	1	0	0	0	1	
17.	0	0	0	0	0	do 2.1. St vánoční prázdniny
18.	1	0	0	1	0	
19.	1	0	0	0	1	
20.	1	0	0	0	1	
21.	1	0	0	1	0	
22.	1	0	0	1	0	
23.	1	0	0	0	1	
24.	1	0	0	1	0	
25.	0	0	0	0	0	Jarní prázdniny
26.	1	0	0	1	0	
27.	1	0	0	0	1	
28.	1	0	0	1	0	
29.	1	0	0	0	1	

30.	1	0	0	0	1	
31.	1	0	0	0	1	
32.	0	0	0	0	0	16.4. Út ZR
33.	1	0	0	0	1	
34.	1	0	0	0	1	
35.	1	0	0	1	0	
36.	1	0	0	1	0	
37.	1	0	0	0	1	
38.	1	0	0	0	1	
39.	1	0	0	1	0	
40.	1	0	0	1	0	
41.	1	0	0	1	0	
42.	0	0	0	0	0	ZR
Celkem	36	0	2	18	16	

Tab. 11: Přehled časové dotace v předmětech

Předmět	Časová dotace	Počet hodin bez zapojení do kolektivu	Třída s AP	Třída BEZ AP	Nepřítomnost Ž
ČJ	285	150	43	0	92
MA	143	75	19	0	49
ČS	72	0	48	0	24
AJ	37	0	28	0	9
TV	72	0	5	41	26
PH	36	0	4	20	12
HV	35	0	3	23	9
VV	35	0	3	23	9
PČ	36	0	2	18	16
Celkem	751	225	155	125	246

SEZNAM ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠ – mateřská škola

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

ZZ – zákonný zástupce