

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta Pedagogická

**ŠKOLA OČIMA ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Diplomová práce

Autor:	Jiřina Havlíčková
Obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce:	PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Plzeň 2012

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 04. července 2012

Jiřina Havlíčková

Poděkování

Za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce bych chtěla poděkovat svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D.

V Plzni 04. července 2012

Jiřina Havlíčková

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1. ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	7
1.1 POHLED DO HISTORIE	7
1.2 ZDRAVOTNÍ POSTIŽENÍ.....	7
1.3 ZDRAVOTNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ	8
1.4 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ.....	8
1.5 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	9
2. ŠKOLA A ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	10
2.1 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	10
2.1.1 Vyrovnávací opatření.....	10
2.1.2 Podpurná opatření.....	10
2.1.3 Další možnosti.....	11
2.2 TYPY ŠKOL PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	12
2.2.1 Typy speciálních škol podle § 5 (vyhláška 73/2005 Sb.):.....	12
2.3 ŠKOLSKÁ INTEGRACE A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
2.3.1 Specifika inkluzivního/integrativního vzdělávání v ČR.....	14
2.3.2 Zajímavosti ze zahraničí	24
3. SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI 26	26
3.1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ.....	26
3.1.1 Výchova a vzdělávání žáků se zrakovým postižením	26
3.2 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ	30
3.2.1 Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením	31
3.3 TĚLESNÉ POSTIŽENÍ, NEMOC A ZDRAVOTNÍ OSLABENÍ	34
3.3.1 Výchova a vzdělávání žáků s tělesným postižením a žáků nemocných a zdravotně oslabených.....	35
3.4 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	36
3.4.1 Výchova a vzdělávání žáků s mentálním postižením	37
3.5 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	38
3.5.1 Výchova a vzdělávání osob se specifickými poruchami učení.....	39
3.6 PORUCHY CHOVÁNÍ A EMOČNÍ PORUCHY	41
3.6.1 Výchova a vzdělávání žáků s poruchami chování a emočními poruchami.....	41
3.7 PORUCHY POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU	42
3.7.1 Výchova a vzdělávání žáků s ADHD.....	44
3.8 MIMOŘÁDNÉ NADÁNÍ.....	45
3.8.1 Vymezení nadání	47
3.8.2 Výchova a vzdělávání žáků mimořádně nadaných.....	47
PŘÍPADOVÁ STUDIE ŠKOLY.....	50
4. ŠKOLA.....	50
4.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY	50
5. VÝZKUMNÁ ČÁST	54
5.1 CÍLE VÝZKUMU	54
5.1.1 Dílčí cíle.....	54
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	55
5.3 VOLBA METODOLOGIÍ VÝZKUMU	55
5.4 VLASTNÍ PRŮBĚH VÝZKUMNÉ PRÁCE	56
5.4.1 Sběr dat.....	56
5.4.2 Metoda přepisu dat.....	57
5.4.3 Metoda analýzy dat.....	57
5.4.4 Popis jednotlivých kroků analýzy.....	58
5.5 VLASTNÍ INTERPRETATIVNÍ ANALÝZA.....	59
5.6 INTERPRETATIVNÍ ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH TEMATICKÝCH SKUPIN.....	62

5.6.1	<i>Pocity a postoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ke škole a školnímu prostředí</i>	62
5.6.2	<i>Pocity a postoje žáků intaktních ke škole a školnímu prostředí</i>	64
5.6.3	<i>Představy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami o škole</i>	66
5.6.4	<i>Představy žáků intaktních o škole</i>	67
5.6.5	<i>Vztahy mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogy</i>	68
5.6.6	<i>Vztahy mezi žáky intaktními a pedagogy</i>	70
5.6.7	<i>Vztahy mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktními</i>	71
5.6.8	<i>Představy učitelů o pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na školu</i>	72
5.6.9	<i>Představy rodičů, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami o pohledu jejich dítěte na školu</i>	73
5.7	POROVNÁNÍ ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ	73
5.7.1	<i>Analýza pocitů a postojů ke škole a školnímu prostředí</i>	73
5.7.2	<i>Analýza představ žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních o škole</i>	74
5.7.3	<i>Analýza vztahů mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky intaktními a pedagogy</i>	74
5.7.4	<i>Analýza vztahů mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktními</i>	75
5.7.5	<i>Analýza představ učitelů</i>	75
5.7.6	<i>Analýza představ rodičů</i>	75
5.8	<i>Shrnutí výzkumu, vyvození závěrů</i>	75
6.	ZÁVĚR	78

Úvod

„V dnešní době již zcela přirozeně uznáváme právo všech lidí na vzdělávání, které je zakotveno i v mezinárodních úmluvách. Právo dětí, žáků a studentů na vzdělávání v přirozeném, nerestriktivním prostředí je v demokratické společnosti nezpochybnitelné.

Zásadní otázkou tedy není, ZDA může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale JAK takovému dítěti toto vzdělávání umožnit, aby z něho profitovalo ono samo i jeho okolí.“ (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 7)

Rodiče, kteří nad svým dítětem lomí rukama, byli, jsou a budou.

Ve své práci jsem se pokusila o empatii, o vcítění se do života dítěte odlišného od běžné populace. Snažila jsem se lépe pochopit jeho problémy, potřeby. Pokusila jsem se vžít do role takového žáka a to vše s cílem zlepšit práci s tímto dítětem, pochopit jeho speciální potřeby, vybírat vhodné metody výuky i přístupy pedagoga na základě pohledu a pocitu samotného dítěte. Pro svůj výzkum jsem si zvolila devět dětí s odlišnými speciálními vzdělávacími potřebami integrovaných v běžné základní škole.

V literatuře jsem nastudovala poznatky o jednotlivých typech speciálních vzdělávacích potřeb a ty jsem shrnula v teoretické části. Pro názornější představu jsem zpracovala kazuistiky dětí mladšího školního věku, které mají speciální vzdělávací potřeby, žijí v rozdílném prostředí a jejich symptomy vykazují rozdílnou míru intenzity. Ve výzkumné části jsem se prostřednictvím rozhovorů s oslovenými dětmi pokusila vidět školu jejich očima, pocítit to, co cítí a vnímají, poznat jejich nesnáze i radosti.

Teoretická část

1. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

1.1 Pohled do historie

Řada autorů se ve svých knihách zabývala vymezením žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Lechta (2010) jej chápe jako dítě s postižením, narušením, ohrožením. Tuto terminologii podrobně rozpracoval Vašek ve své knize *Základy speciální pedagogiky* (Vašek, 2003). Ve speciálně pedagogické terminologii se můžeme také setkat s pojmy vada, porucha, postižení, handicap (Slowík, 2007).

Podle § 16 školského zákona (zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) jsou žáky se speciálními vzdělávacími potřebami osoby se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

1.2 Zdravotní postižení

Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2).

Postižení mentální zahrnuje mentální retardaci, kterou, jak uvádí Lechta, členíme na lehkou, střední, těžkou a hlubokou mentální retardaci, dále na jinou mentální retardaci a neurčenou mentální retardaci (Lechta, 2010).

Tělesné postižení je podle Vítkové (2004) vše, co omezuje ve větší míře pohyb a v nejtěžších případech vede i k celkové nehybnosti. Převažuje dětská mozková obrna, ale postiženy mohou být i horní a dolní končetiny, dále různé druhy amputací a pouřazové stavy (Vítková, 2004).

Zrakově postižené dělí Vítková (2004) na slabozraké, se zbytky zraku a nevidomé, Lechta přidává tupozraké a šilhavé děti (Lechta, 2010).

Osoby se sluchovým postižením člení Vítková (2004) na nedoslýchavé, ohluchlé a prelingválně neslyšící.

Narušená komunikační schopnost je podle Lechty (2010) nesmírně heterogenní skupinou a její jednotlivé druhy mají různé projevy a diametrálně odlišné klinické obrazy od jednoduchých odchylek ve výslovnosti až po psychogenní zábrany v komunikování. U dětí, jak uvádí Lechta (2010), se nejčastěji setkáváme s poruchami hlasu, koktavostí

a dyslalií (Lechta, 2010). Charakteristika postižení více vadami se pro potřeby školství, jak uvádí Vítková (2004), člení do tří skupin. Jako první uvádí skupinu, v níž je společným znakem mentální retardace. Druhou skupinu tvoří různé kombinace vad smyslových, tělesných a vad řeči. Do třetí skupiny řadí děti hluchoslepé, děti autistické a s autistickými rysy (Vítková, 2004).

Vývojové poruchy učení, které se nejčastěji vyskytují, jsou potíže se čtením (dyslexie), psaním (dysgrafie) a pravopisem (dysortografie), méně často s počty (dyskalkulie) (Vítková, 2004).

Slowík (2007) klasifikuje poruchy chování podle vlivu na socializaci jedince na socializované a nesocializované poruchy, podle příčin na psychologicky podmíněné poruchy a poruchy podmíněné sociálně, podle agresivity na agresivní a neagresivní poruchy a podle stupně společenské závažnosti na disociální, asociální a antisociální chování (Slowík, 2007).

1.3 Zdravotní znevýhodnění

Zdravotním znevýhodněním je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 3, příp. odst. 6).

Jako příklad zdravotního znevýhodnění ovlivňujícího hodnotovou orientaci, kvalitu života a vzdělávání žáků na základních školách se uvádí alergické onemocnění (Bartoňová, Vítková, 2010).

1.4 Sociální znevýhodnění

Za sociální znevýhodnění je považováno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 4, příp. odst. 6).

Příkladem sociálně znevýhodněného jedince může být například žák z neúplné rodiny, žák z vícečetné rodiny, žák z málo podnětného rodinného prostředí, žák z rodiny ohrožené sociálně patologickými jevy – například drogou, alkoholem, ale také žák z rodiny s nízkými příjmy, žák z rodiny s nízkým sociálním statutem. Sociálně znevýhodněný

může být i žák jiné etnické příslušnosti, dále také žák, jehož rodina žije v sociálně vyloučené lokalitě, příslušník náboženské menšiny a žák z rodiny azylantů.

1.5 Speciální vzdělávací potřeby

„Pojem speciální vzdělávací potřeby se na mezinárodní úrovni používá již více než dvacet let. Například ve Velké Británii byl termín speciální vzdělávací potřeby oficiálně zaveden školským zákonem v roce 1981 (Frederickson, Cline 2003). Za klíčový impulz pro přijetí pojmu speciální vzdělávací potřeby je považována Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance (UNESCO 1994). V české legislativě je pojem „speciální vzdělávací potřeby“ používán od roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.).“ (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, str.16, 17)

Co si vlastně pod tímto pojmem představit? Wedell uvádí, že se tento pojem vztahuje k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno (Wedell 2003, s. 107). Hájková a Strnadová (2010) se zamýšlejí nad tím, jakým způsobem můžeme určit, co je normou, od které se odvíjí toto očekávání. V raném a předškolním věku jde podle nich především o normu běžného vývoje dítěte v oblasti motoriky, komunikace, sociálních dovedností nebo sebeobslužných dovedností. V období školního věku je základem normy kurikulum (Hájková, Strnadová, 2010).

Na legislativní úrovni vymezuje speciální vzdělávací potřeby jak zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004, tak vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 9. února 2005 (Hájková, Strnadová, 2010).

Lze se ztotožnit s Lechtou (2010), který uvádí, že z psychologického hlediska vlastně žádné speciální vzdělávací potřeby neexistují. Říká, že člověk intaktní má naprosto stejné potřeby jako člověk s jakýmkoliv druhem postižení (například být sytý, důstojně bydlet, milovat a být milován, vzdělávat se). To, co je speciální pro postiženého člověka, jsou pouze podmínky, které zabezpečují uspokojování lidských potřeb a také přiměřený psychický a sociální vývoj (Lechta, 2010).

2. Škola a žák se speciálními vzdělávacími potřebami

2.1 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální vzdělávací potřeby u žáků se zjišťují prostřednictvím speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření. Tato vyšetření provádějí školská poradenská zařízení. Podle zjištěného rozsahu a závažnosti je poté žák zařazen do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání se poskytuje i žákům zařazeným do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy (vyhláška č. 73/2005 Sb., část druhá, § 2). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření (vyhláška č. 73/2005 Sb., část první, odst. 1).

2.1.1 Vyrovnávací opatření

Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. K vyrovnávacím opatřením patří pedagogické metody a postupy, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, dále poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a poskytování služeb asistenta pedagoga. (vyhláška č. 73/2005 Sb., část první, odst. 2 ve znění vyhlášky č.147/2011 Sb.).

2.1.2 Podpůrná opatření

K podpůrným opatřením patří speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, používání kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů. Je možné zařadit předměty speciálně pedagogické péče, poskytovat pedagogicko - psychologické služby, zajistit pomoc asistenta pedagoga. (vyhláška č. 73/2005 Sb., část první, odst. 3 ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.).

Otázka správné terminologie, která se týká podpůrných opatření, je neustále otevřená u nás i ve světě. Česká republika se snaží pružně reagovat na každý posun v této oblasti. Jaká jsou tedy správná podpůrná opatření? Jedna z pracovních verzí rekonstrukce školského zákona říká, že potřebu podpůrných opatření lze dělit na skupiny: žáci s mírnou potřebou podpůrných opatření, žáci se zvýšenou potřebou podpůrných opatření, žáci

s intenzivní potřebou podpůrných opatření a žáci s mimořádnou potřebou podpůrných opatření (Hájková, Strnadová, 2010).

2.1.3 Další možnosti

Žáci, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, mají zajištěné bezplatné vzdělávání prostřednictvím znakové řeči. Žáci, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se mohou vzdělávat prostřednictvím Braillova hmatového písma. Žákům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 7).

Pro žáky, u nichž to vyžaduje povaha jejich postižení, se zřizují školy, eventuelně třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální. (zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 8).

Za žáky s těžkým zdravotním postižením se považují žáci s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením. Těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření (vyhláška č. 73/2005 Sb., část první, odst. 5).

Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno:

- a) formou individuální integrace
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“)
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c) (vyhláška č. 73/2005Sb., část druhá, § 3, odst. 1).

Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka v běžné škole, nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení (vyhláška 73/2005 Sb., § 3 odst. 2).

Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole

určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení (vyhláška 73/2005 Sb., § 3 odst. 3).

Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (vyhláška 73/2005 Sb., část první, odst. 6).

Žák bez zdravotního postižení se výjimečně a pouze po dobu nezbytně nutnou pro vyrovnání jeho znevýhodnění může vzdělávat ve škole, třídě či studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením, pokud jde o žáka se zdravotním znevýhodněním, který při vzdělávání potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření celkově selhává, a pokud to vyžaduje jeho zájem. Nejméně jedenkrát za školní rok škola posoudí, zda důvody pro vzdělávání žáka trvají (vyhláška 73/2005., § 3, odst. 5).

2.2 Typy škol pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

V § 16 školského zákona se v osmém odstavci říká, že vyžaduje – li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy.

2.2.1 Typy speciálních škol podle § 5 (vyhláška 73/2005 Sb.):

- a) mateřské školy: pro zrakově postižené, pro sluchově postižené, pro hluchoslepé, pro tělesně postižené, mateřská škola logopedická, speciální a mateřská škola při zdravotnickém zařízení
- b) základní školy: pro zrakově postižené, pro sluchově postižené, pro hluchoslepé, pro tělesně postižené, logopedická, praktická, speciální, základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení, základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování, základní škola při zdravotnickém zařízení, základní škola speciální při zdravotnickém zařízení
- c) střední školy: pro zrakově, sluchově, tělesně postižené (střední odborné učiliště pro zrakově, sluchově, tělesně postižené, odborné učiliště pro zrakově, sluchově, tělesně, mentálně postižené, praktická škola pro zrakově, sluchově, mentálně

a tělesně postižené, gymnázium, střední odborná škola), dále pak konzervatoř pro zrakově postižené.

Lechta uvádí, že žáci se zdravotním postižením (lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním) mají právo se vzdělávat v základní škole praktické (dříve označované jako zvláštní škola) a žáci s těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a žáci s poruchami autistického spektra mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, která byla dříve označována jako pomocná škola (Lechta, 2010).

„Příprava na povinné vzdělávání dětí s těžším stupněm mentálního postižení, se souběžným postižením více vadami a s poruchami autistického spektra v přípravném stupni ZŠS je vymezena zákonem č. 49/2009 Sb., který je novelou školského zákona 561/2004 Sb.“ (LECHTA, 2010, str. 180).

Současnou tendencí ve světě i u nás je snaha o přednostní začleňování a vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do standardního školního prostředí. Toto prostředí představují běžné třídy základních a středních škol (Slowík, 2007). I když je tedy v současnosti realizována společná výchova a vzdělávání žáků s postižením a žáků intaktních, jak uvádí Lechta (2010), je dobré zmínit se o názoru Malofejeva (1996), který říká, že unáhlení přestavby státní soustavy speciálního vzdělávání by mohlo vést k tomu, že dítě s postižením ztratí možnost získat dobrou úroveň vzdělání. Proto, jak uvádí Lechta (2010) dále, není nutné za každou cenu rušit speciální školy, o což v současné době usilují někteří činitelé. Zatím speciální školy nezanikly, ale staly se z nich základní školy se vzdělávacím programem zaměřeným na vzdělávání žáků s určitým konkrétním druhem postižení. V současnosti znamenají alternativu zvláště pro žáky a studenty s těžkými formami postižení, u kterých je individuální integrace do běžných škol obtížná, či nereálná (Slowík, 2007).

2.3 Školská integrace a inkluzivní vzdělávání

Školství a vzdělávání prochází v České republice v současné době procesem transformace. Jejím cílem je vytvoření takové školy, která by poskytovala všem lidem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Změny a přístupy ve výchově a vzdělávání byly zpracovány v projektu UNESCO, který se nazývá „Škola pro všechny“ (School for all, 1991). Jeho myšlenky přejala do svých programů řada zemí (Vítková, 2004).

Integrace podle Bazalové není jen pouhým umístěním žáka s postižením do běžného typu školy, ale je vždy potřeba důkladně zvážit dané okolnosti, stav dítěte, jeho individuální předpoklady, ale také možnosti školy, ochotu rodičů spolupracovat. Na integraci se podílí velmi mnoho různých faktorů, opomenutí jediného může vyvolat spíše negativní nežli pozitivní efekt (Bazalová, 2006).

Z hlediska mezinárodní úrovně se o inkluzivním vzdělávání poprvé otevřeně hovoří v roce 1994 v Prohlášení ze Salamanky a také v Akčním rámci pro speciální vzdělávání. Dokument obsahuje určitá opatření pro realizaci inkluzivního vzdělávání – například adekvátní kurikulum či spolupráci s komunitou, což je v posledních letech ve středu zájmu všech odborných diskusí. Nejnovějším dokumentem, který byl u nás ratifikován v roce 2009, je Prohlášení OSN o právech osob s postižením (2006). Tento dokument svým článkem 24 přiznává osobám s postižením právo na inkluzivní vzdělávání na primárním i sekundárním stupni (Bartoňová, Vítková, 2010). Nejaktuálnější dokumenty týkající se koncepce české vzdělávací politiky jsou Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014 a Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2010) (Bartoňová, Vítková, 2010). Je však nutné dodat, že plán naráží na řadu překážek, a tak i přes veškeré snahy zatím není zcela realizovatelný.

2.3.1 Specifika inkluzivního/integrativního vzdělávání v ČR

Podmínky a obsah vzdělávání pro inkluzivní/integrativní edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních škol jsou vymezeny zákonem č. 561/2004 Sb., ve znění novel č. 472/2011 Sb. a č. 53/2012 Sb., dále pak vyhláškami MŠMT č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláškou č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., a také příslušnými rámcově vzdělávacími programy (dále jen RVP).

Od školního roku 1989/1990, jak uvádí Lechta (2010), se pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zřizují v rámci základní školy (dále jen ZŠ) a základní školy speciální (dále jen ZŠS) přípravné třídy. Organizace vzdělávání v těchto třídách je stanovena vyhláškou č. 48/2005 Sb. Obsah vzdělání se řídí RVP pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který se pro tuto třídu vytváří, by měl respektovat a vytvářet sociální klima k edukaci dětí se sociálním znevýhodněním. V přípravné třídě je maximálně 15 dětí. Tato třída se nezapočítává do povinné školní docházky. Děti se nehodnotí známkami. Časový rozsah v přípravné třídě je

určen RVP pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) pro 1. ročník. Do přípravné třídy jsou děti zařazovány na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a písemného doporučení školského poradenského zařízení. V rámci přípravné třídy je možné využít služeb asistenta pedagoga, který je rovnocenným členem týmu a je jakýmsi spojovacím článkem v komunikaci s rodinou (Lechta, 2010).

Povinná školní docházka začíná dítěti podle zákona počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne 6. roku věku, pokud mu není povolen odklad (§ 36, odst. 3, školský zákon č. 561/2004 Sb., jeho novela č. 49/2009 Sb., navazující vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., školského zákona). Odklad školní docházky probíhá na základě doporučení odborného lékaře nebo klinického psychologa a doporučujícím posouzením školského poradenského zařízení – pedagogicko – psychologické poradny (dále jen PPP), nebo speciálně – pedagogického centra (dále jen SPC). Povinná školní docházka je devítiletá. Žáci ji plní buď v běžné základní škole, nebo mohou využít školy s rozšířenou výukou některých předmětů pro nadané žáky. Od šestého ročníku mohou plnit povinnou školní docházku na víceletém gymnáziu. Ve třídě může být v průměru nejméně 17 a nejvíce 30 žáků (vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb.). Třída, která je zřízena pro žáky se zdravotním postižením může mít nejméně 6 a nejvíce 14 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Pro doplnění počtu mohou být do takové třídy zařazeni i žáci bez postižení, maximálně však do 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě. Ve třídě zřízené pro žáky s těžkým zdravotním postižením jsou nejméně čtyři a nejvíce šest žáků (vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., § 10).

Jednou z možností vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak uvádí Lechta (2010), jsou speciální třídy ZŠ. Této možnosti využívá zhruba 1 % žáků se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním, početnou skupinu tvoří žáci se specifickými poruchami učení a žáci s mentálním postižením (Lechta, 2010).

Jak uvádí dále, při realizaci RVP ZV je nutné zohlednit možnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je vhodné vytvářet sociální klima založené na vhodné motivaci, využívá se také vnitřní diferenciaci, vhodná je spolupráce a aktivizující metody výuky a velmi důležitá je spolupráce s rodiči. Pro žáky s lehkým mentálním postižením (dále jen LMP) byla vypracována příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP. Je určitou modifikací, respektuje sníženou úroveň rozumových schopností těchto žáků, jejich fyzické i pracovní možnosti a předpoklady, vymezuje podmínky pro vzdělávání,

specifikuje úroveň klíčových kompetencí na konci základního vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2007, Lechta, 2010).

2.3.1.1 Vzdělávací programy

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001) ukazuje na nové směry vzdělávací a kurikulární politiky (Vítková, 2004). Rámec pro školní kurikulum vytvářejí v ČR vzdělávací standardy, ty jsou závazné pro všechny školy příslušného typu. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních: státní a školní. Úroveň státní představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Úroveň školní představují ŠVP, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách (Lechta, 2010).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) vymezuje obecné cíle předškolního vzdělávání a rámcový obsah a školy si poté zpracovávají vlastní školní vzdělávací programy. Vzdělávací obsah v RVP PV je v podstatě hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole (Lechta, 2010).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2005) navazuje na RVP PV a představuje východisko pro koncepci RVP pro střední školy a pro zpracování školních vzdělávacích programů. Jak Lechta (2010) dále uvádí, tento program jasně stanoví vzdělávací obsah, ale také očekávané výstupy a učivo, specifikuje přesně úroveň klíčových kompetencí, zařazuje i průřezová témata a umožňuje modifikaci pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je zároveň normativním východiskem pro tvorbu ŠVP ZV pro všechny typy škol, které vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Patří sem žáci se zdravotním postižením (zrakovým, sluchovým, tělesným, ale i mentálním, žáci s poruchami autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, se souběžným postižením více vadami, se specifickými poruchami učení a chování), dále sem patří žáci se zdravotním znevýhodněním a těmi jsou žáci zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a žáci s lehčími zdravotními poruchami, jež vedou k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nízkým kulturním postavením, žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a také žáci, kteří jsou v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu). Možnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou při realizaci RVP ZV zohledňovány, využívá se vnitřní diference (Lechta, 2010).

Lechta (2010) se také zabýval rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS, 2008), který svým pojetím navazuje na RVP ZV – LMP. Má dvě úrovně – pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a pro žáky s těžkým postižením a se souběžným postižením více vadami. Jsou zde jasně vymezeny podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení, předpokládá se využití podpůrných opatření, která zohledňují speciální vzdělávací potřeby žáků. U středně těžkého mentálního postižení je snahou dosažení optimálního rozvoje osobnosti žáků a kvality jejich života s přihlédnutím k možnostem daným postižením. Žáci s těžkým mentálním postižením mají často například poruchy motoriky, poruchy komunikační schopnosti a různá další zdravotní omezení, proto je nutné, aby se vzdělávali na základě vzdělávacího programu, který je speciálně upravený. Měl by mít odlišný obsah vzdělávání, jiné metody práce, ale vyžaduje i speciálně upravené podmínky. U žáků s těžkým mentálním postižením je charakteristické individualizované vzdělávání. Využívají se různé alternativní a augmentativní komunikační systémy a vzdělávání může být doplněno rehabilitační tělesnou výchovou a relaxačními činnostmi (Lechta, 2010).

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G, 2007) slouží pro tvorbu ŠVP na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni víceletých gymnázií. Mimo jiné umožňuje také modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných (Lechta, 2010).

2.3.1.2 Podpora ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Mnohotvárnost forem pedagogické podpory pomáhá najít vhodné individuální možnosti edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních. (Bartoňová, Vítková, 2010). Podpora a zabezpečování rovných příležitostí má mnoho variant. Jakýmsi ideálem by podle Strakové (2008) bylo, kdyby pedagogický sbor považoval poskytnutí maximálních příležitostí všem žákům za svoji prvořadou povinnost. Škola by měla pečovat o sebeúctu všech žáků. Měla by dále dbát o možnost uplatnění každého žáka. Mělo by být podporováno jejich sebehodnocení. Kvalitní učitelé by měli využívat efektivních metod, omezovat frontální výuku. Cílem pedagogického sboru by mělo být úsilí o to, aby veškeré školní akce byly dostupné všem žákům, dále o co nejkvalitnější komunikaci se všemi rodiči, zejména s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále by škola měla poskytovat poradenské služby žákům, kteří je potřebují.

Každá škola by měla mít své mechanismy, které jí pomáhají organizačně zvládat kvalitní výuku - pomocní pracovníci ve škole, speciální pomůcky, poučení učitelé, poradenský systém (Straková, 2008).

2.3.1.3 Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Při každém hodnocení výsledků vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je vždy nutné zohlednit druh, stupeň a míru jeho zdravotního postižení či znevýhodnění. Potřeba zvýšené míry vlastní individuální podpory je vždy definována podmínkami škol. Vlastní hodnocení žáka je dané RVP, podle kterého se žák vzdělává (kap. 10, Vzdělávací programy v ČR, Lechta 2010).

Hodnocení může být vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. Může být použito i dalších možností hodnocení, a to takových, která mají potřebnou výpovědní hodnotu pro žáka a jeho zákonného zástupce. Rámcové podmínky vzdělávání v ČR jsou dány školským zákonem č. 561/2004 Sb., a navazujících vyhlášek MŠMT ČR. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně (RVP ZŠS, 2008). O vhodném způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady a vlastní pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu. Slovní hodnocení je variantou hodnocení, kterou učitel volí na základě vlastního rozhodnutí, ale vždy se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce a zároveň na doporučení poradenského pracoviště (Lechta, 2010). Slovní hodnocení může volit i jako formu závěrečného či pololetního hodnocení. Mělo by obsahovat posouzení výsledků žáka v jeho vývoji, ohodnocení jeho píle a přístupu ke vzdělávání a naznačení jeho dalšího rozvoje. Obsah by měl být pozitivně motivační, ale zároveň objektivně kritický. Každé slovní hodnocení by mělo obsahovat doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat (školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb.). Pokud žák přestupuje na školu, která hodnotí odlišným způsobem, převádí se slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikace do slovního hodnocení. Vše probíhá na základě žádosti příslušné školy nebo zákonného zástupce (Lechta, 2010).

Formativní hodnocení podle Strakové (2008) je jeden z nejúčinnějších postupů vedoucí k efektivnímu vzdělávání žáků v heterogenních kolektivech. Podporu odpovědnosti za své vlastní učení je možné zabezpečovat postupem, který se využívá v zahraničí a je nazýván student-led conferences, tedy porady vedené žákem. Tyto konference se podle

ní již uskutečňují i na českých školách a mnozí ředitelé je spatřují daleko efektivnějšími než klasické třídní schůzky (Straková, 2008).

2.3.1.4 Individuální vzdělávací plán

Od roku 1989, s významným akcentem od 1. ledna 2005, se děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávají v hlavním vzdělávacím proudu (Lechta, 2010). Školský zákon ve svém § 18 stanoví, že ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (zákon č. 561/2004 Sb., § 18).

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je součástí dokumentace žáka (vyhláška č.73/2005 Sb., § 6).

Za tvorbu IVP odpovídá ředitel kmenové školy. Práce na jeho tvorbě by měla být týmová. IVP se vypracovává v případě potřeby pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením či pro žáka speciální školy. Při jeho tvorbě pomáhají odborníci – pracovníci SPC nebo PPP. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření a musí obsahovat informovaný souhlas zákonného zástupce žáka (Lechta, 2010).

Individuální vzdělávací plán obsahuje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče,
- údaje o cíli vzdělávání žáka,
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka,
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek,
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení,
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,

- závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.
(vyhláška č. 73/2005 Sb., § 6, odst. 4).

IVP se vypracovává většinou před nástupem žáka do školy. Není uzavřeným dokumentem, v průběhu roku může být podle potřeby doplňován a upravován. Základem pro jeho vypracování je dobře stanovená speciálně pedagogická diagnostika. Také je nutné stanovit určitou prognózu, která je založena na racionálním pochopení dítěte a jeho rodiny. Měl by obsahovat způsob úpravy prostředí, určitý jasně daný denní režim, individuální metody a postupy výchovně – vzdělávací intervence. Je velmi důležité stanovit priority, které jsou přesně individualizovány podle profilů dítěte, požadavků rodiny a potřeb školy. Školské poradenské zařízení sleduje dvakrát ročně plnění a dodržování postupů stanovených IVP a poskytuje poradenskou podporu. Píše zprávu o výsledcích a postupech dítěte. S IVP je seznámen zákonný zástupce žáka, který ho podepíše (Lechta, 2010).

IVP je závazným dokumentem, který umožňuje zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, vždy však s důrazem na spolupráci rodiny, školy a poradenského pracoviště. Pouze tehdy lze dosáhnout určitého zlepšení ve vývoji dítěte, žáka či studenta (Lechta, 2010).

2.3.1.5 Asistent pedagoga

Ředitel školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení. Dále je pro zřízení funkce asistenta pedagoga nezbytný souhlas příslušného krajského úřadu (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9, 10).

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,

- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání (vyhláška č. 73/2005 Sb., § 7, odst. 1).

2.3.1.6 Poradenský systém ve škole

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují pomoc a podporu, se mohou obracet na školská poradenská zařízení – PPP a SPC (Slowík, 2007). Význam služeb těchto zařízení neustále vzrůstá. Jejich cílem je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů, při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc může mít různé formy – diagnostiku, intervenci, konzultaci, podávání informací (Lechta, 2010).

Poskytování poradenských služeb ve škole zabezpečuje ředitel prostřednictvím výchovného poradce, školního metodika prevence, ale nyní stále častěji také službami školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Někdy se účastní také kariérový poradce. Tito odborníci spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov a dalšími pedagogickými pracovníky školy (Lechta, 2010). Vyhláška č. 72/2005 Sb. uvádí, že pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují jednak školní poradenská pracoviště, jednak specializovaná poradenská zařízení. V § 7 této vyhlášky je jasně vymezeno, na co přesně jsou poradenské služby zaměřené.

2.3.1.7 Pedagogicko – psychologické poradny

Činnost těchto specializovaných poradenských zařízení je zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, jejíž cíle jsou přesně vymezeny vyhláškou č. 72/2005 Sb., § 5:

- a) zjistit připravenost žáků na povinnou školní docházku a spolupracovat při přijímání žáků do školy,
- b) zjistit příčiny poruch učení, chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků,

- c) zjistit speciální vzdělávací potřeby žáků, vypracovat odborné posudky a návrhy opatření na základě výsledků psychologické a speciální diagnostiky,
- d) provádět psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro zařazení žáků do škol, tříd, oddělení a skupin s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením,
- e) poskytovat poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti a jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům,
- f) poskytovat metodickou podporu škole,
- g) spolupracovat s metodikem prevence a zajišťovat prevenci sociálně patologických jevů (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5).

Květoňová (1999) uvádí, že poradenští pracovníci, kteří se věnují diagnostice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, využívají nejrůznější metody a nástroje pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky za účelem zjištění úrovně žáka a to nejen současné, ale i směru, jímž by se měla ubírat následná intervence (Hájková, Strnadová, 2010).

2.3.1.8 Speciálně pedagogická centra

Tato zařízení se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně na děti a žáky se souběžným postižením více vadami. Jejich činnost spočívá v systematické speciálně pedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci. Služby mají komplexní charakter a jsou zaměřeny zejména na podporu dětí a žáků se zdravotním postižením, kteří jsou integrováni v běžných školách a školských zařízeních (Lechta, 2010). Bartoňová, Vítková (2010) uvádí, že činnost SPC se dělí do dvou skupin: na standardní činnosti společné a standardní činnosti speciální. Mezi standardní činnosti společné se řadí i kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením (Bartoňová, Vítková, 2010).

2.3.1.9 Spolupráce školy s rodinou

Pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutný zájem rodičů a jejich spolupráce s učitelem. Pedagogové, kteří pracují s dětmi sociálně znevýhodněnými, se většinou shodují na velkém významu spolupráce s rodinami těchto dětí, bohužel však i na tom, jak bývá obtížné dobrou spoluprací navázat. Pedagogové by měli rodičům vyjít vstříc a aktivně o jejich spolupráci usilovat. Ne všichni rodiče jsou však

ochotni přizpůsobit se existujícím stereotypům třídních schůzek a komunikaci školy s rodinou. Základem je dobrá vzájemná komunikace. Rodiče by měli pocítit spravedlivý přístup školy k jejich dětem, pak tato škola získá jejich důvěru (Straková, 2008).

Bartoňová, Vítková (2010) uvádějí, že spolupráce mezi rodinou a školou by měla začít mnohem dříve, než žák začne plnit povinnou školní docházku a tato spolupráce by měla pokračovat i během vzdělávání. Zamýšlejí se nad tím, že učitelé a rodiče by si měli vážit sebe navzájem, cenit si práce, kterou vykonávají, a zároveň respektovat ty druhé, aby byla spolupráce efektivní (Bartoňová, Vítková, 2010).

Pedagogové by se podle Langa a Berberichové měli snažit porozumět tomu, jak se rodina a její členové vypořádávají se spolužitím s handicapovaným dítětem. Učitel by měl ovládat interpersonální komunikaci nejen proto, aby zvládl každodenní situace, ale také proto, aby mohl povzbudit rodiče a podpořit jejich úsilí (Lang, Berberichová, 1998).

V dnešní době je mnoho možností, jak zlepšit komunikaci a spolupráci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků intaktních. Existuje například celá řada programů, jak připravit děti a jejich rodiče na školu. Patří mezi ně program Schůdky občanského sdružení Vzájemné soužití, který je zaměřen na romské rodiče a jejich děti ve věku od 3 do 6 let. Smyslem je příprava k podpoře romských dětí ze strany rodičů při vstupu do školy a zvýšení pocitu spojení matek se vzděláváním jejich dětí. Dále je to projekt Kukadla – Jakhora organizace Step by Step, který je zaměřený na zvýšení návštěvnosti mateřských škol sociálně znevýhodněnými dětmi. Dalším z projektů je Škola pro všechny Základní školy v Přerově, který se týká přípravných tříd. Rovněž jsou zřizovány různé kluby, které mohou navštěvovat děti společně s rodiči. Pro rodiče se organizují různé workshopy a semináře, jejichž cílem je podpořit důvěru ke škole a navázat s ní včasnou spoluprací, která bude mít pozitivní dopad na přípravu jejich dětí pro školní vzdělání (Straková, 2008).

Velmi pěkný projekt vytvořila ve spolupráci s agenturou Yinachi Obecně prospěšná společnost EDUin. Jedná se o zavedení značky „Rodiče vítáni“ do škol. Certifikované školy by měly být schopné pojmenovat, jak by měla vypadat základní pravidla otevřené komunikace mezi rodiči a učiteli. Současně jde také o zviditelnění škol, které jsou už po léta k rodičovské veřejnosti vstřícné.

Na webových stránkách www.rodicevitani.cz je možné najít inspiraci a informace o této spolupráci a mapu aktivních škol, které získaly značku Rodiče vítáni. Pro rodiče je připravena on-line poradna, různé besedy a také desatero Rodiče vítáni, což je deset pravidel vzájemné komunikace rodičů a učitelů. Feřtek (2011) se ve své knize Rodiče vítáni zabývá otázkami problematiky spolupráce školy s rodinou. Uvádí praktické příklady, návody, různá doporučení a pravidla, která je nutné dodržovat, pokud má být komunikace mezi rodiči a školou přiměřeně vstřícná a nekonfliktní (Feřtek, 2011).

2.3.2 Zajímavosti ze zahraničí

Dnes se dá říci, že celá Evropa směřuje k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávání. Kategorie vystihující různé speciální potřeby se v jednotlivých zemích liší. Většina zemí rozlišuje mezi 6 – 10 typy speciálních potřeb. Pouze v Lichtenštejnsku je definován jen jeden typ podpory, jiné rozlišování neexistuje. Tak jako u nás jsou v mnohých zemích tímto způsobem vzdělávání speciální školy zaskočeny, bojí se především o své pozice. Školy hlavního proudu byly zvyklé problémy neřešit, ale přesouvat je na školy speciální. Mnozí učitelé mají pocit, že jedinými odborníky na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou speciální pedagogové. Postoje rodičů i společnosti k integraci jsou ve většině zemí pozitivní (Bazalová, 2006).

Situace na Slovensku je podobná jako situace v naší zemi. Trendem jsou individuální nebo skupinové integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného typu školy, což je dáno zákonem od roku 1984. Speciální vzdělávání financuje státní rozpočet (Bazalová, 2006).

Finský systém vzdělávání je známý tím, že jeho žáci dosahují opakovaně velmi pěkných výsledků v mezinárodních výzkumech vědomostí a dovedností. Tyto výsledky mají jen slabou závislost na rodinném prostředí a malou odlišnost ve výsledcích jednotlivých škol. Ve finských školách poskytují podporu žákům i učitelům speciální pedagogové, kteří jsou zde hojně zastoupeni. Pomoc poskytují jednak žákům, kteří ve výuce zaostávají (je jich zhruba třetina), a jednak dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zaměřena především na mateřský jazyk a matematiku (Straková, 2008).

Straková ve svém projektu uvádí, že v Polsku dbají pedagogové o to, aby mohli všichni žáci stejnou měrou participovat na aktivitách školy, aby jejich účast nebyla omezena nedostatkem finančních prostředků v rodině. Každá škola má proto své fondy, ze

kterých hradí sociálně slabším žákům účast na školních akcích a poskytuje i jinou sociální pomoc. Prostředky do těchto fondů jsou získávány od církve a obce i z darů rodičů a přátel školy (Straková, 2008).

Stávající systém speciálního školství v Německu je převážně segregáční. Od roku 1975 integrace probíhala formou pilotních projektů, v současné době zde existuje 10 typů speciálních škol. Navštěvuje je přibližně 4,3 % všech dětí. Ve velké většině jsou to školy celodenní nebo internátní. Nabízejí svým klientům komprehensivní rehabilitace. V rámci vyučování probíhá fyzioterapie, řečová výchova. Speciální školy mohou být i církevní nebo privátní. Snahou je nečlenit osoby s postižením podle kategorií, ale spíše na každého pohlížet individuálně podle jeho potřeb (Bazalová, 2006).

Ve Spojených státech je naprosto běžné, že učitelé na počátku školního roku píší rodičům dopis. Tímto dopisem seznamují rodiče s tím, co budou ve svém předmětu děti učit, dále jakým způsobem proběhne hodnocení a jak je budou informovat o pokroku jejich dítěte. Odpověď od rodičů by měla obsahovat vše, co by měli učitelé vědět o jejich dítěti a také aktuální situaci v rodině. V Texasu zavedli komunitní doučování. Je organizováno samotnými školami nebo obecními knihovnami a poskytují je dobrovolníci. Nejprve dělají nábor v místní komunitě, zajímavostí je, že se nehlásí pouze studenti, ale i dospělí, pracující občané a důchodci. Zájemci o doučování musí doložit výpis z trestního rejstříku, ale i doporučení od dvou osob. Po přijetí procházejí důkladným výcvikem. Scházejí se v knihovně nebo ve škole a jejich komunikace je upravena přísnými pravidly. Dobrovolníci nesmějí dětem kupovat dárky, vycházet s nimi mimo vyhrazené místo, fyzicky se jich dotýkat, konverzovat s nimi na nevhodná témata. Úloha takového dobrovolného učitele je podrobně popsána v manuálu. O dobrovolného učitele mohou děti také požádat, nebo jim ho nabídnout učitel, a to v situaci, kdy nedosahují školou stanoveného standardu. Tito žáci mohou také využít letního tábora (Straková, 2008).

Oceňuji přístup, který propagují v anglosaských zemích. Je zde totiž hojně využívána metoda podpory čtenářských dovedností u žáků, kteří mají se čtením potíže. Pokud učitel identifikuje u žáků nedostatky ve čtenářských dovednostech, stráví tito žáci po určitou dobu (12–20 týdnů) každý den zhruba půl hodiny o samotě se speciálně vyškoleným učitelem, který s nimi čte a učí je efektivnějším čtenářským strategiím. Cílem této intenzivní podpory je, aby žáci dohnali své vrstevníky a tak mohli profitovat ze čtenářských aktivit, které jsou součástí každé běžné výuky (Straková, 2008).

3. Specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

3.1 Zrakové postižení

Oftalmopedie považuje za osobu se zrakovým postižením takového jedince, který i po optimální korekci, např. medikamentózní, chirurgické, brýlové, má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou (Slowík, 2007).

„Defektem (vadou) zraku rozumíme ztrátu nebo poškození v anatomické stavbě zrakového analyzátoru a poruchy v jeho funkcích. Příčinami defektů jsou úrazy, onemocnění i dědičnost. Defekty zraku se projevují jako anomálie vzhledu a výkonnosti. Příčiny defektů jsou povětšinou zjevné, diagnóza, měření i prognóza jsou poměrně vysoce propracované.“ (JESENSKÝ, 1992, s. 15)

Rozvojem, výchovou a vzděláváním zrakově postižených se zabývá oftalmopedie. Jejím cílem je především optimální rozvoj osobnosti takto postiženého jedince, příprava na povolání, pracovní zařazení a společenské uplatnění (Pipeková, 1998).

3.1.1 Výchova a vzdělávání žáků se zrakovým postižením

V současné době mají děti, žáci a studenti s postižením zraku možnost vzdělávat se jak v běžných školách, tak ve speciálních školách zaměřených na vzdělávání zrakově postižených dětí, žáků a studentů (Slowík, 2007).

Vítková (2004) uvádí, že žáci se zrakovým postižením se mohou vzdělávat na základě ŠVP korespondujících s RVP a to za předpokladu, že budou pro jejich vzdělávání vytvořeny potřebné podmínky. Ty jsou pro každého jedince individuálně odlišné a musí odpovídat stupni a druhu postižení jednotlivých žáků (Vítková, 2004).

Podle Lechty (2010) mají zrakově postižení právo být vzděláváni podle IVP. Ředitel školy může zřídit funkci asistenta pedagoga. Při vzdělávání žáků se zrakovým postižením je dále nutné zabezpečit technicko-materiální potřeby a pomůcky. Důležité jsou podle něj i specifické úpravy organizace vyučování, které je nutné posuzovat individuálně na základě vyšetření poradenského zařízení. Dítě se zrakovým postižením má velmi omezené možnosti zrakového vnímání a to je pro něj handicapem, protože jak uvádí literatura, až 80 % vjemů jsou vjemy vizuální. Z toho vyplývá, že každý učitel musí volit takové metody a formy práce, aby nahradil nedostatečné, nepřesné zrakové

vnímání, resp. absenci vizuálních vjemů a aby minimalizoval tento nedostatek (Lechta, 2010).

Vítková (2004) uvádí, že žáci s lehčí zrakovou vadou mohou zvládnout s pomocí optických pomůcek všechny nároky základního vzdělávání. Dále popisuje, že žáci s těžkou zrakovou vadou a také žáci nevidomí, kteří se většinou vzdělávají v základních školách pro zrakově postižené, musí mít upravené podmínky vzdělávání, vhodné technické vybavení učeben a personální zajištění výuky kvalifikovanými speciálními pedagogy (Vítková, 2004).

Jak říká Lechta (2010), existuje celá řada názorů na to, kdy by mělo být dítě se zrakovým postižením zařazeno do běžné školy. Každé dítě je podle něj nutné posoudit individuálně, a to z hlediska jeho věku, zdravotního stavu, intelektu a zejména prognózy jeho postižení. Speciální pedagogové, jak uvádí dále, nejsou jednotní v tom, zda má dítě začít studovat od začátku v běžné škole, nebo začít navštěvovat speciální školu (Lechta, 2010).

„Požár a kol. (1996) mluví o vhodnosti počátečního vzdělávání ve speciální škole. Zde si žák osvojí specifické dovednosti v Braillově písmu, ve smyslové přípravě, v ovládnutí prvků sebeobsluhy, prostorové orientaci a mobilitě, které potom zúročí v běžné škole.“ (LECHTA, 2010, s. 205)

Jiné názory, jak uvádí Lechta (2010), se týkají zařazení do ZŠ běžného typu už od 1. ročníku. Podle nich je výhoda, že dítě se hned vzdělává s intaktními spolužáky, čímž se usnadní jeho adaptace. Učitel, který vzdělává takového žáka už od 1. ročníku, mu však musí poskytnout individuální zvýšenou péči a rozvíjet všechny specifické dovednosti, které by jinak získal ve speciální škole (Lechta, 2010).

Velmi důležitá je otázka zrakového zatížení. Je nutné střídat pracovní zatížení na blízko a na dálku. Zrakové zatížení na blízko, jak se domnívá Lechta (2010), je pro jednotlivé kategorie odlišné (Lechta 2010).

Další důležitou věcí, kterou nesmíme opomenout, je umístění žáka ve třídě. „Žáci, kteří mají diagnostikovanou vysokou krátkozrakost (H52.1) nebo střední a těžkou slabozrakost (H54), by měli sedět v prvních nebo předních lavicích, žáci s diagnózou dalekozrakosti (H52.0) u oken (zvýšená zátěž při čtení a psaní). Žáci s astigmatismem (H52.2) a nystagmem (H55) by měli sedět ve středu místnosti, aby se dívali na tabuli přímo, kolmo, aby neměli zkreslené vjemy. Žáci s diagnózou světloplachosti (albinismus

E70.3), poruchy duhovky aniridie (H21) by měli mít místo s nižší intenzitou osvětlení. Žáci, kteří potřebují zvýšenou intenzitu osvětlení, tj. s diagnózou myopie H52.1, atrofie očního nervu (H47.2), degenerativní změny sítnice (H35), by měli mít lokální osvětlení pracovního místa. Nevidomí žáci by měli mít místo ve třídě co nejbližší k učiteli.“ (LECHTA, 2010, s. 206)

Vítková (2004) uvádí, že pro zrakově postižené žáky je mimořádně důležité, naučit je využívat informační a komunikační prostředky a technologie, proto se zavádí předmět psaní na počítači a práce na počítači (Vítková, 2004).

Co se týká mateřského jazyka, vidí Lechta (2010) hlavní rozdíly při výuce slabozrakých a nevidomých žáků ve formě čtení a psaní. Mezi faktory, které ovlivňují čtení slabozrakých žáků, patří velikost, tvar a typ písma. Doporučuje použít jednoduché písmo (např. Arial). Velikost písma musí podle něj být zvolena individuálně, a to podle stupně zrakového postižení, zrakové ostrosti a stavu čtení nablízko. Není nutné texty maximálně zvětšovat, stávají se nepřehlednými. Při čtení používáme v případě nutnosti i optické nebo elektronické pomůcky (Lechta 2010). Podle Vítkové (2004) je velmi důležité upravit a převést běžné učebnice do bodového písma. Další možností je úprava vybraného učiva z jednotlivých předmětů, např. zeměpisu, a jeho doplnění o plastická vyobrazení (Vítková, 2004). Nejnovější možností zrakově postižených je podle Lechty (2010) využívání různých zvukových nahrávek učebních textů a beletrie přímo z webové stránky Slovenské knihovny pro nevidomé v Levoči. V České republice je podle něj podobně řešeno zabezpečování učebnic v Braillově písmu (Lechta, 2010). Při vyučování nevidomých, pokračuje Lechta (2010), se nejčastěji používají metody slovního projevu. Uplatňuje se zásada názornosti, individuálního přístupu, přiměřenosti, postupnosti, reedukace a kompenzace zraku (Lechta, 2010).

V matematice se, jak uvádí Lechta, musí nevidomí žáci naučit matematické znaky a zápisy v Braillově písmu a zapisovat různé matematické operace. K tomu podle něj mohou využívat mluvicí kalkulačky, mluvicí měřicí pásmo či měřicí rýsovací soupravy pro nevidomé. V geometrii se dají využít různě upravené reliéfní obrázky. Grafy je možné znázorňovat na tabulkách ze suchých zipů pomocí provázků nebo silnějších nití. Slabozraký žák má zhoršené zrakové vnímání okolí a z toho vyplývající zkreslené představy o prostoru, vzdálenostech, tvarech a také vzájemných polohách těles (Lechta 2010).

Největší omezení se týkají tělesné výchovy. Pedagog, jak uvádí Lechta (2010), musí znát celkový zdravotní stav žáka – vizus na blízko, vizus na dálku, perimetr – stav prostorového vidění, orientaci v prostoru, také pohybové omezení dítěte, poruchu barevného vidění a jeho pohybové schopnosti. Bere v úvahu nejen diagnózu zraku, ale i další nejrůznější přidružená postižení u dětí, které mají krátkozrakost těžkého stupně a mají diagnostikovanou myopii gravis (H52.1) s korekcí nad $-8,0$ dioptrií, neboť u nich, pokračuje Lechta (2010), hrozí podle stavu očního pozadí větší pravděpodobnost odloupení sítnice. Tyto děti, uvažuje, nemohou cvičit takové cviky, při kterých se otřásá hlava a tím i oční pozadí, především jsou to kotouly, dále nemohou, jak dodává, viset hlavou dolů, cvičit na nářadí, nemohou být zatěžovány velkou fyzickou námahou. Další problém vidí v přísně omezeném pohybu u dětí, které mají poruchu v závěsném aparátu čočky oka (poškozené je corpus ciliare – řasnaté tělísko, které upravuje akomodační činnost). Dětem se mohou, jak uvádí, subluxovat čočky, úplně vypadnout ze závěsného aparátu oka a dostat se do zadní oční komory. Tyto symptomy mají, podle něj, např. děti s Marphanovým syndromem. Dále naznačuje, že žáci se zvýšeným nitroočním tlakem – glaukomem (H40) by neměli být příliš fyzicky zatěžováni (Lechta 2010).

Lechta (2010) se dále zamýšlí nad častějším výskytem chybného držení těla nebo jiného přidruženého postižení u žáků se zrakovým postižením. Podle něj je třeba počítat s aplikací cvičení pro tělesně oslabené, cvičení správné pružné chůze, a to zdokonalováním koordinačních schopností a prostorové orientace a mobility. Doporučuje pro ně zejména zdravotní tělesnou výchovu.

Děti s koncentrickým zúžením zorného pole mají podle něj velké potíže s míčovými hrami. Za nejvhodnější sport pro jedince se zrakovým postižením považuje plavání, při kterém se nemůže zhoršit zdravotní stav a je současně vhodným cvičením páteře pro děti s vadným držením těla (Lechta, 2010).

Ve výtvarné výchově vidí Lechta (2010) jako zajímavé zaměřit se na výcvik jemné motoriky, hmatu, paměti a orientace na ploše a v prostoru, na výtvarné vyjadřování přírody, světa, věcí a člověka (Lechta 2010).

Vítková (2004) uvádí jako jednu z důležitých podmínek vzdělávání žáků se zrakovým postižením možnost užívání didaktických kompenzačních pomůcek (Vítková, 2004).

Podle Lechty (2010) jsou důležité takové psací potřeby, které zanechávají zřetelnou a silnou stopu. Pro matematiku jsou podle něj vhodné čtverečkové sešity. Jako vhodné vidí, aby učitel při psaní textu na tabuli psanou informací ústně komentoval (Lechta, 2010). Slowík (2007) doporučuje nejrůznější kontrastní fixy se silnou stopou, dále různé vhodné kombinace barev pro zlepšení zrakového vnímání (např. žlutá křída na zelenou tabuli) nebo barevné fólie (Slowík, 2007).

K dalším pomůckám patří nejrůznější lupy, mohou být řádkové, ruční, příložené, osvětlovací, lupy se stojany a hyperkulární skla. Žáci je hlavně využívají pro práci na blízko (čtení, psaní) – zejména děti s afakií. (H27. 0), (tedy s operovaným šedým zákallem čočky bez aplikace intraokulární čočky). Výhoda oproti lupám je v tom, že žáci mohou mít obě ruce volné (Lechta, 2010).

Dále existuje celá řada elektronických pomůcek - speciální zápisníky pro nevidomé, do nichž se zapisují poznámky pomocí braillové klávesnice, mají disketovou jednotku a po připojení k tiskárně se daný text vytiskne v černotisku, můžeme je podle něj využít pro psaní diktátů, slohů a písemných prací, příložené kapesní televizní lupy, které využívají optiku a zvětšující software s obrazovkou, ClearNote - přístroj, se kterým mohou žáci číst text z tabule, televizní čtecí souprava, která je připojitelná k notebooku nebo samostatnému monitoru. Počítače mají speciální software pro nevidomé a jsou vybaveny buď braillovým hmatovým displejem, nebo mluvicím softwarem, případně kombinací obou (Lechta, 2010).

3.2 Sluchové postižení

Sluchové postižení, jak uvádí Lechta (2010), se obvykle hodnotí jako jedno z nejtěžších postižení. Je nutné odlišit poruchu sluchu od sluchového postižení. Termín porucha sluchu zahrnuje spíše hledisko zdravotnické (Potměšil, 2007). Jde o přesně změřitelnou míru omezení nebo úplně zamezeného využití sluchového vnímání. Na druhé straně sluchové postižení chápe širěji, a to jako odraz poruchy sluchu zpět k jedinci, mluvíme tedy o psychosociálním rozměru poruchy (Lechta, 2010). Slowík (2007) vidí sluchové postižení jako obsahově značně pestrý pojem a říká, že sluchové postižení vzniká následkem organické nebo funkční vady, a to v kterékoliv části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center (Slowík, 2007). Nad pojmem sluchové postižený se Slowík zamýšlí hlouběji. Říká, že tento pojem je někdy ekvivalentně zaměňován za pojem neslyšící. Podle zákona o znakové řeči (zákon. č. 155/1998 Sb.)

se za neslyšící považují pouze takové osoby, které ohluchly před rozvinutím mluvené řeči nebo osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy považují znakovou řeč za primární formu své komunikace (Slowík, 2007).

Lékařským oborem, který se zabývá stavem sluchu, také jeho vyšetřováním, léčbou a kompenzací je podle Houdkové (2005) audiologie, která je podoborem foniatrie (Houdková, 2005). Edukací osob se sluchovým postižením se zabývá surdopedie (Pipeková, 1998).

3.2.1 Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Podle Vítkové (2004) mohou žáci s lehčím sluchovým postižením tedy nedoslýchaví za pomoci výkonných elektronických sluchadel zvládnout požadavky RVP ZV v běžné škole. Dále uvádí, že pro žáky s těžkou vadou a také pro prelingválně neslyšící je vhodnější způsob vzdělávání ve speciálních základních školách pro sluchově postižené nebo ve třídách se speciální péčí a upravenými podmínkami s rozvolněním učiva základní školy do deseti let (Vítková, 2004).

U osob s postižením sluchu je, jak uvádí Slowík (2007), nutné intenzivně rozvíjet všechny dostupné náhradní způsoby komunikace jak interpersonální, tak sociální (Slowík, 2007).

Tarcsiová (2005) podle Lechty (2010) mluví o třech samostatných skupinách komunikačních forem, které se vzájemně ovlivňují (Lechta, 2010).

Jsou to **primární komunikační formy**, mezi které patří mluvený jazyk, znakový jazyk, písemná forma jazyka. Uvádí také, že v primárních komunikačních formách využívají neslyšící lidé mluvený jazyk země, ve které žijí, a svůj příslušný národní znakový jazyk – např. český znakový jazyk (Lechta, 2010).

Dále jsou to **sekundární komunikační formy**, které nejsou samostatnými jazykovými systémy, vážou se však k mluvenému jazyku a znakovému jazyku. Mezi ně řadíme bimodální formy znakové komunikace, to jsou např. *Kontaktní znakování* – jde podle něj o intrakulturní komunikaci, kde znakový jazyk je variantou přirozeného znakového jazyka a variantou jazyka daného národa. U nás je nejpoužívanější variantou tzv. znakovaná čeština, znakovaná slovenština. Dále jsou to *Umělé znakové kódy* – v umělém znakovém kódu na rozdíl od znakované češtiny nebo znakované slovenštiny vstupuje gramatika mluveného jazyka jak do slovosledu, tak přímo do morfologie vlastního znaku. To znamená, že při umělých znakových kódech vznikají nové „znaky“

– posunky, pro předpony, přípony, pro vyjádření času, čísla a pro zájmena (Freeman, Carbin, Boese, 1992). Dále je to *Makaton* – je to systém komunikace, který se používá v rámci alternativní a augmentativní komunikace. Zamýšlí se nad *Dětskými znaky* – ty si vytvářejí děti ve vlastní jednoduché formě. *Prstové znaky* vysvětluje jako uměle vytvářené systémy, které mají neslyšícím zviditelnit mluvenou řeč. *Odezírání* vidí jako vizuální vnímání řeči.

Jako další jsou to **pomocné technické komunikační pomůcky a podmínky prostředí**. Lechta (2010) sem zařazuje technická zařízení (akustické prostředky, naslouchací přístroje, infraporty) a také podmínky prostředí (dostatečné osvětlení, akustika), které jsou nezbytné k tomu, aby byly realizovány primární a sekundární komunikační formy (Lechta, 2010).

Podmínkou úspěšné integrace sluchově postižených je podle Bartoňové, Vítkové (2010) především správný a citlivý přístup rodičů i školy, učitelů a spolužáků, vhodná úprava prostředí, aby se zabránilo rušivým zvukům, hluku a aby bylo umožněno žákovi vizuální vnímání. Ideální je podle nich fungující spolupráce s rodinou žáka (Bartoňová, Vítková, 2010). Vítková (2004) zdůrazňuje právo na výběr vzdělávací cesty pro žáky např. orální program, možnost nižšího počtu žáků ve třídách, důležitost znalosti problematiky sluchového postižení všemi pedagogy, individuální přístup učitele k žákovi, možnost úpravy obsahu učiva jednotlivých předmětů. Neméně důležitá je podle ní znalost speciálních metod a jejich používání ve výuce sluchově postižených, stálé pokračování v logopedické péči podle potřeb žáků a také materiální a technické vybavení a účinné kompenzační pomůcky, učebnice, a to běžné i speciální, výukové videoprogramy a didaktické pomůcky. Zdůrazňuje, že sluchově postižení žáci se sníženou úrovní rozumových schopností by měli být vyučováni podle speciálního vzdělávacího programu (Vítková, 2004).

Vítková (2004) uvádí, že základní technickou pomůckou pro nedoslýchavé žáky jsou elektronická sluchadla. Jedinci s lehkou sluchovou vadou, kteří podle ní používají kvalitní sluchadlo, rozumějí pak mluvené řeči i bez odezírání. Postižení střední a těžkou nedoslýchavostí potřebují, jak dodává, kromě kvalitního sluchadla, schopnost dobře odezírat. Někteří nedoslýchaví komunikují znakovou řečí (Vítková, 2004).

Pokud podle Vítkové (2004) dojde k ohluchnutí po částečném rozvoji mluvené řeči, tedy ve 2 až 4 letech života, může si dítě s pomocí logopeda a slyšícího okolí, pouze

však za podmínky, že se naučí dobře odezírat, udržet poměrně dobře srozumitelnou řeč na obsahově přiměřené úrovni jako před ohluchnutím. Někdy mohou podle Vítkové pomoci postiženým kochleární implantáty a další nové technické pomůcky (Vítková, 2004).

U prelingválně neslyšících žáků bývá, jak uvádí Vítková dále, omezen řečový a jazykový rozvoj a to po všech stránkách. To může být způsobeno, jak dodává tím, že s dítětem nebyla v nejtětlejším věku navázána plnohodnotná komunikace. Jako příklad uvádí bezradnost rodičů, neznalost znakové řeči, neschopnost navázat komunikaci pomocí jiných, uměle vytvořených kódů. U těchto dětí pak podle ní dochází nejen k omezenému přísunu informací, ale především k narušení chápání syntaktické složky jazyka, což má za následek, že prelingválně neslyšící velmi pravděpodobně nikdy nebudou chápat řeč a neporozumí čtenému textu. S tím pochopitelně souvisí celkové opoždění vývoje dítěte po stránce kognitivní, sociální i emocionální. Také prelingválně neslyšícím mohou, jak uvádí, v některých případech pomoci kochleární implantáty a všechny výše zmiňované nové technické pomůcky (Vítková, 2004).

Celá řada neslyšících má podle Lechty ještě další potíže, například i když určité slovo znají, nemusí rozumět jeho významu. Pak se stává, jak dodává, že se učí nazpaměť to, čemu nerozumějí. Také uvádí, že neznají tvarosloví: známé slovo pak nedokážou rozeznat v jiném tvaru – slovo v jiném pádě je pak často pro neslyšící děti novým slovem. Význam nového slova si pak, neztotožní s pojmem, který už znají, nebo nerozpoznají pojem, který slovo představuje. Neznají podle něj morfologii slov. Obtíže mají, jak uvádí, se synonymy i homonymy. Jak Lechta vysvětluje, dvě různá slova, která se náhodně podobají, mohou významově zaměnit, i když v základním tvaru se tyto výrazy liší (Lechta, 2010).

Dalším problémem je podle Lechty písemný projev dětí se sluchovým postižením zejména neslyšících. Obvykle, jak popisuje, tvoří holé, jednoduché věty a velmi často používají nesprávný tvar slov. Také uvádí, že chybují ve slovních druzích. Podstatná jména používají v nominativu, neskloňují je a přídavná jména spojují s podstatnými jmény v nesprávném rodě a čísle. Dále uvádí, že u sloves používají nesprávný rod a čas, přičemž čas vyjadřují připojením sloves „bylo“ a „bude“. Citoslovce prý téměř vůbec nepoužijí, a to především proto, že jsou vázána na emocionální oblast, jejíž hodnotu identifikuje sluchové vnímání. Nápadná je, jak dodává, zejména frekvence výskytu podstatných jmen. Touto problematikou se, jak Lechta uvádí, zabývala ve své knize

také Tarcsiová (2005). Podle Lechty by se děti se sluchovým postižením měly s písmem seznamovat už v předškolním věku, aby na získané poznatky a zkušenosti mohly navázat začátkem školního období (Lechta, 2010).

Lechta dále uvádí, že potížemi sluchově postižených dětí v matematice se zabývala Minárová (2002), která analyzuje tyto problémy a uvádí, že tkví také v tom, že nemají dostatečně vybudovány základy matematického jazyka a matematického systému (Lechta, 2010).

Podle Vítkové (2004) je možné hudební výchovu u žáků s nejtěžším sluchovým postižením alternovat novým, komplexněji pojatým předmětem, hudebně dramatická výchova, jejíž těžiště spočívá spíše v rytmických, hudebně pohybových a dramatických činnostech (Vítková, 2004).

Vítková se dále zamýšlí nad vytvářením klíčových kompetencí, jichž by měli sluchově postižení žáci na základě požadavků RVP ZV dosáhnout. Nejzávažnější rozdíly vidí v oblasti komunikace, dále v osvojování kompetencí, které se týkají auditivního vnímání a vyjadřování se hlasitou řečí. Těžiště rozvíjení kompetencí v oblasti slovní komunikace vidí v rozvíjení písemného projevu. Taktéž získávání komunikačních dovedností v cizím jazyce se bude podle ní rozvíjet s cílem pasivního osvojení jazyka v jeho písemné formě. Nejdůležitější bude, jak říká, posílit u žáků se sluchovým postižením utváření kompetencí vztahujících se k informačním technologiím (Vítková, 2004).

Vítková dále dodává, že pro žáky s těžkým sluchovým postižením jsou vydávány speciální učebnice. Jsou jednodušší a přístupnější, vždy s ohledem k jazykovým kompetencím těžce sluchově postižených žáků. Proti učebnicím běžné základní školy jsou texty těchto speciálních učebnic zjednodušeny, užívá se běžná slovní zásoba a jednodušší skladba vět, je také zredukován počet cizích slov. Tyto učebnice jsou doplněny velkým množstvím obrázků, ilustrací, mapek apod. Vítková dodává, že kromě speciálních učebnic mohou tyto děti využít speciálních výukových programů pro výuku českého jazyka sluchově postižených na prvním stupni základních škol (Vítková, 2004).

3.3 Tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení

Edukací jedinců s tělesným postižením a zdravotním oslabením se zabývá somatopedie. Slowík (2007) uvádí, že okruh zájmu somatopedie zahrnuje osoby s postižením hybnosti, tedy tělesně postižené a také dlouhodobě nemocné a zdravotně oslabené (Slowík,

2007). Pipeková (1998) rozděluje pohybové vady podle postižené části těla na obrny centrální a periferní, deformace, malformace a amputace (Pipeková, 1998).

Je jasné, jak uvádí Vítková (2004), že tělesné postižení omezuje ve větší či menší míře pohyb a v těch nejtěžších případech vede až k celkové nehybnosti. Postiženy mohou být, jak dodává, horní i dolní končetiny, převažuje dětská mozková obrna, ale mohou se, jak uvádí, vyskytovat i různé druhy amputací a zařazuje sem i poúrazové stavy. Problémy dětí s tělesným postižením podle ní spočívají především v různé míře izolovanosti a závislosti na okolí. Je nutné, dodává, respektovat jejich potíže se sebeobsluhou, dále komunikační a společenské problémy a obtíže s pohybem a dopravou (Vítková, 2004).

3.3.1 Výchova a vzdělávání žáků s tělesným postižením a žáků nemocných a zdravotně oslabených

Žák s tělesným postižením může plnit povinnou školní docházku v běžné základní škole, ve speciální škole pro tělesně postižené nebo ve speciální třídě základní školy. Pokud se jedná o kombinované postižení (tělesné a mentální) vyučují se žáci podle vzdělávacích programů určených pro příslušný stupeň mentální retardace (Pipeková, 1998).

Lechta (2010) ve shodě s Fischerem a Škodou (2008) zdůrazňuje, že při individuálním začlenění žáka do řádné třídy je nutná určitá připravenost a to jednak žáka a jeho rodiny a jednak učitele a školy, ve které se vyučování organizuje (Lechta, 2010).

Vítková (2004) uvádí, že na počátku školní docházky je u tělesně postižených žáků důležité zjistit, zda se mohou pohybovat sami nebo jen s cizí pomocí. Někdy je nezbytné, jak dodává, adaptovat školní prostředí podle individuálních potřeb žáka. Důležité je také, jak uvádí, splnění určitých podmínek pro vzdělávání žáků s tělesným postižením jako je například bezbariérový vstup do školy (pro vozíčkáře), odpovídající technické vybavení pro pohyb žáků po škole – žáci musí být samostatní, v případě potřeby je k dispozici asistent, důležité jsou také didaktické pomůcky při jejichž výběru Vítková doporučuje spolupráci se speciálně pedagogickým centrem pro tělesně postižené, dále je to vybavení kompenzačními pomůckami jako je vozík, lehátka, vhodné stolky a židle, PC (psací stroje) pro žáky, kteří nemohou psát (Vítková, 2004).

Vlastní možnosti vzdělávání u žáků s tělesným postižením jsou podle Vítkové (2004) individuálně rozdílné. Podle ní obecně platí, že žák s tělesným postižením zpravidla

může s využitím kompenzačních pomůcek absolvovat všechny předměty. Ale zároveň dodává, že obtíže někdy mohou činit ty předměty, které kladou vysoké nároky na motoriku, zvláště pak na jemnou motoriku, jako je geometrie, výtvarná výchova a tělesná výchova. V těchto případech je někdy podle ní nutné rozsah výuky upravit. Dále upřesňuje, že zaměření tělesné výchovy se vždy řídí doporučením odborného lékaře (Vítková, 2004).

Vítková se také zabývala úskalím ve výuce žáků s DMO. Říká, že u dětí s DMO (dětskou mozkovou obrnou), bývají velmi často sníženy rozumové schopnosti. Dále uvádí, že výkon ve škole bývá zhoršen slabou koncentrací pozornosti a zvýšenou unavitelností. Pracovní tempo žáků s DMO vidí jako pomalé a nevyrovnané. Uvádí, že socializační proces u těchto žáků probíhá pomaleji a dalším zásadním problémem jsou jejich velké potíže s nácvikem psaní (Vítková, 2004).

3.4 Mentální postižení

Psychopedie je speciální pedagogickou disciplínou, zabývající se problematikou rozvoje, výchovy a vzdělávání osob rozumově postižených, tj. osob se sníženými rozumovými schopnostmi, jejímž cílem je dosažení maximálního stupně rozvoje osobnosti mentálně retardovaných jedinců a jejich integrace do společnosti (Pipeková, 1998).

Termín mentální retardace vychází podle Slowíka (2007) z latinských slov *mens 2. p. mentis* – mysl, rozum, duše a retardace z latinského *retardare* – zdržet, zaostávat, opožďovat, zpomalit. Doslovný překlad by pak podle něj zněl „opoždění (zpomalení) mysli“. Skutečností však je, jak uvádí Slowík dále, že mentální retardace je podstatně složitější syndromatické postižení, které postihuje nejenom psychické schopnosti, ale celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách (Slowík, 2007).

Bartoňová, Bazalová, Pipeková (2007) uvádějí, že pojem mentální retardace je jediný oficiální, starší ekvivalenty jako je oligofrenie, slabomyslnost, rozumová zaostalost apod. by se neměly již v terminologii používat. Jak dodávají, mentální retardace je Mezinárodní statistickou klasifikací nemocí vymezena hodnotami IQ do 69 bodů, přesto se však stává, že se nadále užívá nepřesně a zahrnuje skupinu osob pohybující se v pásmu podprůměrného intelektu s IQ pod 85 (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

3.4.1 Výchova a vzdělávání žáků s mentálním postižením

Slowík (2007) uvádí, že snížená úroveň rozumových schopností může vyvolávat určitý předsudek, že vzdělávání mentálně postižených osob není efektivní a smysluplné. Toto, jak dodává, není v určitém smyslu pravda, protože díky deficitu rozumových schopností se člověk s mentálním handicapem musí usilovněji učit i to, co se ostatní naučí naprosto spontánně a přirozeně; učení je tedy z tohoto pohledu vlastně jedinou formou „terapie“ mentální retardace (Slowík, 2007).

Také se zabýval otázkou míry vzdělavatelnosti zvláště pak osob s těžkou a hlubokou mentální retardací a uvádí, že toto není dodnes v odborné rovině uspokojivě vyřešeno, naprostá většina odborníků ovšem předpokládá alespoň minimální možnost rozvíjet takto postiženého člověka (Slowík, 2007).

Až do roku 1999, podle něj nebylo prakticky téměř vůbec možné integrovat žáky s mentálním postižením do běžných tříd základních škol. Teprve na konci 90. let s počátkem platnosti nového školského zákona (od 1. 1. 2005) se stala možnost vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžných třídách základních škol alespoň legislativně samozřejmostí (Slowík, 2007).

Reálně, jak dále uvádí Slowík, je integrované vzdělávání těchto dětí možné a efektivní zejména v případech lehkého až středního stupně mentálního postižení; alternativně mají takoví žáci možnost se vzdělávat v základní škole praktické (dříve zvláštní škola). Žáci s těžkou mentální retardací, případně jak říká s kombinovaným postižením či autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální (dříve pomocná škola). Slowík dále uvádí, že pro jedince s hlubokou mentální retardací existují speciální vzdělávací programy na bázi tzv. rehabilitačních tříd, případně je pro ně možné zajistit individuální vzdělávání formou výuky v domácím prostředí (Slowík, 2007).

Lechta (2010), vidí školu, do které má být začleněn žák s mentálním postižením, jako místo, které musí nutně splňovat i podmínky odborných kompetencí vyučujících, například učitel by měl ovládat speciálně pedagogické didaktické, kompenzační a reedukační metody potřebné k tomu, aby žáka naučil osvojit si potřebné vědomosti, dovednosti a návyky dané příslušným vzdělávacím programem, dále uvažuje o možnosti přidělit do třídy dalšího pedagoga, všichni učitelé, kteří se účastní edukace žáka s mentálním postižením musí mít podle něj dostatečné základy z pedagogiky mentálně postižených a samozřejmostí je spolupráce těchto pedagogů s odborníky a speciálními školami,

přínosem je podle Lechty (2010) využívání forem vyučování zaměřených na individuální schopnosti žáka (Lechta, 2010).

Základní vzdělávání žáků s mentálním postižením podle Bartoňové, Bazalové, Pipekové (2007) navazuje na rodinnou výchovu a na předškolní vzdělávání a tento přechod probíhá, jak se domnívají, jako pozvolný a postupný proces. Vzdělávací proces na základní škole praktické se podle nich přizpůsobuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků. Vzdělávací obsah základního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je ve shodě s RVP ZV. Vzdělávání v základní škole speciální, jak uvádějí dále, navazuje na výchovu v rodině a na speciální předškolní vzdělávání v mateřské škole nebo přípravném stupni základní školy speciální (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Snížená schopnost učit se bývá podle Slowíka (2007) jedním z charakteristických příznaků mentálního postižení, bývá často doprovázena i výrazně nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání. Proto je pro takového jedince mimořádně důležité, jak uvádí, opakovat nabyté vědomosti a dovednosti a udržovat je tak prakticky v průběhu celého života takto handicapovaného člověka (Slowík, 2007).

S tím souvisí, jak dodává Lechta (2010), uplatňování speciálních výchovně – vzdělávacích metod v procesu edukace žáků s mentálním postižením. Mezi nejdůležitější patří metoda vícenásobného opakování informace, metoda nadměrného zvýraznění informace, metoda zvýraznění informace instrukčními médii, metoda zapojení více kanálů do přijímání informací, metoda optimálního kódování, metoda intenzivní zpětné vazby, metoda pozitivního posilování a metoda individuálního přístupu (Lechta, 2010).

V edukaci žáka s mentálním postižením je vždy, jak připomíná Lechta (2010), nutné akceptovat takového žáka, respektovat specifika jeho osobnosti a chování, vyplývající z jeho postižení, povzbuzovat ho a vytvářet mu podmínky pro pozitivní hodnocení a sžití se spolužáky a vřadycky se snažit vytvářet atmosféru vzájemného pochopení, podpory a pomoci (Lechta, 2010).

3.5 Specifické poruchy učení

Poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které zařadí dítě do kategorie integrovaných žáků, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Slowík, 2007).

„Pojem *poruchy učení* je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu.“ (SLOWÍK, 2007, s. 124)

3.5.1 Výchova a vzdělávání osob se specifickými poruchami učení

Při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je prvořadá náprava, terapie a kompenzace těchto poruch.

Náprava poruch učení, jak uvádí Slowík (2007), je zaměřena především na zmírňování jejich obtíží s osvojováním si příslušných dovedností. Provádí se, jak dodává, za pomoci speciálních technik – např. obtahování, postřehování, slabikování, společné čtení nebo se využívají vhodné běžné i speciální předměty. Přínosem ve výuce také bývá, podle něj, zapojování co nejvíce smyslů tzv. multisenzoriální přístup – příkladem může být využívání kostek s písmeny vyrobenými z různých materiálů a v různých barvách, také se osvědčila kombinace molitanových kostek s měkkými slabikami a dřevěných kostek s tvrdými slabikami, využívají se i zcela specifické pomůcky jako jsou čtecí okénka, bzučáky atd. Náprava je, jak uvádí, efektivní hlavně v mladším školním věku, kdy díky plasticitě mozku lze dosáhnout v některých případech i výrazného zlepšení a u dětí se neprojevuje zafixovaná zkušenost neúspěchu v konkrétních školních předmětech a dovednostech (Slowík, 2007).

Jak uvádí Kocurová (2002) v nápravě poruch učení hraje velkou roli přístup okolí (zvláště rodičů a učitelů), kvalita odborné péče (speciálně pedagogické, nápravné) a také stupeň poruchy (Kocurová, 2002).

Objevují se i pokusy o terapii zaměřenou na příčiny, na poruchy reakcí a procesů probíhajících v mozku, na spolupráci mozkových hemisfér atd. Příklady těchto netradičních metod jsou například biofeedback, kineziologie nebo audiovizuální stimulace (Slowík, 2007).

Kocurová (2002) se zabývala způsoby kompenzace. Podle ní většina těchto specifických poruch způsobuje žákům a studentům problémy ve vzdělávání jako takovém. Jako příklad uvádí, že pokud jsou narušeny čtenářské schopnosti, je tím výrazně ztížen přístup k informacím. v průběhu školního vzdělávání je proto nutné toto omezení respektovat, což podle ní neznamená snížit nároky na takto znevýhodněné žáky a studenty, ale

především využívat alternativní studijní prostředky a metody a respektovat potřebu větší časové dotace na plnění některých úkolů (Kocurová, 2002).

Podle Vítkové (2004) je pro takto znevýhodněné žáky charakteristické, že jejich podávané školní výkony neodpovídají jejich rozumové úrovni. Specifické poruchy učení bývají podle ní provázeny hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním jednáním, špatnou pohybovou koordinací a dalšími příznaky z oblasti psychomotorické, mentální a volní. Také uvádí, že u žáků se většinou nejedná o jeden druh poruchy, ale symptomy se vzájemně prolínají a v průběhu trvání vykazují různou intenzitu (Vítková, 2004).

Vzdělávací proces žáků se specifickými poruchami učení se podle Vítkové (2004) svým obsahem zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Důležité je jak uvádí vytvoření vhodných podmínek pro výuku, náprava by měla probíhat prostřednictvím kvalifikovaného personálního zabezpečení, mělo by být využíváno specifických postupů a metod výuky a důležitá je i spolupráce s poradenskými pracovišti (Vítková, 2004).

Jako vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení uvádí Vítková (2004) především kvalitního učitele, který zná a respektuje specifické problémy žáka, pracuje s ním individuálně, respektuje jeho pracovní tempo, umožňuje mu časté opakování učiva, při klasifikaci a hodnocení žáka přihlíží k charakteru poruchy, používá ověřené postupy i nové metody náprav specifických poruch učení. Jako další podmínky vzdělávání uvádí snížený počet žáků ve třídě, přehledné a strukturované prostředí, pravidelný režim dne, pravidelnou relaxaci a samozřejmě aktivní spolupráci s rodiči, která by měla být zaměřená na jednotnost přístupu (Vítková, 2004).

Co se týká osvojování vzdělávacích obsahů je podle Vítkové (2004) u žáků s poruchou čtení a psaní třeba při použití specifických postupů a metod výuky posilovat dovednosti vlastního čtení a psaní, ale hlavně schopnosti porozumět čtenému a psanému textu, pracovat s učebnicemi, slovníky a dalšími tištěnými materiály (Vítková, 2004).

Jak uvádí Zelinková (2005) na vývoj poruchy učení u konkrétního dítěte může mít vliv také styl a používané metody ve výuce čtení, psaní nebo počítání. v některých případech je proto vhodné použít například u dítěte s obtížemi v počátečním čtení jinou než analyticko – syntetickou metodu, například metodu globální. Tím je možné usnadnit nácvik čtenářských dovedností i žákovi s dyslexií (Zelinková, 2005).

V prvouce, vlastivědě, přírodovědě by podle Pipekové (1998) učitelé neměli u žáků se specifickými poruchami učení hodnotit úpravu pracovních listů a sešitů, ale měli by se zaměřit na obsahovou stránku (Pipeková, 1998).

Při řešení slovních úloh v matematice by měl učitel nejprve sám přečíst slovní úlohu nahlas, dále by se měly omezit pětiminutovky nebo poskytnout dítěti více času, dítě by mělo vždy vidět příklady napsané a pokud možno nehodnotit kvantitu, ale kvalitu (Pipeková, 1998).

V cizích jazycích by se mělo dbát především na základní slovní zásobu, porozumění, vyjadřování, případně využít širšího slovního hodnocení místo klasifikace, preferovat ústní zkoušení před písemným, zjednodušit učivo, dát přednost konverzace, psát jen část cvičení (Pipeková, 1998).

3.6 Poruchy chování a emoční poruchy

Pod pojem poruchy chování můžeme podle Slowíka (2007) zpravidla zahrnout problémy spojené s přizpůsobivostí v běžném sociálním prostředí, respektováním autorit a obecně přijímaných pravidel společenského soužití, které patří v rámci speciální pedagogiky do oblasti etopedie (Slowík, 2007).

Klíma (1987) označuje poruchy chování jako takové projevy jedince, které se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny (Slowík, 2007).

Lechta vysvětluje, že o poruchách chování lze mluvit, teprve když mají nápadnosti v chování trvalejší charakter a takovou intenzitu, že přinášejí v každodenním životě různá omezení a vyžadují zvláštní výchovná opatření, případně medikamentózní léčbu. Dále uvádí, že poruchy chování, které mají počátek v dětství, diagnostikuje psychiatr podle přesných kritérií (Lechta, 2010).

3.6.1 Výchova a vzdělávání žáků s poruchami chování a emočními poruchami

Emocionální a sociální poruchy chování jsou ve školním prostředí nejvíce nápadné a také nejvíc zatěžují pedagoga, což je pravděpodobně nejčastější důvod pro hledání pomoci u odborníků (Lechta, 2010).

Při emocionálních poruchách je doporučována dětská psychoterapie, v prevenci se podle Lechty (2010) může uplatnit především výchova (Lechta, 2010).

Při sociálních poruchách chování odborníci doporučují použít v praxi režimová a restriktivní opatření, jak reaguje Lechta (2010), ve snaze zdisciplinovat dítě a přinutit ho přijmout pravidla. Pokud však za těmito snahami není laskavý a osobní vztah, výsledky zpravidla nejsou trvalé (Lechta, 2010).

Podle předpokladů k učení rozlišuje Vítková (2004) dvě skupiny žáků s edukativními problémy: žáci s normálními předpoklady k učení, kteří jsou v důsledku určitých nepříznivých podmínek dosavadní výchovy sociálně nebo jinak handicapováni a žáci se sníženými předpoklady k učení, jejichž školní neúspěšnost a výchovné problémy jsou relativně nezávislé na podmínkách výchovy (Vítková, 2004).

Vítková (2004) dále uvádí, že právě v závislosti na těchto příčinách školní neúspěšnosti je nutné diferencovat výchovně vzdělávací postupy, formy a metody výchovné a vzdělávací práce a to tak, aby tito žáci v rámci svých možností co nejlépe zvládali ŠVP školy, kterou navštěvují (Vítková, 2004).

Pro úspěšnou edukaci žáků s poruchami chování a emočními poruchami je především nutné dodržovat určité podmínky. Zásadní podmínkou jsou podle Vítkové (2004) nejrozličnější speciálně pedagogické metody a formy práce, dále nižší počet žáků ve třídách, pokud možno variabilní třídy, které umožňují změnu uspořádání vybavení pro využití při skupinovém vyučování a dalších výchovných činnostech, které mají odpočinkový charakter, kde by mohl žák relaxovat případně individuálně pracovat, velmi pěkné by bylo nadstandardní vybavení pro sport a volný čas, protože sportovní aktivity a zájmové činnosti jsou pro žáky s edukativními problémy velmi důležité (Vítková, 2004).

Hillebrandt (1999) ve svých tzv. E – třídách, které vznikaly v Německu pro děti, které v běžné třídě nedokázaly pracovat, analyzoval metodiky a didaktiky a zjistil, že nejdůležitější při vzdělávání těchto dětí je trpělivě je pozorovat a podporovat, aby byly nalezeny jejich silné stránky. Když se podaří podpořit zájem dítěte, objeví se i radost z práce. Nutností je však přijmout toto dítě v jeho odlišnosti a dále stačí vycházet z jeho zájmů, motivovat ho a dát mu prostor pro uplatnění, podpořit jeho vlastní strategie učení a jednání a upevnit naučené pozitivní modely chování (Lechta, 2010).

3.7 Poruchy pozornosti s hyperaktivitou

Podle Drtílkové a Šerého (2007) jeden z prestižních britských lékařských časopisů Lancet otiskl v roce 1904 krátký článek s nadpisem „Případ neposedného Filipa“, byla

v něm zábavným způsobem popisována narůstající frustrace Filipových rodičů z chlapcova nevhodného chování (Drtílková, Šerý, 2007).

Drtílková, Šerý (2007) se také zamýšleli nad tím, že v letech 1922–1968 bylo dlouhodobě předpokládáno, že porucha vzniká na organickém podkladu a to se také odráželo v terminologii. V různých zemích byly často používány rozdílné termíny (Drtílková, Šerý, 2007).

Zákonitě tedy došlo, jak dále uvádějí, k potřebě sjednotit terminologii a ohraničit diagnostická kritéria této poruchy v mezinárodním měřítku. Výsledkem byl termín lehká mozková dysfunkce (LMD), na kterém se v roce 1963 sjednotil tým odborníků v Chicagu pod vedením S. Clementse, který zároveň vypracoval definici tohoto syndromu (Drtílková, Šerý, 2007).

Z dnešního pohledu je, podle Drtílkové a Šerého (2007), používání tohoto zastaralého termínu chybné, protože neumožňuje dostatečnou diagnostickou selekci, neboť směřuje široké spektrum psychopatologie, která podle současných znalostí netvoří společnou nozologickou jednotku a nebyl prokázán její společný etiopatogenetický podklad. Podle Drtílkové, a Šerého (2007) se tak stávalo, že do kategorie LMD se tak dostávaly děti s pouhým školním neprospěchem nebo s poruchami chování (Drtílková, Šerý, 2007).

„Termín ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je dnes nejpoužívanějším pojmem a označuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulsivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností (Barkley in Zelinková, 2000).“ (KOCUROVÁ, 2002, s. 2)

„ADD (Attention Deficit Disorder) označuje poruchu pozornosti bez hyperaktivity. Lidé trpící ADD nejsou hyperaktivní, mívají však problémy spojené s impulzivitou a nedostatečným soustředěním. Význam těchto termínů se často překrývá. Někteří lékaři a odborníci, zejména v Evropě, označují tyto poruchy s oběma skupinami pří-

znaků pojmem hyperkinetická porucha. Odborníci v České republice dávají přednost termínu ADHD.“ (MUNDEN, ARCELUS, 2006, s. 11).

„K základním symptomům ADHD patří hyperaktivita, impulzivita a nedostatečná schopnost soustředění. Aby byly symptomy ADHD klinicky významné a aby splňovaly diagnostická kritéria, musí se vyskytovat ve významném počtu a v dostatečném stupni vážně postihovat schopnosti daného jedince. Rovněž se musí vyskytovat v rozsahu, který překračuje meze normální pro jedince daného věku a vývojového stadia.“ (MUNDEN, ARCELUS, 2006, s. 21).

Steinhausen (2000), se ve své knize velmi podrobně zabýval hyperkinetickou poruchou a vytvořil určitý postup či regule, podle kterých by se mělo postupovat při diagnostice hyperkinetické poruchy, uvádí, že při dodržení postupu jsou příznaky v regulích brzy poznatelné. Podle něj je nutné vycházet z anamnézy, dále pozorovat chování, následují hodnocení a dotazníky, psychologické testy, vyšetřování a neurologická vyšetření (Steinhausen, 2000).

3.7.1 Výchova a vzdělávání žáků s ADHD

Jak uvádí Riefová (2007), mohou se děti s potvrzenou diagnózou vzdělávat v běžných základních školách. U dětí, které mají větší problémy s hyperaktivitou, či pozorností lze uvažovat o jejich zařazení do kategorie integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Další možností jsou podle Riefové (2007) specializované třídy pro děti se specifickými poruchami učení a chování zřizované při běžných školách. Nicméně, jak říká, existují i speciální školy pro děti se specifickými poruchami učení a chování (Riefová, 2007).

„Inkluzivní edukace žáků s ADHD vyžaduje určitou modifikaci výchovně-vzdělávacího procesu, čemuž mají pomoci konzultace se školním speciálním pedagogem, s psychologem nebo odborníky školských poradenských zařízení, nejčastěji z PPP, resp. SPC. Pokud jsou vytvořeny příznivější podmínky, nebo jedná – li se o těžší poruchu, měly by být konzultace nahrazeny přímou pomocí speciálního pedagoga při vyučování, případně i mimo vyučování. Žáci s ADHD v případě potřeby mají právo být vzdělávání podle IVP.“ (LECHTA, 2010, s. 349)

Jak uvádí Slowík (2007), kromě nejrůznějších specifických metod a přístupů ve vzdělávání a výchově těchto dětí je také velmi důležité respektovat jejich výkonovou nevyrovnanost a náladovost. Slowík (2007) vidí jako vhodné strukturovat učení, vyme-

zovat jasné a srozumitelné výchovné hranice a především by se podle něj mělo k takovým dětem přistupovat s vysokou mírou tolerance, trpělivosti a klidu. Klid a zachování pravidelnosti a rytmu ve všech činnostech vidí jako základní předpoklad úspěchu při výchově a vzdělávání dětí s ADHD (Slowík, 2007).

Odborníci podle Lechty (2010), například Pokorná (2001), Riefová (1999), se pokusili shrnout určité rady pro učitele, které by jim pomohly při konkrétní práci se žáky s ADHD. Důležitým faktorem je prostředí. Třída by měla být především dostatečně osvětlená, bez přílišné výzdoby, která by mohla dítě s ADHD rozptylovat. Jak Lechta (2010) dále uvádí, celé prostředí by mělo působit útulným a harmonickým dojmem, žák by měl, pokud možno, sedět tak, aby z okolí nebo od spolužáků byly eliminovány rušivé podněty. Jako nejlepší vidí místo, co nejbližší k tabuli, ale ne v blízkosti okna. Učitel by měl, jak dodává, žáka průběžně kontrolovat, aby měl jistotu, že porozuměl jeho instrukcím. V zorném poli takového žáka by měly být pouze ty pomůcky, které momentálně potřebuje. Každý učitel by měl, jak dále uvádí, dbát velkou měrou na bezpečnost dítěte i dětí ostatních při používání nebezpečných pomůcek – kružítek, nůžek atd. Žák s ADHD by měl, podle Lechty (2010) pokud možno sedět sám, nebo s co nejklidnějším spolužákem. Nejlepší by pro takové dítě bylo, kdyby se ve třídě nacházel relaxační kout nebo relaxační místnost ve škole, kam by se takové dítě mohlo uchýlit v případě potřeby a kde by se mu mohl věnovat psycholog, speciální pedagog, případně asistent pedagoga (Lechta, 2010).

Co se týká organizace práce při vyučování, Lechta (2010) upřednostňuje jasně stanovenou strukturu vyučování a daných postupů pro opakující se činnosti. Dále by měla být jasně stanovena pravidla chování žáků. Na nějakém viditelném místě ve třídě by měl být, jak dále uvádí, časový harmonogram aktivit pro daný den. Jako vhodnou pomůcku vidí písemně vypracovanou osnovu učiva, které se má žák naučit a také sluchátka při samostatné práci, aby eliminovala zvuky z okolí (Lechta, 2010).

Dnes většinou na každé základní škole existuje celá řada různých kroužků umožňujících nápravu a terapii ADHD a vývojových poruch učení, které může dítě navštěvovat. Při běžné výuce bývají děti s ADHD tolerovány v hodnocení a klasifikaci.

3.8 Mimořádné nadání

Především je nutné říci, že žáci mimořádně nadaní nepatří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tvoří samostatnou skupinu. Jejich vzdělávání je vymezeno

vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. s účinností k 1. 9. 2011.

V § 12, část třetí se uvádí, že mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí takový jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech. Zjišťování mimořádného nadání žáka provádí, školské poradenské zařízení. Ředitel školy může pro mimořádně nadané žáky vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech (vyhláška č.73/2005 Sb., část třetí, §12; ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.).

V § 13 je stanoveno, že vzdělávání mimořádně nadaných žáků se může uskutečňovat podle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, dále ze závěrů psychologického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo samotného zletilého žáka. Je to závazný dokument, který slouží k zajištění vzdělávacích potřeb mimořádně nadaného žáka a je součástí dokumentace žáka.

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání číslo 472/2011 Sb., vymezuje vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů v § 17. Mimo jiné se zde uvádí, že ředitel školy může mimořádně nadaného nezletilého žáka na žádost osoby, která je v souladu se zvláštním právním předpisem nebo s rozhodnutím soudu oprávněna jednat za dítě nebo nezletilého žáka a mimořádně nadaného zletilého žáka nebo studenta na jeho žádost přeřadit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku. Součástí žádosti žáka, který plní povinnou školní docházku, je vyjádření školského poradenského zařízení a registrujícího lékaře. Podmínkou je však vykonání zkoušek z učiva nebo části učiva ročníku, který žák nebude absolvovat. Obsah a rozsah zkoušek stanoví ředitel školy (zákon 561/2004 Sb., ve znění novely č. 472/2011 Sb., § 17).

Vyhláška 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky 147/2011 Sb., v § 14 uvádí, že ředitel školy může mimořádně nadaného žáka přeřadit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušky před nejméně tříčlennou komisí, kterou jmenuje ředitel školy a tuto komisi tvoří vždy předseda (většinou ředitel školy), zkoušející učitel

a přisedící, kterým je učitel vyučující předmětu dané vzdělávací oblasti. Termín je stanoven ředitelem po dohodě se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Pokud nelze tento termín dodržet ze závažných důvodů, stanoví ředitel školy termín náhradní. V jednom dni může žák skládat jen jednu zkoušku. Obsah, formu a časové rozložení zkoušky s ohledem na věk žáka, stanoví ředitel školy. Tato zkouška by měla ověřit vědomosti a dovednosti umožňující žákovi plynulý přechod do vyššího ročníku a je zaměřena na jednotlivý předmět nebo vzdělávací oblast. Výsledek určí komise hlasováním, v případě rovnosti hlasů rozhodne hlas předsedy. O zkoušce se pořizuje protokol a ten je součástí dokumentace žáka. Za ročník, který žák neabsolvuje, mu nebude vydáno vysvědčení (vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., § 14).

3.8.1 Vymezení nadání

Jak uvádějí Fořtík, Fořtíková (2007), mezinárodní organizace Mensa, která sdružuje jedince s vysokým intelektem, přijala hranici IQ 130 jako rozlišující znak mimořádného nadání. Tato hranice, jak uvádějí odborníci, je považována za projev (vysokého) nadání, které si podle autorů zaslouhuje speciální pozornost. Dále uvádějí, že této hranice dosahují zhruba 2–3 % lidí z celkové populace (Fořtík, Fořtíková 2007).

3.8.2 Výchova a vzdělávání žáků mimořádně nadaných

Celá řada odborníků v oblasti pedagogiky a psychologie, jak uvádí Fořtík, Fořtíková (2007), definuje mimořádně nadané děti jako jedince, kteří jsou nositeli některých následujících charakteristik, například to může být předčasný vývin v oblasti, která souvisí s organizovanou soustavou poznatků, jako např. matematika, přírodní vědy, historie, jazyk; dále vlastní způsob učení a nadšení pro výkon související s vnitřní motivací nadaného jedince k učení. Toto nadšení, jak dodávají, se však nemusí projevat napříč různými vzdělávacími oblastmi, ale může být patrné tam, kde má dítě zároveň vnitřní motivaci nebo silný zájem o danou oblast. S rozvojem nadání a s jeho prosazením, souvisí množství nejrůznějších společenských faktorů, které v té konečné fázi rozhodují, zda se dítě s vysokým rozumovým potenciálem projeví jako mimořádně nadané, nebo zůstane nepoznané a nerozvíjené v okolí průměrných vrstevníků (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Nevyrovnanost a určitou nerovnoměrnost vývoje vidí Lechta (2010) jako základní a přitom specifický znak intelektově mimořádně nadaných dětí. To se podle něj

projevuje jako střídání fází, a to fází bohatších na změnu a fází pokojnějších. Vývoj těchto dětí je, jak dodává, nepravidelný, skokovitý a to zejména v předškolním a školním věku. Lechta (2010) hovoří o tzv. vývojových disproporcích, které se projevují obdobím akcelerace, vývojového náskoku a obdobím zpomalení, jako by bylo nutné organismus zpomalit a čerpat síly na další akceleraci (Lechta, 2010).

Kromě výše uvedeného vidí Lechta (2010) ve vývoji jednotlivých schopností mimořádně nadaných jedinců určitou heterogenost, což znamená, že intelektově nadané děti nejsou vždy superiorní ve všech oblastech, nedosahují stejných výkonů ve všech předmětech, a to může do jisté míry zkreslovat pohled na daného žáka. Učitelé, podle něj, často od těchto dětí očekávají 100 % výkon ve všech předmětech, právě proto, že mají málo informací o jejich nerovnoměrném či disharmonickém vývoji. Když se, jak uvádí dále, vytvářely skupiny intelektově nadaných žáků ve třídách pro mimořádně nadané děti, bylo pro odborníky jistým překvapením, že nadání se relativně často pojí k přítomnosti poruch chování, ADD, ADHD, ale také k dyslexii, dysgrafií, dysortografií atd. Dokonce se mezi nadanými vyskytly i děti s Aspergerovým, Tourettovým, Rettovým syndromem atd. (Laznibatová, 2008, 2005), (Lechta, 2010).

J. Laznibatová (2001), jak uvádějí Fořtík, Fořtíková (2007), popisuje nadané děti ve třech základních oblastech:

První oblast tvoří všeobecné znaky – jsou to především velká energie, vitalita, široké spektrum zájmů, bohatý slovník, rané čtení, časné schopnosti používat abstraktní pojmy, pochopit význam cizích slov a používat je, zájem o podstatu věcí, vztahů, vynikající paměť a pozornost, celkově nízká unavitelnost v duševních činnostech, zájem o náročná témata, jako je filozofie, etika, náboženství, a zároveň sklony vést diskuse na tato témata.

Druhou oblastí jsou tzv. tvořivé znaky – především intelektová hravost, dále pak bohatá fantazie a schopnost lehce rozehrát imaginaci, množství originálních nápadů, expresivita v názorech a ve vyjadřování, pružnost a hravost myšlení, originalita při řešení úloh různého typu, úsilí o jedinečnost a neopakovatelnost nápadů v pracích, také úžasná představitivost, silně vyvinutý smysl pro estetické cítění a vidění věcí, nicméně také častá impulzivnost, výbušnost, prudké reakce, emocionální citlivost a zranitelnost.

Třetí oblast se týká učebních znaků – děti začínají se vším dříve než ostatní, učení jim jde lehce, rychlým tempem a mají radost z každé intelektové aktivity, patrná je bystrost

při pozorování, schopnost rozeznat všechny detaily, schopnost vhledu do podstaty problému, tendence k strukturování problémů, mají dobré analyticko-syntetické, stejně jako logicko-algoritmické myšlení, zároveň také kreativní myšlení, mají schopnost najít více řešení, schopnost kritického a sebekritického myšlení a objevuje se perfekcionismus (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Kromě výběru vhodné školy pro nadaného žáka je také velmi důležitá role učitele. „Při určování obsahu výuky i jeho rozsahu pro potřeby intelektově nadaných dětí je sice nezbytné vycházet z platných osnov a standardů, ale učitel těchto dětí nesmí pracovat tak, že se snaží za každou cenu dodržet všechno předepsané učivo. Musí uplatnit i vlastní iniciativu, odborné kompetence a tvořivost. Musí experimentovat a přizpůsobit obsah učiva úrovni intelektově nadaných žáků. Důležité je nepřexponovat množství učiva, nezatěžovat žáky zbytečnými zastaralými detaily a fakty, ale implantovat zajímavějším způsobem nejnovější poznatky vědy a techniky, obeznamovat je s novými technologiemi. Zároveň je nezbytně nutné při každodenní práci s intelektově nadanými dětmi využívat psychologických poznatků (Lazníbatová, 2007).“ (LECHTA, 2010, s. 367).

Dalším důležitým faktorem jsou vhodné vzdělávací metody. Lechta (2010) rozdělil tyto metody na efektivní a neefektivní. Mezi neefektivní edukační metody při práci s mimořádně nadanými žáky řadí Lechta takové postupy, jako je rutinní, časté opakování, používání jednotlivých úloh, aplikace paměťového učení, časté memorování, zadávání úloh bez emocionálního pozadí, úkolů bez náboje, nekreativních úkolů s klasickými postupy výuky i hodnocení žáků ve třídě (Lechta, 2010).

Naopak mezi efektivní edukační metody při práci s mimořádně nadanými žáky patří podle něj metody experimentování, objevování, zařazování zejména problémových a kreativních úkolů, používání nejednoznačných zadání, úkolů na přemýšlení a také úkolů s více krokovými operacemi s náročnými postupy řešení. Velmi užitečné jsou prý také metody, kde se vyžaduje samostatná práce, úkoly bonifikované atd. (Lechta, 2010).

Případová studie školy

4. Škola

4.1 Charakteristika školy

Základní škola v Kynšperku nad Ohří je zařazena v rejstříku škol a školských zařízení. Nachází se v centru města. Škola je úplná. Ve školním roce 2011/2012 byla zřízena přípravná třída, do níž nastoupilo 7 žáků. K 30. září 2011 měla škola celkem 483 žáků, během roku se počet žáků snížil o 11. Nyní školu navštěvuje 472 žáků. V běžných třídách je 453 žáků a je zde 14 žáků integrováno. Ve speciálních třídách je celkem 19 žáků, pro dva žáky byl vytvořen IVP na základě vzdělávacího programu pomocná škola.

Od roku 2004 je škola sloučena s bývalou zvláštní školou, dnes označovanou jako škola praktická. Ve škole byly vytvořeny 2 speciální třídy.

K 1. 9. 2008 vešel v platnost školní vzdělávací program *Poznáváme sebe a svět*, který si škola vytvořila a jehož součástí je i příloha pro žáky s lehkým mentálním postižením. Přípravná třída pracuje podle vzdělávacího programu *Poznáváme sebe a svět společně*, školní družina má vzdělávací program s názvem *Poznáváme sebe a svět hrou*. Školní družina má dvě oddělení. Středisko volného času pracuje na základě vlastního vzdělávacího programu – *Hraj si, sportuj, vzdělávej se*. Středisko volného času hraje důležitou roli v životě dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, pro které pořádá nejrůznější akce, kurzy, turnaje a další aktivity. O prázdninách pořádá společně se školou letní tábory.

Kromě pedagogických pracovníků pracuje ve škole šest asistentů pedagoga. Z toho tři asistenti mají na starost po dvou žácích v různých třídách, další mají na starost po jednom žákovi. Všechny děti, o které se starají, vykazují vysoký stupeň zlepšení v získávání poznatků i v chování. Asistenti pracují na zkrácený úvazek. Ve škole bylo zřízeno poradenské centrum, kde pracují školní psycholog a speciální pedagog. Pracují od středy do pátku a provádějí vyšetřování, nápravu poruch učení a chování, ale poskytují pedagogům aktuální pomoc přímo v konkrétní situaci. Mimo jiné se také zúčastňují nejrůznějších výjezdů dětí se zaměřením na prevenci, zdravý životní styl či zlepšení klimatu ve škole, třídě. Škola má celkem pět speciálních pedagogů, kteří vyučují ve speciálních třídách.

Škola má Školskou radu volenou ze členů zákonných zástupců a pedagogických pracovníků a také preventivní tým, který je tvořen koordinátorem, vedoucím týmu a dále výchovnými poradci pro I. a II. stupeň, tým spolupracuje se školní psycholožkou, a třídními učiteli.

Výchovné poradkyně má škola dvě. Výchovná poradkyně pro první stupeň má na starosti zápis žáků do prvních ročníků, který se týká především zjišťování školní zralosti. Dále zpracovává a sumarizuje počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vypracovává pro ně společně s třídními učiteli IVP a zajišťuje nápravu poruch učení a chování. Na druhém stupni má funkci poradkyně, která se zaměřuje na volbu povolání. Výchovné poradkyně se snaží o dobrou komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci.

Naše škola spolupracuje s PPP v Sokolově a Chebu, se SPC v Sokolově, Karlových Varech a v Plzni. Neméně důležitá je spolupráce s lékaři a s pracovníky sociálních odborů v Sokolově a v Kynšperku nad Ohří. Nově škola spolupracuje s Probační a mediální službou v Sokolově a v Chebu.

Od školního roku 2011/2012 je škola registrována pod značkou „Rodiče vítáni“ a zapojila se tak do projektu, který byl vytvořen pro zlepšení komunikace mezi školou a rodinou. Rodiče mají možnost kdykoliv školu navštívit a okamžitě řešit vzniklý problém či situaci. Na začátku školního roku dostávají informační leták se všemi důležitými údaji. V průběhu roku pak probíhá pravidelné setkávání vyučujících se zákonnými zástupci, a to na třídních schůzkách, které bývají dvakrát ročně a pak jsou to především oblíbené tzv. „úterky“ oficiálně konzultační dny, které probíhají pravidelně každé první úterý v měsíci. Další komunikace probíhá prostřednictvím žákovské knížky nebo webových stránek školy. Škola pořádá v průběhu roku dny otevřených dveří pro rodiče a také pro předškoláky – budoucí prvňáčky.

Pro zlepšení spolupráce mezi školou a rodinou pořádá škola v průběhu školního roku různé akce například je to Adventní zpívání u stromu, společné pečení a zdobení perníků, Hrajeme si za školou – akce pro předškoláky, školní akademie, Poslední zvonění.

Paní ředitelka je nakloněna nejrůznějším změnám, proto společně se zástupkyní a speciálními pedagogy zpracovala a získala pro naši školu projekt z oblasti podpory Rovné příležitosti dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Náš

konkrétní projekt má název Inovace rovných příležitostí dětí se SVP na ZŠ Kynšperk, zkrácený název je Rovné šance pro každého.

Zahájení projektu proběhlo 2. 2. 2012 a předpokládané datum ukončení je 31. 12. 2014. Projekt je zaměřen na vytváření rovných příležitostí nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale rovněž pro žáky znevýhodněné prostředím a žáky nadané. Snahou je, získat finanční prostředky k vybudování dvou nových interaktivních učeben vybavených moderní didaktickou technikou a speciálními pomůckami pro žáky se SVP. Dalším záměrem je zřízení pedagogicko-psychologického a výchovného střediska a nabídka služeb psychologa, speciálního pedagoga a výchovné poradkyně žákům, pedagogům i rodičům žáků. Další oblastí je odborná příprava pedagogů, rozvíjející jejich kompetence, které souvisejí s individuálním přístupem k dětem se SVP a sociálně znevýhodněným, proto v rámci projektu dojde k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Další aktivitou je rozšíření a inovace neformálního vzdělávání žáků nad rámec výuky, pro všechny žáky školy, kdy žáci v rámci mimoškolní aktivity budou zapojeni do činnosti zájmových kroužků s důrazem na reedukaci poruch.

Přehledy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Tab. 1 - Přehled žáků školy integrovaných v běžných třídách

Ročník	Žáci celkem	Integrovaní v běžné třídě
I.	48	0
II.	57	1
III.	54	2
IV.	48	3
V.	66	1
VI.	51	0
VII.	55	3
VIII.	45	2
IX.	48	2
Celkem	472	14

Tab. 2 - Přehled žáků školy integrovaných ve speciálních třídách

Ročník	Žáci celkem	Ve speciální třídě
I.	48	0
II.	57	0
III.	54	3
IV.	48	0
V.	66	8
VI.	51	0
VII.	55	3
VIII.	45	4
IX.	48	1
Celkem	472	19

Tab. 3 - Přehled žáků se SVP docházejících na reedukaci

Ročník	Zdravotní TV	Reedukace vad řeči	Reedukace poruch učení a chování
I.	6	8	0
II.	3	9	9
III.	4	4	14
IV.	2	2	8
V.	3	0	11
VI.	0	0	6
VII.	0	0	2
VIII.	0	0	2
IX.	0	0	0
Celkem	18	23	52

Tab. 4 - Žáci integrovaní v běžných třídách podle druhu postižení

	Integrovaní v běžné třídě		
	celkem	I. stup.	II. stup.
Mentální postižení			
Sluchově postižení	1	1	
Zrakově postižení	2	2	
Vady řeči	1	1	
Tělesné postižení	1	1	
Souběh více vad	2	1	1
Vývojové poruchy učení	7	5	2

Tab. 5 - Žáci integrovaní ve speciálních třídách podle druhu postižení

	Speciální třídy			Pomocná škola
	celkem	I. stup.	II. stup.	I. stupeň
Mentální postižení	13	6	7	
Sluchově postižení				
Zrakově postižení				
Vady řeči				
Tělesné postižení				
Souběh více vad	5	2	1	2
Vývojové poruchy učení	1		1	

5. Výzkumná část

Výzkumný problém: Jak vidí školu žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

5.1 Cíle výzkumu

Prozkoumat, jak vidí školu žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Pro porozumění výsledkům výzkumného problému a objasnění vztahu mezi pedagogickými jevy prozkoumat, jak vidí školu žáci intaktní. Analyzovat zjištěné údaje. Získané informace porovnat. Na základě zjištěných rozdílů hlouběji proniknout do jádra výzkumného problému a objevit nové souvislosti. Pro kompaktnější pohled na problém prozkoumat a analyzovat představy rodičů a učitelů o pohledu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školu. Na základě výsledků výzkumné části navrhnout možná zlepšení přístupu k těmto dětem, která umožní zefektivnit práci se žáky se SVP a zároveň přinese zamyšlení nad kvalitou procesu vzdělávání dětí intaktních.

5.1.1 Dílčí cíle

- analýza pocitů a postojů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních ke škole a školnímu prostředí
- analýza představ žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních o škole
- analýza vztahů mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, intaktními a pedagogy
- analýza vztahů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních

- komparativně analyzovat získané informace mezi vzorkem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktními
- prozkoumat a analyzovat představy učitelů o pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na školu
- prozkoumat a analyzovat představy rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami o pohledu jejich dětí na školu

5.2 Výzkumný soubor

Soubor vytvořilo devět žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mimořádně nadaných a devět žáků intaktních z běžné základní školy v Kynšperku nad Ohří. Pro hlubší vhled do výzkumného problému jsem dále oslovila rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mimořádně nadaných a jejich učitele. Výzkumný soubor byl vybrán záměrně. Bylo především mým osobním zájmem, aby vybraní respondenti se speciálními vzdělávacími potřebami splnili všechna kritéria definic shrnutých v teoretické části. Všichni tito respondenti jsou podrobně představeni v příloze mé práce pod názvem Žáci s potřebou podpůrných opatření. Devět respondentů intaktních bylo vybráno z řad spolužáků.

5.3 Volba metodologií výzkumu

Jako design svého výzkumu jsem zvolila případovou studii, která je využívána v pedagogických vědách a umožňuje detailní studium jednoho, nebo několika případů (Švaříček, Šed'ová, 2007). Yin (2003) doporučuje volbu případové studie hlavně tehdy, když hledáme odpovědi na otázky, jak a proč se dějí určité jevy (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Vzhledem k záměrům své práce jsem volila kvalitativní výzkum. Jak uvádí Maňák, Švec (2004), cílem kvalitativního výzkumu je získat vhled a porozumění, vytvořit novou teorii. Jde o holistické zkoumání malého počtu osob, kdy výzkumník určitým způsobem vstupuje do reality a to umožňuje kontakt s participujícími osobami. Získané informace jsou vlastně slova, která umožňují podrobný a plastický popis reality s cílem hluboce proniknout do případu a objevit nové souvislosti. Validity dat se dosahuje triangulací (Maňák, Švec, 2004).

Jako nástroj sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Miovský (2006) jej charakterizuje jako interview, které vyžaduje oproti nestrukturovanému rozhovoru náročnější technickou přípravu. Základem je schéma, které je pro tazatele závazné. Toto

schéma, jak dále uvádí, specifikuje okruhy otázek, na které se budeme ptát. Je možné zaměřovat pořadí, v jakém se okruhům budeme věnovat a tato pořadí také upravovat, abychom tím maximalizovali výtěžnost interview (Miovský, 2006). Abych zajistila validitu dat, volila jsem v rámci triangulace metod ještě zúčastněné pozorování a dokumentaci týkající se jednotlivých respondentů. Data získávám z různých zdrojů – žáci se SVP, mimořádně nadaní, žáci intaktní, rodiče, pedagogové. Také jsem využila pojmy a poznatky z psychologie, medicíny, sociologie, etnografie atd. Při své výzkumné práci jsem se snažila zachovat etické dimenze především důvěrnost, a to tak, že nebudou zveřejněna žádná data, která by mohla mít spojitost s identifikací respondentů. Před každým rozhovorem byl získán souhlas od respondenta, který byl zdokumentován prostřednictvím diktafonu.

5.4 Vlastní průběh výzkumné práce

5.4.1 Sběr dat

Výzkum byl zahájen na přelomu měsíce ledna a února. Koncem ledna jsem promyslela a připravila témata, scénář a rámcovou strukturu rozhovorů. Vzhledem k tomu, že součástí mého výzkumného souboru byly děti s různým druhem postižení, bylo důležité věnovat více času přípravě jednotlivých otázek. Otázky pro tyto respondenty jsem volila jednoduché, jednoznačné, jasné, pochopitelné, srozumitelné věkové kategorii a spíše krátké, stručné.

Otázky byly shodné pro všechny respondenty a byly jim předkládány ve stejném pořadí. V únoru proběhlo šetření v terénu. I když ve škole pracuji, záměrně jsem si volila neznámé respondenty, abych omezila míru vlastní předpojatosti. Rozhovory proběhly v přirozeném prostředí respondentů, v příjemné pohodové atmosféře, kterou jsem se snažila vytvořit.

Všech šetření se zúčastnili asistenti jednotlivých dětí, kteří umožnili respondentům bez obav zodpovědět otázky. Rozhovory byly se svolením rodičů respondentů a respondentů samotných zaznamenávány diktafonem. K navození důvěry, chuti spolupracovat a k získání věrohodných dat jsem u žáků se SVP využila možnost motivace hrou na reportéry. Kromě jednoho respondenta všichni hru přijali. U respondenta, který měl obavu z techniky, jsem volila hru na otázky a odpovědi. Vzhledem k únavě jednotlivých respondentů a upadající schopnosti soudné reakce a realistického zodpovídání dotazů, jsem u žáků se SVP rozhovor rozfázovala do více kratších časových úseků. Tento

postup mi zároveň umožnil lépe poznat a pochopit jejich reakce v určitém momentálním rozpoložení.

5.4.2 Metoda přepisu dat

Všechna zaznamenaná data jsem ručně přepsala a pořídila kopie. Před přepisem jsem si každý ze záznamů poslechla. Bylo pro mě důležité lépe vnímat tón hlasu, rytmiku, dynamiku i zabarvení, což jsem se později snažila zaznamenat ve vlastním přepisu. Vzhledem k tomu, že pro mou práci bylo nutností zachytit, co nejpřesněji mluvená slova, volila jsem systém přepisu bez oddělování větných úseků. Tam, kde respondent ve své výpovědi zaváhal nebo se objevilo určité emoční zabarvení či důraz, používám značku (prodlevu, čárku). Všechny přepisy dat zároveň obsahují nejrůznější značky a poznámky, které se týkaly neverbálních projevů respondentů, které jsem zachytila a které se vztahovaly k mé práci.

5.4.3 Metoda analýzy dat

Ke své analýze dat jsem zvolila metodu Interpretativní fenomenologické analýzy (Smith, Osborn, 2003). Tuto metodu jsem volila proto, že já, jako výzkumník budu pro svůj výzkum potřebovat do hloubky prozkoumat respondentův pohled na předem daný fenomén, budu se zajímat o všechny jeho postoje, názory a pocity.

Můj výzkum bude obsahovat vlastní slova jednotlivých respondentů (fenomenologická) a já tato slova prostřednictvím interpretace přetlumočím. Bude záležet na mých osobních zkušenostech, abych slova a myšlenky respondentů správně pochopila a sdělila je tak, jak o nich respondenti hovoří.

Tato metoda má určitý postup, který je dobré zachovat. Prvním bodem je šetření – v mém případě se jedná o polostrukturované rozhovory a pořízení jejich zvukového záznamu. Následuje přepis záznamu. Abych text podrobně analyzovala je důležité opakované čtení a nejrůznější poznámky, jedině tak lze dojít ke klíčovým tématům a vztahům mezi nimi.

Dalším krokem je vlastní tvoření nadřazených témat s cílem najít nějaký smysl, aby bylo možno jevům porozumět a správně je interpretovat. Popis těchto jevů probíhá v exaktních, psychologických termínech.

5.4.4 Popis jednotlivých kroků analýzy

Přepsané rozhovory jsem si několikrát přečetla. Během pročítání jsem si k levému okraji přepsaného textu dělala prvotní poznámky, které se týkaly mých asociací, vyvolaných inkluzí textu, nějakých skrytých významů či prvních interpretací.

Při každém dalším čtení textu, jsem tyto asociace upravila, obměnila či úplně změnila na základě hlubšího vhledu do dané problematiky a empatického poznávání a vnímání myšlenek a postojů respondentů.

Po několikerém důkladném pročítání textu, jsem se snažila odhalit podstatu toho, co chtěl respondent sdělit v jednotlivých úsecích textu, většinou jsem vždycky zaznamenala určité slovo, které bylo nějak významné, klíčové a které propojovalo tyto úseky. Toto slovo se pro můj výzkum stalo prvotním tématem a bylo vyznačeno, buď nad příslušným úsekem textu, nebo vpravo od daného úseku. Tímto způsobem jsem se pokusila rozlišit základní témata od témat, která prošla další revizí.

Po tomto kroku jsem celý text ještě jednou prošla a znovu si ujasnila a upřesnila jednotlivé poznámky. Tento postup mi zpřehlednil text natolik, že jsem mohla zcela přesně vyextrahovat stejné nebo podobné poznámky a přesně definovat témata. V dalším kroku jsem vyhledávala shody a souvislosti mezi tématy, která jsem si vyznačila na začátku a tématy, která vyplynula z revize textu. Některá témata bylo možné shrnout dohromady, tak jsem si na další papír vytvořila tematické skupiny. Snažila jsem se vystihnout, zda výpovědi jednotlivých respondentů spadající pod danou tematickou skupinu, jsou s touto tematickou skupinou identifikovatelné.

Po nutných opravách a rešerších jsem vystavěla seznam hlavních témat, která tvoří základ pro jednotlivé tematické skupiny. Seznam témat se u respondentů se SVP, intaktních, pedagogů a rodičů liší. Seznamy uvádím odděleně a pokusím se o vyhledání možných shod a rozporů ve výpovědích respondentů. Následuje vytvoření tematického popisu, ve kterém témata přetlumočím a vyzdvihnu zajímavé momenty z respondentovy výpovědi. Za pomoci doslovných citací se budu snažit ve své interpretaci apelovat na cíl mé práce.

5.5 Vlastní interpretativní analýza

Seznam hlavních témat a tematických skupin

Tab. 6 - Pocity a postoje žáků se SVP a žáků intaktních ke škole a školnímu prostředí

Žáci se SVP	Žáci intaktní
MOJE ŠKOLA	MOJE ŠKOLA
LIBOST/NELIBOST	ČÁSTEČNÁ NELIBOST
- NECHTĚNÍ	- NUDA
POROZUMĚNÍ	POROZUMĚNÍ
VZPOMÍNÁNÍ NA ŠKOLU	VZPOMÍNÁNÍ S OBAVAMI
- ŠKOLNÍ PŘÍBĚHY	- ZODPOVĚDNOST
- KAMARÁDI	- ROZHOVOR S RODIČI
- UČITEL	- PŘÍPRAVA
- PŘEDUČOVÁNÍ	- NĚCO MUSÍM
POCIŤOVÁNÍ	POCIT PŘÍJEMNOSTI
- PŘÍJEMNOST	KAMARÁDI z NUTNOSTI
- MĚNĚCENNOST	- SETKÁVÁNÍ
PŘÁTELSTVÍ	SPOLUPRÁCE v TÝMU
MÍSTO, KDE MI POMÁHAJÍ	- POMOC SLABŠÍM
SOUNÁLEŽITOST	- DOUČOVÁNÍ
PATRIOTISMUS	SOUNÁLEŽITOST
	ZMĚNA

Tab. 7 - Představy žáků se SVP a žáků intaktních o škole

Žáci se SVP	Žáci intaktní
ŠKOLA a MOJE PŘEDSTAVY o NÍ	ŠKOLA a MOJE PŘEDSTAVY o NÍ
ŠKOLA JSOU SPOLUŽÁCI	ŠKOLA JE UČENÍ
- PŘÁTELŠTÍ	ŠKOLA JSOU OPATŘENÍ
- NEPŘÁTELŠTÍ	- POZNÁMKY
ŠKOLA JE ASISTENT	- TRESTY
ŠKOLA JE OCENĚNÍ	- ÚKOLY (ZVLÁŠTNÍ)
ŠKOLA JE NADÁVÁNÍ	ŠKOLA JSOU PŘESTÁVKY
ŠKOLA JSOU PŘEDMĚTY	ŠKOLA JSOU KAMARÁDI
	ŠKOLA JE OCENĚNÍ
	- UZNÁNÍ
	- SEBĚVĚDOMÍ
	ŠKOLA JE NUDA
	ŠKOLA JSOU POČÍTAČE

Tab. 8 - Vztahy mezi žáky se SVP, intaktními k pedagogům

Žáci se SVP	Žáci intaktní
ŠKOLA a UČITELÉ	ŠKOLA a UČITELÉ
POMOC	PODPORA
OBLIBA	MOTIVACE
NEPOCHOPENÍ	PROSTŘEDÍ
TRPĚLIVOST	VLASTNOSTI
ZÁJEM	- SPRAVEDLIVÝ
- CHLAD	- NESPRAVEDLIVÝ
- EMPATIE	- VESELÝ
VZHLED	- UKŘIČENÍ
VLASTNOSTI	- ZLÝ
	TŘÍDNÍ PRAVIDLA
	DRUHÁ ŠANCE
	KRITIKA
	NEZÁJEM

Tab. 9 - Vztahy mezi žáky se SVP a žáky intaktními

Žáci se SVP	Žáci intaktní
ŠKOLA a SPOLUŽÁCI	ŠKOLA a SPOLUŽÁCI
VZTAHY	VZTAHY
- ODMÍTÁNÍ	- ODMÍTÁNÍ
- IGNORACE	- AVERZE
- PŘÁTELSTVÍ	- EMPATIE
POMOC	- LÍTOST
SPOLUPRÁCE	SILNÉ STRÁNKY
UVĚDOMĚNÍ	OCHRANA
OCHRANA	POMOC
VYSMÍVÁNÍ	SOLIDARITA
VZÁJEMNÉ VYRUŠOVÁNÍ	
OBDIV	
- SPOLUŽÁKŮ	
- SPOLUŽÁKY	

Tab. 10 - Představy učitelů o pohledu žáka se SVP na školu

MÍRA SPOKOJENOSTI
MOŽNOST ZAPOJENÍ
PRAVIDLA
- NELIBOST PODŘÍDIT SE
- POTŘEBA ŘÁDU
MUSÍM
- PŘETĚŽOVÁNÍ
- VOLNOST
VIZE ŠKOLY
- STRAŠÁK
- POZITIVITA

Tab. 11 - Představy rodičů žáků se SVP o pohledu jejich dítěte na školu

RADOST
SPOKOJENOST
SPOLUPRÁCE
PŘETĚŽOVÁNÍ
- ÚKOLY
- ZBYTEČNOSTI
- NESMYSLNOST
TRÁPENÍ
LOKTAŘI
ZÁJEM

5.6 Interpretativní analýza jednotlivých tematických skupin

5.6.1 Pocity a postoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ke škole a školnímu prostředí

MOJE ŠKOLA

Většina respondentů cíleně vyjádřila svoji jednoznačnou libost. Nejčastěji zmiňovanými pozitivními stránkami, které se žákům se SVP líbí, jsou: možnost setkávání se spolužáky, pěkné prostředí, obliba učitele, možnost získávání poznatků, přívětivost a porozumění.

„Mně, se tam líbí, moc, je tam všechno hezký.“ „Líbí se mi, že, máme koberec a šplhadlo, noo, to je taková tyč, na šplhačku.“ „...že se tu hodně naučím.“ „Pani učitelka na mě nekřičí, i když sem zrovna blbej, no jakože nic téd'ka nevim...já to ždycky nevim. .ale Kája jo.“

Závěrečný výrok nastínil pocit uvědomění si své odlišnosti a nízké sebevědomí. Šest respondentů z devíti pozitivně vnímá fakt, že mohou chodit do školy s ostatními dětmi.

„Líbí se mi, že můžu chodit s kamarádama, i s Petrou, noo semka, do, stejny školy.“

Je zřejmé, že pozitivní pro respondenta je to, že chodí do běžné školy s běžným vzděláváním a není ve speciální škole. Tři žáci s různým postižením vyjádřili postoj nelibosti ke škole.

„Ve škole no prostě,, se mi,,nic nelíbí nemám ji rád, ...že mě všichni štvou,,nuda a basta.“

Postoj nelibosti, který žáci vnímají, může být vyvolán různou mírou intenzity symptomů souvisejících s druhem jejich postižení. A zároveň nedostatečným uspokojováním jejich potřeb.

„ ...ne ...nelíbí se mi tady ...když, chci utíkat tak nemůžu,,ani dyž chci třeba bubnovat a pak,, nudím se, nebo tak.“

V rámci tématu POROZUMĚNÍ vidí všichni respondenti školu jako místo, kde jim rozumějí.

„...pan asistent to jako ždycky,,pozná, jako dyž nemůžu něco udělat,,on,on to jako tak ví,proč to tak,, no ja dělám a ...hodně mi pomáhá i taky učitelka,,teda pani učitelka.“ „ ...jo, naše jo,,naše pani učitelka nám vdycky řekne, když třebaš vidí,,třeba, že sme ospalí, že si zahrajem hru...ona fak nám hrozně, tak rozumí.

V tématu VZPOMÍNÁNÍ je nutné odlišit četnost vzpomínek na školu a jejich pozitivitu a negativitu. Většina respondentů na školu doma vzpomíná pravidelně a často. Vzpomínky na školu, které žáci mají, se týkají příběhů a veselých prožitků, které společně zažívají.

„ ...doma si často pomyslím na, no na školu, třeba když, se mě mamka ptá, co sme dělali,,no a já,, já, povídám, jí to, ...nebo když si třebaš dělám úkoly.“ „Někdy si třeba vzpomenu jak byla sranda, dyž, třeba Pepa, trefil při těláku pana asistenta míčem ...no jenom takovym měkym, z pěny a smáli smese.

Dva žáci z devíti preferují ve vzpomínce na školu učitele.

„Doma si hodně často vzpomenu na pani učitelku,,protože je hodná a taky je hezká a chtěla bych jí za třeba mamču,,jako za druhou.

Čtyři žáci se shodli na dominanci vzpomínek na školu souvisejících s přípravou, zvláště s tzv. předučováním. Tyto vzpomínky jsou jednoznačně spojeny s úzkostí a nepříjemnými pocity.

„Dycky se musím učit,,nemůžu ven,,dyš dostanu špatnou známku,,pak musím psát,, hodně, tak to jedině takdle si myslím, jinak nějak moc ne.“ „...já ., no každéj den, my se

s mamkou učíme, no já musím, dycky ty stránky do, dopředu, abysem to uměla jako hodně dobře.“

Většina dotazovaných se ve škole cítí příjemně. Jeden žák z devíti má pocity nepříjemné, dominantní je pocit méněcennosti.

„... já sem hodně na tělák nešik, nóó nešikovnej, že to prostě tohle neumím jako, třeba Víta.“ „... ve škole sem ještě neměl žádný příjemný zážitek.“

Respondent si pohrával se slovy z mnou položené otázky (příjemný zážitek), ale jednoznačně smysl slov pochopil.

Všichni uznávají, že ve škole se vždy najde někdo, kdo jim pomůže.

„ ...třeba když se jako nerozhoduju, nebo nevím, třeba kde čteme, tak mi pomůže asistent „to je muj a nebo třeba někdo přiběhne, hned jako ke mně.“

Žádný z respondentů by svoji školu nevyměnil, všichni se cítí být její součástí.

„ ...já si myslím, že je to tak dobře, že tady sem v týdle škole a ani nikdy nechci jinam.“

5.6.2 Pocity a postoje žáků intaktních ke škole a školnímu prostředí

MOJE ŠKOLA

Většina respondentů vyjádřila pocit libosti. Částečná nelibost se objevila u tří respondentů.

„ ...je tu nuda.“ „Ve škole mě to moc nějak nebaví.“

V tématu POROZUMĚNÍ se všichni respondenti shodli, že je jim ve škole rozuměno. Současně se ukázalo, že této skutečnosti záměrně zneužívají.

„Joo, to jo, když třeba píšeme písemku, v jednom předmětu, tak nám pan učitel třeba řekne, že násobilku už pak nepíšeme.“ „Paní učitelka, nám umí rozumět, třeba, když je nám špatně, tak, to poznává a zavolá, třeba mamce, a já když, někdy nechci už bejt ve škole, tak to třeba nafilmuju, že mi je jako blbě, špatně, nebo, že mě prostě bolí hlava, paní učitelka pak třeba řekne, že ať se napiju, ale stejně zavolá, tu mamku, no a du domu.“

Z odpovědí respondentů dominantně převažovaly vzpomínky na školu spojené s určitými obavami. U tří dotazovaných byly obavy zapříčiněny strachem z neúspěchu, který sublimoval v určitou míru zodpovědnosti.

*„na školu musím myslet úplně, ale, úplně každé den,, to je jasný nesmím na nic zapomenout,, nesmím dostat pětku ...nebo taky černej puntík, ten taky nesmím dostat.“
„...každý den si s mamčou opakuju,, tak si vzpomenu.“*

Část respondentů svoje vzpomínání na školu popisovala jako autoritativní formu rozhovoru, kdy se rodiče cílenými otázkami dotazovali na podrobnosti dne stráveného ve škole.

„Mamka, se vždycky ptá a já musím říkat, no ona chce, slyšet všechno,, je ráda, když, mám třeba pochválení.“

U dvou respondentů vygradovalo vzpomínání do sféry představy „že něco zase musí“.

„Když si vzpomenu na školu, tak si prostě tak představuju, že zase jenom něco musím, například si dělat ty různé úkoly, nebo, slovíčka, psát,, jako,, a i učit.“ „...nóó, tak, já teda, když si zamyslím na školu, tak, tak nějak, že zase budu muset něco udělat,, je to vážně otrava.“

Téma POCIT PŘÍJEMNOSTI bylo znatelně všeprostopující jednoznačným vyjádřením, všech respondentů, že ve škole se cítí příjemně.

„ ... je to tady příjemný, jak jako myslím všééchnoó.“ „...ve škole sem spoky, je tu fajn a příjemně.“ „ ... jo, je mi tu oukej, jakože pěkně.“

Nečekaně zarážející bylo téma KAMARÁDI z NUTNOSTI, které vygradovalo z prvotní asociace PŘÁTELÉ.

„ ...sedím s Evou, protože, mi to, no, to co píšeme, nějakou test nebo písemku, dává okukovat, no,, opisovat ...jinak nemám Evu za kamarádku, teda fakt, to néé.“ „ ...když čteme, tak mi hlídá, kde, čteme, tak si s ním sedám, jenom při tom čtení, jinak kamarádím s Vašíkem...jo, von je taky tak, trochu můj kámoš, ale jenom asi někdy.“

Další téma, které vzniklo z odpovědí respondentů SPOLUPRÁCE v TÝMU ukázalo, že si uvědomují silné stránky.

„ ...rád jsem v skupině s Aničkou, hmm, protože, to, pak vždycky sme nejlepší, Anička to všechno dobře umí.“ „ ...Petr umí dobře češtinu, třeba vyjmenovaný slova.“ „ ...mám rád Kubu, protože je hodně dobrej na fobal.“

Znalost silných stránek se projevila i v podtématech POMOC SLABŠÍM SPOLUŽÁKŮM a DOUČOVÁNÍ.

„Anička, to třeba někdy vysvětluje Kubovi, on umí docela dobře fobal, to jako dóóst dobře, ale češtinu...smích...to docela moc neumí, spíš vůbec.“ „ ...Radeček je takový, skoro pomalý, no myslim jako né pomalý, ale on někdy neumí pochopit, co ted'ka máme v tom úkolu dělat, a, Mirka, ona, sedí vedle něj, tak mu vždycky poradí,, ona mu, neřekne výsledky nebo, co tam má napsat, ale jenom, mu prostě vysvětlí, jak jako na to.“

Tato respondentka si jasně uvědomuje nastavená pravidla, která neznamenaají vyzrazení správného výsledku, ale objašnění postupu, cestu, jak k němu dojít.

Všichni respondenti vyjádřili sounáležitost ke škole.

„když sem byl nemocnej, a pak sem přišel, tak byli všichni rádi, že sem se vrátil, Eva, a Anička říkaly, že, jim sem chyběl, že sem prostě jako patřím.“ „My jsme tady všichni jedna partička,, tak prostě patříme mezi sebe, no, teda k sobě.“

Většina respondentů by školu nevyměnila. Jedna respondentka to vyjadřuje hypotetickým příkladem opaku.

„Já bych si teda fak vůbec neuměla ani představit, že sem jinde, hm ... v jiný škole nebo ani třídě.“

Čtyři z dotazovaných by školu změnilo v závislosti svých zvýšených ambicí, týkajících se získání specifických vědomostí a dovedností.

„ Šel bych třeba radši na školu, gde se víc učí jazyky.“ „...mě by bavil fobal, kdybych moh na fobalovou školu, noo, ta je, přece v Sokolově.“

5.6.3 Představy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami o škole

ŠKOLA a MOJE PŘEDSTAVY o NÍ

Nejčastěji zmiňovanými asociacemi respondentů zahrnutými do tématické skupiny

Škola a moje představy o ní byli SPOLUŽÁCI.

„ ...škola jsou polužáci, Pepa.“

Zde však vykryštovala na povrch dvě kontroverzní podtémata PŘÁTELŠTÍ

„ ...představím si spolužáky, se kterými kamarádím, který sou prostě sprgácký, jakože dobrý,, bombovní.“

a podtéma NEPŘÁTELŠTÍ

„ ...školu já si představuju nebo, vybavuju, třeba venku, nebo, něk si zpomenu,, na Davida, né, není zlej, ale otavuje mě,, nebo mi něk, nadává, a, i Adam někdy todle dělá.“

Další asociací byl ASISTENT

„ ...můj asistent Vojta, asi, ten.“ „ ...tak se mi vybaví asistent“.

Dva z devíti respondentů si pojem škola asociují s pojmy ocenění, pochválení či jiné získání pozitivní zpětné vazby.

„ ... škola sou samý v žákovský, dobrý pochvaly, jo, a tak, něký takový, jako nevim, jak bysem to řekla, nóóó, prostě hezkosti.“ „...že dostanu kytičku.“

Další dva z respondentů vidí tresty, nadávání a zároveň se uvědomují, že negativní představy o škole plynou ze symptomů, které provázejí jejich sociální, či zdravotní znevýhodnění.

„ ...já,, tak, já, když se řekne škola, tak to já si představuju samý poznámky a taky, že, se pak, křičí a budu potrestanej, nějak, prostě podle, co sem udělal, já to tak mám,, protože sem hyperaktivní, né,, to vim od mámy.“

Další si školu asociují s oblíbenými vyučovacími předměty.

„...já,, malování, cvičení a taky na koberci a i zpívání.“

5.6.4 Představy žáků intaktních o škole

ŠKOLA a MOJE PŘEDSTAVY o NÍ

Poměrně často zmiňovanými asociacemi zahrnutými pod tématickou skupinu ŠKOLA a MOJE PŘEDSTAVY o NÍ jsou asociace učení, počítače a vyučovacích předmětů.

„...to, je tělák a matika, to se mi představuje.“ „,,táák to já, hned, vidím počítač.“ „,,jakože představení,,tak to je prostě učení,, a šročení,, a šprtání.“

Sedmi respondentům se zároveň s jinou možnou asociací vybavila relevance negativní asociace školy, jako jsou tresty, poznámky, úkoly.

„...škola, to jsou, úkoly,, domácí a hodně moc, fak hodně.“ „ ...školu vidim, jako, nějaký trest, nebo i třeba né hned trest, ale, nejdříf poznámku.“

Tato představa hypoteticky odhaluje pravidla hodnocení aplikovaná v oné třídě.

Jeden z respondentů vystihl představu o škole jako uznání, sebevědomí a uvědomění si svých kvalit.

„ ...škola, to je pro mě představa, že prostě, cítím, že sem dobrej, hapy, a že na to mám.“

Z dalších méně častých představ o škole zveřejňovaných respondenty to byli kamarádi, přestávky, ale také nuda.

„Když se řekne škola, tak, si, přectavuju Evičku,,áá, Lucku.“ „...tak, to vidím přesně, přestávky, to se užije.“ „...tak si přectavím, že mě to tam nebaví, je to otrava, fakt,,nudaněgdy nevim, co se říká a něgdy, si, třeba maluju.“

Asociace nudy zřejmě plyne ze špatně volené motivace, metody či formy práce učitele.

5.6.5 Vztahy mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogy

ŠKOLA a UČITELÉ

Většina respondentů jednoznačně oceňuje kvalitu pomoci ze strany pedagogů.

„Můj pan učitel, mi úplně vdycky dokáže nějak, jako, pomoct, s nějakým potížem,, a vdycky dobře.“

Žáci u pedagogů zároveň pozitivně ocenili schopnost vytvořit jim pro práci klidné, nerušivé prostředí.

„Pani učitelka vždycky, to, ňák zařídí nebo, próostí i zakřikne, abysem moh pracovat, ...nó, přece, aby, bylo ticho.“ „My ve třídě máme půlmetrové mluvení, to, znamená, že, to, co říkam,, třeba Pětě, může se slyšet jenom na pul metru...proto, aby děti, který potřebujou ticho, mohly taky dělat.“

Druhotně byla respondenty oceněna trpělivost pedagogů.

„ ...no, já, už bych mu teda jednu pustil,, ale pan učitel to vydrží a vyřešuje v klídku.“

Všichni respondenti se jednoznačně přiklonili k oblibě svého učitele.

„...já, mám rád, pani učitelku, ... a je i heská.“ „...pani učitelka je hodná a sem rád, že jí mám.“ „ ...naše paní učitelka je úplně nejlepší v celý škole,,i ve všech školách.“

Tři dotazovaní vyjádřili vztah k učiteli fenoménem nepochopení ze strany učitele, které blíže specifikovali relevancí pozitivních i negativních výroků.

„ ...asi někdy neumí chápat, že to, je zbytečný...nerozumí mi.“ „ ...no, pani učitelka, někdy jako dělá, že nechápe, co jí říkáme, ale, to ona, dělá, jakože, smese tím něco, naučili, protože mi, jí to pak říkáme, jak to, má být dobře.“

Pod tématem VZHLED a VLASTNOSTI respondenti verifikovali celou škálu vlastností učitelů, převažovaly kladné soudy.

„ Naše učitelka třídní je hodně spravedlivá, nikomu fak nenadrží jako v áčku.“

Zde respondent vyjádřil spokojenost s vlastním učitelem, na základě zkušenosti s jiným vyučujícím.

„Naše paní učitelka je spravedlivá, taky veselá, nóó, že se, směje, a když něco nepřinesu, tak se sice zazlobí, ale nedává mi hnedka poznámky, ... ona je skoro stejně nepíše ...ale skusí to se mnou eště jednou.

Respondent si uvědomuje druhou šanci, kterou dává učitel. Všichni dotazovaní se vyjádřili k oblasti zájmu svých učitelů. Dva dotazovaní jako jediní z respondentů otevřeli podtéma EMPATIE.

„Naše pani učitelka umí mě, prostě tak, noo, pochopit, ona vidí, nó, nebo cítí, co mi je, jako teda tětka třeba.“ „ ...naše úča, no, tak, pani učitelka, nás má ráda, a ví, že máme ňáký, ty vady.

Ve výpovědích se vyskytla hypotéza, kdy někteří respondenti vnímali u svých učitelů možný CHLAD, NEZÁJEM až ANTIPATII i pocit žárlivosti.

„ ...má ráda jenom Jarušku, ona je hodně postižená, tak jí má hodně víc ráda, mě si nepofšimuje a taky se někdy na mě mračí...sem jí asi protivná.“ „...naše pani učitelka si mně nevšímá,, asi mě nevidí.“

Nezájem učitele vystihl jeden z dotazovaných jako hypotetickou neviditelnost.

5.6.6 Vztahy mezi žáky intaktními a pedagogy

ŠKOLA a MŮJ UČITEL

Všichni respondenti jednohlasně pociťují určitou míru podpory ze strany svých učitelů.

„ ...často pomůže, třeba nějakou, jo, otázkou, která mě navede ...“

Problematiku motivace vnímají protikladně.

„ ...něgdy je fakt nuda,...děláme takový jako pito, noo, teda hlouposti, co sou nanic,, i mamka to říká.“

Tento výrok zvnitřňuje i efektivnost získávání vědomostí.

„ Paní učitelka nám dá vždycky nějaký, příklady, nebo tak a my to, potom chceme dělat a baví nás to, třeba i při češtině.“

Vlastnosti svých učitelů vnímají respondenti různě. Vykryštovala celá řada protikladů, které jsem zahrнула do podtémat SPRAVEDLIVÝ, NESPRAVEDLIVÝ, VESELÝ, SMUTNÝ, HODNÝ, UKŘIČENÝ, ZLÝ.

„Naše pani učitelka je, hodná a, spravedlivá.“ „...něgdy je veselá, ale něgdy, hodně, i třeba křičí, když děti zlobí, no, gdyš zlobíme.“

Zde je postřehnutelné uvědomění si porušování pravidel respondentem. Tři z devíti respondentů zmiňují, že jejich vyučující dává vždy druhou šanci.

„Učitelka dycky říká, že to se může stát úplně každému, a že, se mi to příště povede, určitě líp.“

Každý z respondentů jednoznačně oceňuje příjemné prostředí, vytvořené učitelem, ruku v ruce s pravidly, která umožňují klid na práci.

„No, na začátku roku, to tady pani učitelka hezky vyzdobí, dá sem různý, věci, co budem potřebovat k učení.“ „...my vždycky každej rok uděláme pravidla, tomu říkáme, Charta a pověsíme, si, to...no přece, aby byl, klid v hodině a, abychom se uměli, k sobě chovat.“

Zde respondent současně otevřel otázku potřeby sebekázně. Dva z devíti respondentů se ke svým učitelům vyjádřili kriticky. Tyto výroky jsem zahrнула do témat KRITIKA a NEZÁJEM.

„ ...my pořád něco musíme, ale, když něco chceme jakože dělat sami, ...jo, jako z našeho návrhu, tak, prostě nezajímáčka.“

5.6.7 Vztahy mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktními

ŽÁCI SE SVP

Výroky respondentů jsem shrnula do tématické skupiny ŠKOLA a SPOLUŽÁCI. Asociace, které se v odpovědích nejvíce vyskytovaly, se objevují v tématech VZTAHY, SPOLUPRÁCE, UVĚDOMĚNÍ, OCHRANA, VYSMÍVÁNÍ, VZÁJEMNÉ VYRUŠOVÁNÍ a OBDIV. Exaktní pro moji práci jsou následující výroky:

„ ...vždycky se najde někdo, kdo mi prostě pomůže, když, nevím.“ „...oní, ví, že sem zase třeba dobřej na něco jako jinýho.“ „ ...hlavně, když se mi něgdo s páťáků směje, tak, dycky mi pomůže...néé, to, von se mi nigdy neposmívá.“ „Něgdy asistent říká, ať, si ho nevšímam, že chce, abysem měl zase puntik...takovej černej.“ „Jo, Káťa to umí, všechno, líp, úplně prostě nejlíp.“

Respondenti jednoznačně oceňují pomoc spolužáků a znalost silných stránek. Negativně vnímáno respondenty je, vyrušování v hodinách a vysmívání, které vyznívá v podtextu vychytralosti a uvědomělosti si následků akce. Většina dotazovaných zmínila obdiv ke svým spolužákům.

ŽÁCI INTAKTNÍ

Asociacemi zmiňovaných také vystalo téma VZTAHY s podtématy odmítání, averze, empatie, lítost, dalším tématem jsou SILNÉ STRÁNKY, OCHRANA, POMOC, SOLIDARITA. Respondenti vnímají své spolužáky s různým postižením nejednotně. Někteří je neakceptují, až odmítají.

„ ...je nemožnej, všechno kazí“ „Mám ho dost, nemůžu se na něj ani podívat.“

Jiní dokáží projevit empatii až lítost

„ ...musí to být děsný, nosit, takový velký brejle, pořád a nemoct ani na tělák.“

Pět respondentů vyjádřilo jednoznačné ochranné ambice a vnímání odlišnosti.

„...chráním ho, je, malej, a, takovej jinej, tak mu nesu vždycky tašku a bráním ho před hajzlama.“

U většiny se projevila jistá míra solidarity.

„...já ho někdy pustím, aby nemusel čekat.“ „Nelka nesmí moc sladký, jako lízátko a tak, ale, no, já se s ní vždycky o malý kousek rozdělím.“

Tato respondentka si zároveň uvědomuje omezení spolužačky.

5.6.8 Představy učitelů o pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na školu

Oslovení respondenti vyjádřili míru spokojenosti žáků se SVP ke škole, shodli se na možnostech zapojení těchto žáků.

„ ...vidí to dobře, si myslím, (smích),...né, vážně, každému je věnována speciální, individuální péče a dostatek prostoru pro vzdělávání, tak si myslím, že se jim zde jistě líbí, že školu vnímají kladně a jsou zde rádi.“ „Já se domnívám, že tito žáci vidí školu asi jako žáci intaktní, jsou jim zde umožněny stejné podmínky i stejné možnosti zapojení.“

Zhruba polovina dotázaných vyjádřila potřebu pravidel a řádu u těchto dětí.

„Tyto děti, hlavně, „ádéhádřáci“ potřebují mít jasně nastavená a formulovaná pravidla, pak mohou i oni vidět školu pozitivně.“

Kontroverzně zněly výroky čtyř respondentů, v nichž zviditelnili obavu, že bude obtížné věnovat těmto dětem odpovídající pozornost bez větší investice učitelů.

„Já mám z té slavné inkluze docela obavu, myslím si, že dost stoupne moje pracovní zatížení, abych jim dala to, co potřebují, jinak jim nebude moct být věnována pozornost, co si zaslouží.“ „...no, a pak tu naši školičku jistě neuvidí růžově.“

Respondenti také odkryli oblast přetěžování a volného prostoru.

„Já, myslím, no, snad se domnívám správně, ale, aby viděly tyto děti školu dobře, a, aby se do ní často, a rády vracely, nesmíme je přetěžovat, nad tím by se měla řada z nás zamyslet.“ „...poskytnout jim volnost a prostor, já nevím, nějaký koutek...sportovní ...aby tady neviděly jen strašáky, ale i to hezký.“

5.6.9 Představy rodičů, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami o pohledu jejich dítěte na školu

Všichni dotazovaní vyjádřili obavu z přetěžování těchto dětí a nesmyslnosti učiva.

„ ...já neříkám, že by viděl školu nějak špatně, ale, často si myslím, že se učí, zbytečnosti, kterým ani nerozumí, těmhle dětem, by stačil základ.“ „...kdyby se ta čeština zjednodušila, tedy, myslím některá z pravidel...no třeba naco se, moje dítě, které má řadu problémů, musí učit konkrétně vyjmenovaný slovo pysk nebo spytovat, ona stejně nikdy nepochopí, co to je.“

Zde je zřetelná nedostatečná komunikace mezi školou a rodinou při tvorbě vzdělávacího plánu dítěte.

„Jo, kdybyste věděla, co vypukne u nás, každé den, když se řekne škola...pleskne sebou o zem, a, nejmíň půl hodiny brečí, když se mi ho povede uklidnit a přesvědčit, tak se pak připravujem...ty úkoly sou fakt hrozný.“

Tyto a další výroky jsem shrnula do tématu PŘETĚŽOVÁNÍ a TRÁPENÍ. Téma LOKTAŘI vzniklo z asociací tří respondentů, kteří zmínili, že jejich dítě vidí školu jako místo, kde je nutné bojovat o status, o pozici i kamaráda.

„Nemají to dneska lehký, už to oblíkání nebo technika, aby se vyrovnali svejm spolužákům....a rodiče,, no, my nato nemáme.“ „...aby byla in, myslím, jako ve třídě, aby se s ní bavili ostatní, tak se musí holka hodně snažit a obzvlášť, když má ten hendikep.“

5.7 Porovnání získaných údajů

5.7.1 Analýza pocitů a postojů ke škole a školnímu prostředí

V porovnání respondentů se SVP a respondenty intaktními lze nalézt jednoznačnou shodu u tématické skupiny MOJE ŠKOLA a to cíleně v tématu LIBOST. Většině respondentů se ve škole líbí. Oceňují možnost setkávání se spolužáky, pěkné prostředí, přívětivost i vedení učitele. Respondenti se SVP jednoznačně pozitivně hodnotili, že mohou chodit do běžné školy s běžným vzdělávacím programem a nemusí chodit do školy speciální.

Z toho je patrné, že inkluzivní přístup v této škole probíhá dobře. Dalším společným tématem je POROZUMĚNÍ. Respondenti kladně hodnotí fakt, že jim ve škole rozumějí

a zčásti je i chápou. Téma, týkající se vzpomínek na školu se částečně liší. Respondenti se SVP vzpomínají na školu veseleji, formou různých příjemných a veselých zážitků, kdežto u respondentů intaktních se projevil pocit zodpovědnosti za výsledky své práce a strach z neúspěchu. V tématu POCIT PŘÍJEMNOSTI u respondentů intaktních a v podtématu příjemnost u respondentů se SVP došlo také ke shodě. Ve škole se všichni cítí příjemně.

Zajímavé byla témata MÍSTO, KDE MI POMÁHAJÍ u respondentů se SVP a SPOLUPRÁCE V TÝMU u respondentů intaktních. Respondenti se SVP oceňují a vnímají pomoc svých spolužáků i pedagogických pracovníků a respondenti intaktní vnímají pomoc spolužákům jako samozřejmost, která je hojně poskytována. Dalším tématem, kde došlo ke shodě, je SOUNÁLEŽITOST. Všichni dotazovaní respondenti se cítí platnou součástí školy a třídního kolektivu a necítí potřebu změny školy.

5.7.2 Analýza představ žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních o škole

Představy respondentů o škole byly značně rozdílné. Respondentům se SVP se při otázce „Co vidíš, když se řekne škola?“ vybavili spolužáci, asistent, ocenění, vyučovací předměty, ale i nadávání. Z asociací respondentů intaktních byla vytvořena témata UČENÍ, POZNÁMKY, TRESTY, DOMÁCÍ ÚKOLY, PŘESTÁVKY, KAMARÁDI, UZNÁNÍ, SEBEVĚDOMÍ a NUDA. Tresty a poznámky se objevily také u části respondentů s různým druhem postižení.

Zde by stálo za povšimnutí zamyslet se nad otázkou, proč si žáci intaktní představují školu jako strašáka, kde je nutné čekat ohrožení v podobě trestů, poznámek a dalších negativit.

5.7.3 Analýza vztahů mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky intaktními a pedagogy

I zde se projevily shody celé řady témat. Všichni respondenti kladně ocenili, že jim učitelé dokážou v řadě situací pomoci a poskytnout podporu. V tématech, která se týkala vzhledu a vlastností učitelů, převažovaly kladné soudy a kladné vlastnosti, u respondentů intaktních byla patrná větší detailnost ve výčtu vlastností pedagogů. Žáci intaktní pozitivně hodnotí druhou šanci, kterou učitelé poskytují. Pozitivita se objevila i v tématu TVORBA PROSTŘEDÍ. Je patrné, že všichni učitelé vnímají a oceňují jeho

přístup a vlastnosti. Část respondentů s různým druhem postižení pociťuje chlad, nepochopení, empatie.

Vysvětlením, které se zde nabízí, mohou být symptomy, které provázejí jednotlivé druhy postižení respondentů a se kterými se učitel musí takzvaně naučit zacházet, bohužel, každý učitel to udělá na základě svých pedagogických schopností po svém. Všichni žáci se SVP mají svého oblíbeného učitele a cení si jeho pomoci, individuálního přístupu a jednotlivých vlastností.

5.7.4 Analýza vztahů mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktními

Společné téma pro obě skupiny respondentů se týkalo vztahů. Zatímco respondenti s potřebou podpůrných opatření obdivují své intaktní spolužáky a snaží se jim vyrovnat, což je pro ně motivací, respondenti intaktní vyjádřili svůj vztah od témat ODMÍTÁNÍ, AVERZE až po EMPATII a LÍTOST.

Opět je zde spojitost s druhem postižení zmiňovaných respondentů. Respondenti se SVP jednoznačně oceňují pomoc a spolupráci svých intaktních spolužáků a zároveň vnímají a kladně hodnotí ochranu, kterou jim spolužáci poskytují.

5.7.5 Analýza představ učitelů

Oslovení učitelé vyjádřili obavu z inkluzivního přístupu, která spočívala v nutnosti zvýšení efektivity jejich práce s cílem uspokojit takového jedince. Přesto tyto učitele obdivují. Byli vstřícní a ze všech sil se snažili pracovat s těmito dětmi správně. Všichni dotazovaní učitelé jednoznačně vyslovili názor, že žák se SVP vidí školu pozitivně.

5.7.6 Analýza představ rodičů

Všichni dotazovaní jednotně vyjádřili obavu z přetěžování těchto žáků a z nesmyslnosti požadavků kladených na jejich děti. Výzkum potvrdil, že na rozdíl od svých dětí si myslí, že jejich dítě vidí školu pouze negativně. Každý tuto situaci vnímá jinak. Dítě je rádo, že je v běžné škole s ostatními, že ho přijímají, že se učí. Rodič není rád, protože to pro něj znamená víc práce a on ji nechce.

5.8 Shrnutí výzkumu, vyvození závěrů

Cílem mého výzkumu bylo zodpovědět otázku: „**Jak vidí školu žák se speciálními vzdělávacími potřebami?**“

Odpovědí by mohla být celá řada dalších otázek, například: „Proč by měl žák se SVP vidět školu jinak než žák intaktní?“ Má k tomu hned několik důvodů, jedním z nich je jeho zjevná či méně zjevná odlišnost. Dále míra schopnosti přizpůsobení se systému, pravidlům, metám, lidem. A v neposlední řadě jsou to mnohé životní zkušenosti, které si na rozdíl od svých intaktních spolužáků přináší. A tak ho také mnozí vnímají. Je jiný, odlišný. Systém nemá rád odlišnosti, to, co nevyhovuje tabulkám, snaží se upozadit, mnohdy vyčlenit. Proč ti angažovaní nečerpají z pocitů a postojů samotných žáků s potřebou podpůrných opatření. A to je cíl, který jsem si dala. Ukázat školu očima žáka se SVP.

Všechny děti, které jsem při svém výzkumu poznala a se kterými jsem se osobně seznámila, byly zajímavé. Život každého z nich byl závislý na mnoha okolnostech, především na prostředí, ve kterém žily, na lidech se kterými se denně setkávaly. Každé z nich bylo handicapováno oproti svým vrstevníkům. Přesto se tyto děti denně dokázaly prát se skutečnostmi, které je obklopovaly, přijímaly soudy učitelů, které nebyly mnohdy příznivé a v některých případech ani spravedlivé. Svoje handicapy kompenzovaly nepřiměřenou přípravou na školu, kdy k večeru padaly únavou. Ani individuální vzdělávací plány nezastavily mnohé ambiciózní rodiče v přehnaných iluzích o tom, co jejich dítě zvládne. Ne všechny byly šťastné, ale všechny se do školy vracely rády. Každé z těchto dětí jasně vyjádřilo, že vidí školu očima spokojeného dítěte, které jen potřebuje podporu a pomoc dospělých. Čím blíže a hlouběji jsem tyto děti poznávala, tím více mi připadalo jako by říkaly: „Zamysli se, jak nám to usnadnit, ty jsi velká, ty to dokážeš.“

A tak jsem se pokusila o teorii přístupu k jedinci se SVP. Především je důležité dítě nejprve dokonale poznat, jeho rodinné zázemí, osobnostní rysy, ale i symptomy, které provázejí jeho handicap. Dále je nutné zvážit jeho možnosti. Ne všechny děti dokáží strávit velký a hlučný kolektiv intaktních spolužáků. Nejde ani tak o stupeň zdravotního postižení, jak by se mohlo zdát, ale spíš o schopnost samotného dítěte zvládnout vlastní začlenění. Některé děti se SVP, jak jsem se sama přesvědčila, toto nezvládají. Potřebují pro svoji práci klid a malý kolektiv spřízněných jedinců. Dále je nutností poradit se s odborníky v oboru a vytvořit seznam pomůcek, metod, forem, jak s tímto jedincem v běžné třídě pracovat. Velmi důležitá je volba spolužáka, souseda, který by měl být klidný, spolehlivý kamarád, ale měl by umět na základě vlastního přesvědčení kdykoli ochotně pomoci. Aby se, jak to mnohde na školách bývá, nestal individuální vzdělávací

plán pouhým formálním dokumentem, je nutné pozvat si rodiče i odborníky a při jeho tvorbě spolupracovat. Dobré by podle možností bylo, sejít se vícekrát. Umožnilo by to hlouběji proniknout do problému a zvýšit tak kvalitu jeho vypracování a zároveň pochopení ze strany rodičů. Plán je nutné u těchto dětí zredukovat na základní poznatky, které je dítě schopno pojmout. Následně podle plánu postupovat a popřípadě jej pružně měnit. Ve třídě na začátku roku vytvořit společná pravidla, která budou vyvěšena. Tato pravidla vícekrát s dětmi projít a zdůvodnit, objasnit nutnost jejich dodržování. Výchovná opatření používat především ve formě ocenění a uznání. Kázeňské přestupky hodnotit „zdravým selským rozumem“ a rozhodně netrestat takovéto dítě opisováním nesmyslů. Pokud dítě nerozumí učivu, přestože mu bylo vysvětleno, je dobré využít intaktního spolužáka. Někdy je takové objasnění „dětskou řečí“ přínosem.

Co se týká takzvaného boje o pozici ve třídě, které se objevilo v mém výzkumu, navrhovala bych školní obleky. Pokud by byly všechny děti oblečené stejně, rozhodně by nebyl tak patrný rozdíl mezi movitými a znevýhodněnými. Možným přístupem by bylo vytvořit ve třídě skupiny dětí, které by vzájemně spolupracovaly, a jejich záměrem by bylo, aby všichni členové skupiny zvládli probírané učivo, což by se průběžně hodnotilo a na konci roku by byly skupiny oceněny. V takto organizované celoroční skupině by se děti vzájemně poznaly, uvědomily by si silné i slabé stránky jednotlivých členů a na základě toho by probíhal proces vzájemné spolupráce. Myslím si, že to by mohl být malý vhodný mikroprvek procesu inkluze. Žáci se SVP budou vděční za každý okamžik času, který jim věnujeme, za každou myšlenku, kterou se jimi budeme zabývat. Tento výzkum jasně ukázal, že tyto děti patří mezi nás. Buďme tedy velcí a pomozme jim, aby i nadále viděly školu spokojenýma očima dítěte.

6. Závěr

V této práci jsem se pokusila vidět školu očima žáka se SVP. Nejprve jsem v teoretické části definovala a popsala pojmy týkající se mého výzkumu. V praktické části jsem zvolila formu případové studie. Provedla jsem prezentaci školy. Vybrala výzkumný soubor, který jsem představila prostřednictvím kazuistik. Ve výzkumné části jsem prostřednictvím rozhovorů, pozorování a příslušné dokumentace prozkoumala, jak vidí školu žáci se SVP a žáci intaktní.

Zjištěné údaje jsem analyzovala prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy. Zjištěná data jsem následně porovnála. Abych lépe porozuměla výzkumnému problému, prozkoumala a analyzovala jsem také představy rodičů a učitelů o pohledu žáka se SVP na školu. Veškerá získaná data jsem verifikovala vzhledem k cíli výzkumu. V závěru jsem se pokusila o vytvoření vlastní teorie přístupu k žákům se SVP.

Resumé:

Hlavním tématem diplomové práce je zjistit, jak vidí školu devět vybraných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce je založena na případové studii, jako nástroj byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Čerpala jsem z vlastní zkušenosti a také z dostupné literatury. Výzkumná část porovnává pocity a postoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s pocity a postoji žáků intaktních. Doplnujícími údaji jsou názory na danou problematiku získané od rodičů a pedagogů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce na konkrétních příkladech rozhovorů ukazuje na dobře probíhající proces inkluze ve vybrané škole. V závěru jsou navržena možná zlepšení práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pro ostatní školy.

Summary:

The main topic of this thesis is to find out in which way nine selected pupils with special educational needs see the school. The work is based on a situational study, as a tool was chosen the semi-structured interview. In the research the author is relied on her personal experience and available literature. In section devoted to the research work she compares the feelings and attitude of pupils with special educational needs with feelings and attitude of intact pupils. Additional information includes opinions on the subject received from parents and teachers of pupils with special educational needs. Work with specific examples of dialogues points to the process of inclusion which is going well at the selected school. In conclusion is suggested possible improvement of work with pupils with special educational needs for other schools.

Použitá literatura

BARTOŇOVÁ, M. – BAZALOVÁ, B. – PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive education in current czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

DRTÍLKOVÁ, I. – ŠERÝ, O. *Hyperkinetická porucha/ADHD*. 1.vyd. Praha: Galén , 2007. ISBN 978-80-7262-419-5.

FEŘTEK, T. *Rodiče vítáni. Praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. 1. vyd. Praha: Yinachi s. r. o., 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.

FOŘTÍK, V. – FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HOUDKOVÁ, Z. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. 1.vyd. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.

JESENSKÝ, J. *Rehabilitace zrakově postižených a způsoby její realizace*. 1.vyd. Praha: Aeterna, 1992. ISBN 80-900950-1-1, s. 15.

KOCUROVÁ, M. (ed.) *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. ZČU: Plzeň, 2002. ISBN 80-7082-844-7.

KOCUROVÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce:základní terminologie*. 1.vyd. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. 20 s. ISBN 80-7020-099-5, s. 2

LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MUNDEN, A. – ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 2.vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367 –188-3.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 81. publikace. Brno: Paido, 1998.

RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole* 3.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-257-7.

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

SMITH, J. A. – OSBORN, M. *Interpretative phenomenological analysis*. In J. A. SMITH (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*. London: Sage, 2003.

STEINHAUSEN, H. CH., *Hyperkinetische Störungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. 2. Auflage. Kohlhammer Berlin, Köln, 2000. ISBN 3-17-015696-9, s. 19

STRAKOVÁ, J. *Otevírání školy všem dětem. Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi*. Pilotní verze. Praha: O.S. Aisis, 2008. Příručka vznikla v rámci projektu škola pro všechny II, který realizovalo O. S. Aisis za podpory nadace Open Society fund Praha.

ŠVARŤÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VAŠEK, Š. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia, 2003.

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

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů

WEDELL, L. *Concepts of special educational need. In Journal of Research in Special Education*, Vol. 3, No. 2, strana 107, 2003.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam tabulek

<i>Tab. 1 Přehled žáků školy integrovaných v běžných třídách</i>	53
<i>Tab. 2 Přehled žáků školy integrovaných ve speciálních třídách</i>	54
<i>Tab. 3 Přehled žáků se SVP docházejících na reedukaci</i>	54
<i>Tab. 4 Žáci integrovaní v běžných třídách podle druhu postižení</i>	54
<i>Tab. 5 Žáci integrovaní ve speciálních třídách podle druhu postižení</i>	55
<i>Tab. 6 Pocity a postoje žáků se SVP a žáků intaktních ke škole a školnímu prostředí</i>	60
<i>Tab. 7 Představy žáků se SVP a žáků intaktních o škole</i>	61
<i>Tab. 8 Vztahy mezi žáky se SVP, intaktními k pedagogům</i>	61
<i>Tab. 9 Vztahy mezi žáky se SVP a žáky intaktními</i>	62
<i>Tab. 10 Představy učitelů o pohledu žáka se SVP na školu</i>	62
<i>Tab. 11 Představy rodičů žáků se SVP o pohledu jejich dítěte na školu</i>	63

Přílohy – Kazuistiky žáků s potřebou podpůrných opatření

1. Jakub

Kazuistika je založena na přímém sledování dítěte ve školním prostředí, na rozhovorech s dítětem, jeho matkou, dědečkem, s třídní učitelkou, asistentem pedagoga, školní logopedkou. Dalšími podklady byly zpráva ze speciálně pedagogického vyšetření (PPP Cheb), zpráva z vyšetření klinického psychologa a psychoterapeuta, zpráva z neurologického vyšetření a školní dokumentace. Desetiletý Jakub je nyní žákem třetí třídy běžné základní školy.

Rodinná anamnéza

Ve věku dvou let byl Jakub umístěn z dětského domova do předadopční péče, po půl roce pobytu v rodině plně adoptován paní Romanou, (manžel mezitím rodinu opustil). O biologických rodičích nejsou k dispozici žádné údaje.

Osobní anamnéza

Od samotného počátku lze usuzovat opoždění celkového vývoje chlapce, suspektně vlivem silné deprivace. Ve dvou letech neuměl chodit, mluvit. Před třetím rokem začal trpět poruchou usínání, která mu byla psychiatrem přechodně medikována. Od dvou let je chlapec sledován v neurologické ambulanci.

Velmi záhy po nástupu do MŠ (3,5 roku), se projevilo jeho agresivní chování k ostatním dětem. Verbální i motorický vývoj byl značně opožděn. Navštěvoval logopedii pro dyslalickou výslovnost. Na základě vyšetření klinickým psychologem byl diagnostikován syndrom ADHD a byl mu doporučen odklad školní docházky.

Do školy nastoupil v sedmi letech. Klinickým psychologem mu byla zjištěna emoční nezralost pro zvládání zadaných úkolů, porucha artikulace a především poruchy pozornosti, soustředění a výrazná hyperaktivita (F 90.0). V základní škole, kam Jakub nastoupil, byly zohledněny všechny tyto faktory. Jakub byl umístěn do třídy, ve které bylo 18 žáků, dostal klidnou paní učitelku s tolerantním a ohleduplným přístupem. Od samého počátku měl velké problémy zvyknout si na nové prostředí a pravidelný režim. Byl hlučný, náladový, k dětem se choval výrazně agresivně. Při školní práci se nedokázal soustředit na zadaný úkol, stále se pohyboval, odcházel z lavice, běhal. Nejraději dělal vždy to, co bylo zakázané. Byl velmi nepořádný, doslova nešťastný při hledání svých sešitů, pomůcek a dalších věcí potřebných k výuce.

Jakub doslova škemral i o pozornost paní učitelky, kterou měl, dle maminky velmi rád. Nosil jí dárečky, které jí vzápětí vzal, protože pochválila někoho jiného. Na konci první třídy byl hodnocen dvojkou z českého jazyka, trojkou z matematiky, z ostatních předmětů jedničkou.

Ve druhé třídě mu byla na základě vyšetření doporučena integrace v běžné třídě za účasti asistenta pedagoga a zařazení do režimu speciálního vzdělávání, byl vyšetřen speciálním pedagogem v PPP a v dětské psychiatrické ambulanci, byla zvažována vhodnost medikace vzhledem k poruchám pozornosti a hyperaktivitě.

Současnost

Od druhé třídy pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu pod vedením asistenta pedagoga. Při výuce se u něj stále projevuje snížená pozornost, vyžaduje střídání činností a novou motivaci. Únava a nesoustředěnost se odráží v jeho projevech. Nedočkává své chování a jednání ovládat, reaguje spontánně, velmi hlučně až agresivně, mnohdy jej nelze uklidnit. V časově pozdějších vyučovacích hodinách se jeho poruchy stupňují až ke vzdorovitému, odmítavému přístupu a fyzickým projevům nesouhlasu (odstrkávání učitele, přetahování rukama, tykání, pohazování věcí na zem, odbíhání z místa, odstrkování nábytku...). Svým výstupům se nakonec vysmívá. Manuálně je málo zručný, kresby jsou neupravené, sám si je ničí. Svě věci má v nepořádku, stále něco hledá. Kladně reaguje na pochvalu, dokáže korigovat určitou dobu své výbušné projevy, vykřikování, lépe se kontroluje a snaží se počkat, až bude vyvolán. Je patrné, že krátce dokáže své chování ovlivnit. V pololetí třetího ročníku byl hodnocen trojkou z českého jazyka a matematiky, dvojkou z jazyka německého, z ostatních předmětů jedničkami.

Charakteristika chlapce

Jakub je ve srovnání se svými spolužáky vyššího vzrůstu. Měří 139 cm a váží 39 kg. Má výrazně protáhlý obličej, kudrnaté světlé vlasy, hnědé oči, nosí brýle, má poměrně masivní rty, kterými neustále pohybuje, pomlaskává, frká. Ráno přijde vždy čistý a upravený, již během první hodiny se jeho vzhled značně mění, a to podle momentálního rozpoložení a unavitelnosti. Jakub je svou povahou extrovert, rád se prosazuje, předvádí, upoutává na sebe pozornost, zviditelňuje se. Pro své nevypočitatelné chování není ve třídě oblíben, ostatní žáci si však přivykli na jeho chování a nijak nereagují.

Pěkný vztah má Jakub se svým asistentem, který ho zklidňuje a řeší vhodně projevy jeho chování. Ve třídě nemá žádného kamaráda.

V rodině má Jakub nejbližší vztah k dědečkovi, který ho bere do přírody a je pro něj největší autoritou. Matka je značně úzkostlivá, Jakub ji neposlouchá, odmlouvá, vymýšlí si. Matka řeší situaci křikem, nadávkami, zákazy televize, počítače. Přeceňuje možnosti chlapce v souvislosti s dosaženými výsledky. Dědeček se snaží řešit tyto věci domluvou a klidným přístupem.

Největší zálibou Jakuba je příroda, největší rozsah jeho slovní zásoby tvoří slova o přírodě. Zná spoustu cizokrajných zvířat, ví o nich různé zajímavosti. Nenavštěvuje žádný zájmový kroužek. Doma hraje hry na počítači a sleduje pořady o přírodě.

Závěr

Anamnéza Jakuba je neúplná, vzhledem k tomu, že byl chlapec adoptován. Jeho biologičtí rodiče nejsou známí. Současná rodinná anamnéza je bez vážnějších rizikových faktorů. V osobní anamnéze je to především citová deprivace v raném dětství, opožděný vývoj, neurologický nález a následná částečná medikace.

Velmi kladně působí na Jakuba dědeček, jeho výchova mi připadá stimulující, snaží se upevňovat u Jakuba správné modely chování. U matky považuji za negativní její přehnané nároky na dosažení výborného prospěchu Jakuba. Vede to jen k jeho dalším výbuchům zlosti, agresivnímu chování a menšímu zájmu o učení.

Přes všechny obtíže plynoucí z diagnostikovaného syndromu ADHD dosahuje Jakub dobrých výsledků. Jakub je nucen zažívat neúspěchy, které plynou z momentální nepozornosti. Musí vynaložit velké úsilí pro jejich nápravu, i přes to, že je u něj uplatňován individuální přístup a má svého osobního asistenta pedagoga. ADHD má podle mě vliv také na jeho postavení ve třídě. V kolektivu třídy není oblíbený. Při skupinových pracích nebo kolektivních hrách je pro svou nepřizpůsobivou výbušnou povahu spíše jen trpěný. V současné době nemá kamarády ani v okolí svého bydliště.

Prognózu do budoucna je velmi obtížné odhadnout. Bude záležet na všech blízkých lidech v jeho okolí. Největší přínos vidím v osobě Jakubova dědečka. Naskytá se obava, že Jakub bude jednou pro své chování možným terčem šikany, a to vzhledem k tomu, že nechápe reakce okolí a je naivní. Značně obtížné pro něj bude i navazování mezilidských vztahů. Jeho chování bude zřejmě i do budoucna velmi afektivní, komplikované,

zvláště v náročných životních situacích. Vzhledem ke své zjevné nepřizpůsobivosti a ignoraci pravidel bude mít potíže ve všech sférách svého života.

2. Tomáš

Kazuistika je založena na přímém pozorování dítěte ve třídě, na rozhovorech s dítětem, jeho matkou, otcem, třídní učitelkou, asistentem pedagoga. Dalšími podklady pro zpracování byly zpráva ze speciálně pedagogického vyšetření (PPP Sokolov), zpráva z psychiatrického vyšetření, psychologický nálezn. Devítiletý Tomáš je nyní žákem třetí třídy běžné základní školy.

Rodinná anamnéza

Matka Monika (32 let) pracuje jako nutriční terapeutka, má středoškolské vzdělání. Během celé své školní docházky byla bezproblémové dítě. Měla vždy výborný prospěch a nikdy neměla problémy se svým chováním. V poslední době je značně nevyrovnaná, zvýšeně citlivá, až hysterická. Jeví se jako odpovědná a snaživá.

Otec Tomáš (35 let) vystudoval střední odborné učiliště – obor elektrikář, v současné době pracuje ve věznici. Má autoritativní povahu, působí velmi nadřazeným dojmem, rozhovor mu byl nepříjemný. Autoritativně se choval i ke své ženě, a to i před ostatními lidmi. Během školní výuky neměl žádné závažnější problémy, pouze jednou byl hodnocen sníženým stupněm z chování pro neomluvenou absenci ve škole.

Osobní anamnéza

První těhotenství bylo neplánované, proběhlo však v klidu a matka se na miminko velmi těšila. Porod proběhl přesně v termínu, byl však komplikovaný, překotný, chlapec byl kříšen. Od prvních chvil chlapec velmi plakal. Usínal naprostým vyčerpáním („uřváním se“).

Ostatní vývoj byl v normálu, velmi brzy začal mluvit, značnou slovní zásobu. Problémy měl s artikulací některých hlásek. Chodit začal ve čtrnácti měsících.

Do mateřské školy nastoupil ve třech letech. Jeho nástup byl problematický. Byl poslán na psychologické vyšetření. Zpráva z vyšetření: mírně nerovnoměrný kognitivní výkon s převažující verbální složkou, nad normou slovní zásoba, v dolní normě oblast všeobecných vědomostí. Celkově: horní norma. Bezprostřední paměť v dolní normě, dlouhodobá výborná. Závěrem: ADHD s projevy nerovnoměrného vývoje v oblasti kognitivní i sociální (neklid, nižší autoregulace chování, narušena sociabilita mezi vrstevníky, deficit v oblasti grafomotoriky). Zahájena léčba Stratterou.

Na základě vyšetření v PPP v Sokolově byl Tomášovi doporučen odklad školní docházky. Navštěvoval logopedii a docházel do stimulačního kurzu „HYPO“, který byl zaměřen na podporu percepční a pracovní připravenosti pro zahájení docházky do školy.

Do základní školy nastoupil v sedmi letech. Výsledky následného vyšetření v PPP Sokolov: přetrvávající mírná percepční nevyzrállost, naznačeny obtíže v oblasti grafo-motoriky, zkřížená lateralita, susp. na podkladě ADHD. Je patrné, že indikovaný odklad školní docházky chlapci velmi pomohl. Dosud však přetrvávají zvláštnosti chování dítěte s ADHD.

V první třídě se objevily problémy s adaptací na školní prostředí. Kontrolním vyšetřením mu byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie, dysortografická chybovost na podkladě oslabení CNS – syndrom ADHD (PPP Sokolov). Byl mu doporučen asistent pedagoga. Na konci první třídy byl Tomáš hodnocen dvojkami z ČJ, M, ČaJS, z ostatních předmětů jedničkami.

Ve druhém ročníku byl chlapec medikován. (Strattera, Atarax). Byl mu vypracován individuální vzdělávací plán a Tomáš začal pracovat pod vedením asistenta pedagoga. Na konci druhé třídy byl hodnocen trojkou z ČJ a dvojkou z M, z ostatních předmětů jedničky.

Současnost – 3. třída

Pokračuje medikace. Chlapec byl zařazen na reedukaci poruch učení a chování. Kontrolou na klinické psychologii bylo zjištěno, že chlapec má značné socializační nároky, které představuje především školní prostředí, reaguje zvýšenou hladinou úzkosti, objevují se úzkostné sny a ritualizovaná, kompulzivní symptomatika (nutkavé chování vztahující se k mytí rukou). V oblasti zájmu a osobní angažovanosti je až úzkostlivě pořádný.

Ve škole je zřejmé zlepšení soustředivosti. Objevuje se sebelítost. U jednoduchého úkolu vydrží, pokud je mu předložen složitější úkol, začne již předem vyvádět, křičí, že to neumí, že to dělat nemusí. Nikdy však neřekl, že to dělat nebude, nebo nechce. Jakoby si říkal o pomoc asistenta.

Charakteristika chlapce

Tomáš je normálního vzrůstu, zavalitější postavy. Měří 141 cm a váží 48 kg. Má černé, krátce střižené, rovné vlasy, husté obočí, které mu u kořene nosu srůstá a velmi úzké oči. Působí sympaticky. Chodí vždy velmi pěkně upravený, čistý a až úzkostlivě dbá o svůj vzhled.

Adaptace na novou situaci či nové podmínky je u Tomáše zdlouhavá. Ke svým spolužákům nebývá milý, ale ani je nevyhledává. Snaží se komunikovat jen s dospělými, nebo přehnaně pečuje o mladší děti. Pro svůj dobře fungující život potřebuje mít jasná pravidla.

Tomáš nemá pěkný vztah ke svému mladšímu bratrovi (Martin 2 roky). Je zde patrná žárlivost. Rodina působí odevzdaným dojmem. Vše je v ní podřízeno Tomášovi. Rodiče od malička spolupracují s potřebnými institucemi a snaží se mu pomoci. Nejužší vztah má ke své mamince, jako autoritu uznává ovšem pouze svého otce.

Tomáš nemá žádné trvalejší zájmy. Jedinou věcí, kterou přijímá pokaždé rád, je četba knih od maminky. Občas také hraje hry na počítači, ale sám tuto aktivitu nevyhledává.

Závěr

V anamnéze Tomášovy rodiny jsem nenašla žádné rizikové faktory. V jeho osobní anamnéze je rizikovým faktorem postnatální hypoxie.

Výchova v rodině je podnětná, otec i matka se snaží o jednotnou výchovu a pomáhají Tomášovi překonávat nejrůznější obtíže. Negativní je snaha otce o autoritativní řízení rodiny. (Nepěkné chování k matce před ostatními lidmi, hlavně za přítomnosti Tomáše). V chování matky vidím zmatek, beznaděj, sklíčenost, snahu banalizovat slova třídní učitelky a snaha obviňovat učitele z předpojatosti.

Vliv diagnostikované poruchy má jednoznačný dopad na Tomášovu školní úspěšnost a na jeho vztahy v kolektivu třídy. Pro své chování je neoblíbený a nevyhledávaný. Ani z jeho strany není patrný zájem o přátelství se spolužáky.

Prognózu do budoucna nevidím příliš optimisticky. Záleží na tom, jaká bude podpora rodiny při překonávání překážek, jak dlouho budou ochotni vytvářet pro Tomáše optimální podmínky, pravidla a řád. Tomášovo chování bude i do budoucna značně afektivní, nevypočitatelné. Dalším ohrožením bude jeho snadné navazování kontaktů s cizími lidmi. Pro svoji naivitu může být ohrožen různými pochybnými partami.

3. Pavel

Kazuistiku jsem vypracovala na základě přímého pozorování dítěte ve škole, rozhovorech s ním, s jeho matkou, třídní učitelkou, vedoucím zájmového kroužku „Junák“. Dalšími podklady byly zprávy z pedagogického a psychologického vyšetření (PPP Sokolov). Jedná se o sedmiletého chlapce, který navštěvuje v současné době 2. ročník běžné základní školy.

Rodinná anamnéza

Matka Alena (41 let) má základní vzdělání. Po celou školní docházku byla problematickým dítětem. Měla špatný prospěch, časté byly také kázeňské postihy. Pro velký počet neomluvených hodin měla několikrát sníženou známku z chování. Stále pracuje jako úklidový pracovník u Technických služeb. V 31 letech otěhotněla, nezná otce svého dítěte. U příbuzných nebyla diagnostikována žádná porucha.

Osobní anamnéza

Těhotenství paní Aleny bylo vedeno jako rizikové. Bylo provázeno řadou obtíží, pro které byla několikrát hospitalizována v nemocnici. Paní Alena pila alkohol a kouřila. Porod neproběhl v řádném termínu a byl velice komplikovaný. Hoch nebyl při porodu ve správné poloze, po narození byl chlapec hypoxický a nedonošený, proto musel být několik týdnů v inkubátoru. Nebyl vůbec kojený. Ve zdravotní anamnéze jsou uváděny význačné rizikové faktory v době perinatální. Dochází do neonatologické poradny. Jeho vývoj je nerovnoměrný, vývoj řeči byl opožděný, první slova se objevila až kolem druhého roku života. V předškolním období byl značně neobratný a měl celou řadu úrazů. Do MŠ chodil nepravidelně, pro vadu řeči mu byla doporučena logopedická péče.

Docházka do ZŠ byla zahájena v řádném termínu, již v prvním ročníku se objevily problémy. Vada řeči ovlivnila oblast čtení i písemný projev. Zapomínal diakritická znaménka a písmenka, čtení bylo pomalé a zatíženo velmi vysokou chybovostí. Na konci roku četl formou slabičného čtení. Reprodukce přečteného textu byla nespolehlivá. Hodnocen byl dvojkami z českého jazyka, matematiky a člověk a jeho svět, z ostatního byl hodnocen jedničkami.

Současnost – 2. třída

Ve druhé třídě absolvoval pedagogicko psychologické vyšetření, závěr: vícečetná percepční oslabení, dysgrafický ráz písma, suspektně na organickém podkladě (syndrom ADHD), SPU v budoucnu nevyloučena (PPP Sokolov). Nyní je patrné zlepšení jeho soustředění. Rozvinula se i jeho slovní zásoba, je začleněn do logopedické nápravy. Maminka se s Pavlem doma pravidelně učí, připravuje vlastně syna na výuku, která bude následovat druhý den ve škole. Při nenadálých změnách v práci, nastupuje starý model Pavlova chování. Díky účasti v Junáku má řadu znalostí z různých oblastí a také dostatek volného pohybu v přírodě.

Charakteristika chlapce

Na svůj věk je Pavel vysoký. Měří 151 cm, je štíhlý, působí sympaticky. Váží 47 kg. Má světlé vlasy a šedomodré oči. Do školy chodí upravený, čistý. Chce být ochráncem přírody, má rád zvířata. Je dobrosrdečný a hodný k dětem, zlých dětí se straní. Rád se předvádí a sebeprosazuje. Je spravedlivý, dokáže uznat chybu.

Vzhledem k tomu, že maminka je stále v práci, bývá často sám doma. Má rád maminku, ale chtěl by otce. Nejšťastnější je na „Junáku“. Tento zájmový kroužek navštěvuje každou volnou chvíli, pomáhá v přípravě soutěží a úkolů. Občas chodí ke svému kamarádovi Standovi, kde spolu na počítači hrají hry.

Závěr

V rodinné i osobní anamnéze Pavla jsou patrné rizikové faktory. V rodinné anamnéze je to především problémové chování jeho matky, které v různých formách přetrvává dodnes, alkohol a kouření v těhotenství. Deficit otce. V osobní anamnéze je to především dlouhý, komplikovaný, rizikový, předčasný porod. Opožděný vývoj. Pavlova matka se podle svých možností snaží o jeho výchovu, ta však není příliš stimulující.

Diagnostikovaný syndrom ADHD má jednoznačný vliv na jeho školní úspěšnost, situace je zhoršena přidružením specifických poruch učení. Pozitivně stimulující je vedení a výchova v zájmovém kroužku „Junák“. Pavlovu prognózu do budoucna vidím optimisticky. V jeho chování jsem nevypozorovala žádné patologické projevy. Pozitivně hodnotím také vztah s jeho kamarádem, který mu dal nahlédnout do správného modelu rodiny.

4. Daniel

Kazuistika je založena na přímém sledování chlapce, na rozhovoru s ním, jeho třídní učitelkou, dětskou lékařkou, matkou, čerpá ze zpráv lékařského vyšetření (VFN v Praze), pedagogicko psychologického vyšetření (PPP Cheb). Osmiletý Daniel je v současné době žákem druhého ročníku běžné základní školy.

Rodinná anamnéza

Matka Josefína (44 let) je velmi vitální, plná energie a optimismu. Vystudovala střední zdravotnickou školu a nastoupila do nemocnice jako sestra. Její školní docházka byla bezproblémová. Po narození syna Daniela, jehož stav vyžadoval soustavnou péči, se o něho začala starat a zůstala již doma.

Otec Milan se vyučil provozním zámečnickem, pracuje celý život na směny. Ve škole neměl žádné problémy, jeho zdravotní stav je dobrý. Stará se o rodinu, podílí na výchově všech svých dětí. U nikoho z příbuzných se nevyskytly žádné vážné zdravotní problémy, ani nebyly diagnostikovány žádné poruchy učení či chování.

Osobní anamnéza

Již od 3. měsíce těhotenství bylo sonograficky vysloveno podezření na hypotrofii plodu, asi ve 4. měsíci byl sonograficky zjištěn nepoměr mezi hlavičkou a tělem plodu, matka byla vyšetřena na genetice v Sokolově. Od 7. měsíce těhotenství byla hospitalizována v Sokolově, od 9. měsíce v Plzni na klinice. Porod proběhl ve 42. týdnu těhotenství sekci pro konec pánevní a hrozící hypoxii plodu. Po narození p.h. 1600g, 40 cm, obvod hlavy 36cm. Chlapec byl hypoxický, byl přeložen na JIP, kde byl hospitalizován do 2,5 měsíců věku pro neprospívání. Kojen nebyl.

Na základě konziliárního vyšetření (FN Praha) mu byla stanovena diagnóza Silver Russelův syndrom, Hypotrofie hypofyzy, palatolalie. Vzhledem k opožděnému vývoji Daniel nikdy nenastoupil do MŠ. Maminka s ním pravidelně navštěvuje lékařské prohlídky a stará se o něj. Vzhledem k velmi malému vzrůstu a řadě dalších obtíží mu byl doporučen odklad školní docházky o jeden rok. V 6,5 letech měl značnou asymetrii délky a velikosti dolních končetin. Úroveň jeho mentálních schopností odpovídala věku. Po posouzení školní zralosti (PPP Cheb) mu byl doporučen nástup do prvního ročníku základní školy. Musely pro něho být vytvořeny vhodné podmínky (speciální lavice se

stupínkem, speciální WC a umyvadlo). Neustále musel být pod dozorem, jeho matka ho první měsíc doprovázela a absolvovala s ním i výuku ve škole.

Hned zpočátku se objevily výukové obtíže. Velmi špatně pamatoval písmena. Nikdo, kromě maminky, mu nerozuměl. Po čase se u něj objevily poruchy emocí a chování. Byl vzteklý, bouchal do stolu, když dostal dvojku nebo když mu něco nešlo. Měl dny, kdy byl zvýšeně plačtivý, jindy byl veselý a spokojený. Na konci první třídy znal již poměrně dobře všechna písmena, která dokázal spojit ve slabiky. Problémem však bylo plynulé spojování slabik ve slova, přetrvávalo čtení slabičné. Přečtenému textu však velmi dobře rozuměl i bez nápovědných otázek. Na konci prvního ročníku byl hodnocen dvojkou z českého jazyka, z ostatního jedničkami. Z tělesné výchovy hodnocen nebyl.

Současnost – 2. třída

Ve druhé třídě byl Daniel pro výukové potíže znovu vyšetřen v pedagogicko psychologické poradně. Vyšetření bylo velmi obtížné, speciální pedagog ani psycholog mu nerozuměli, maminka fungovala jako tlumočnick. Závěry: percepční nevyzrálость, dyslexie, dysortografická chybovost na podkladě oslabení CNS a zvýšená unavitelnost, kterou způsobilo zdravotní oslabení (PPP Cheb).

Maminka byla informována, jak provádět s Danielem nápravu. Chlapec je nesmírně houževnatý a ctižádostivý, při každém nezdařeném pokusu je však výbušný a zlý. Abnormální snaha dosáhnout pěkných výsledků ho nesmírně vyčerpává.

Děti mají k Danielovi velmi pěkný vztah, pomáhají mu, hrají s ním různé hry, nosí mu aktovku. Zachovávají zde přísná pravidla, aby Danečkovi neublížily, neexistuje honění, strkání, tahání atd. V současné době je chlapec panovačný, dokonce si vynucuje pozornost spolužáků. Začal lhát a posmívat se kamarádům při neúspěchu. Jeho čtenářské dovednosti se mírně zlepšily, čtení je plynulejší. Písemný projev je méně úhledný a zvýšila se chybovost. Počítání je v normě. S matkou dochází pravidelně na reedukaci poruch ve škole.

Charakteristika chlapce

Daniel je svým vzrůstem i tělesnými dispozicemi velmi malý. Měří jen 90 cm a váží 8900g, přičemž jeho obvod hlavy je 51 cm. Při chůzi lehce napadá na pravou nohu. Má hnědé, krátké, rovné vlasy. Tmavě hnědé, úzké oči. Velmi malý trojúhelníkovitý obličej, nízko nasedající ušní boltce. Daniel je pečlivý na svůj vzhled, chodí čistý, působí

upraveným dojmem. Zvládnout učivo je pro něj velmi obtížné. Je velice, až nezdravě ctižádostivý, snaží se vždy a za každou cenu dosáhnout nejlepšího výsledku ve třídě a být za to pochválený. Pro dobrý výkon podvádí, žaluje, lže. Když je potom po zásluze potrestán, tluče do stolu pěstí, dupe nohama nebo kope do zdi.

Danielova rodina je harmonická. Otec pracuje na směny, většina péče náleží matce. Daniel má svou maminku velmi rád. Pěkný vztah má Daniel i ke své sestře Pavle, bratra Míňu obdivuje. Je pro něj symbolem správného muže.

Daniel rád maluje nejrůznější stavby nebo vybavení pokojů. Každý jeho obrázek je členěný na další a další podobrázky, který ten hlavní zpřesňují. K Vánocům dostal počítačový program, na kterém vytváří vizualizace návrhů bytů. Nesmírně rád sleduje televizní pořad „Jak se staví sen“, kde vyhrál pro maminku plovoucí podlahu. Další jeho zálibou jsou počítačové hry a dobré jídlo.

Závěr

V rodinné anamnéze jsem nezjistila žádné rizikové faktory. V osobní anamnéze je to především rizikové těhotenství matky s podezřením na hypotrofii plodu již od třetího měsíce. Komplikovaný porod ve 42. týdnu sekci, postnatální hypoxie. Diagnóza: Silver-Russel syndrom, opožděný vývoj a palatolalie. Garantem výchovy v rodině je matka. Výchova je pozitivně stimulující. Pro pozdější věk by pro Daniela bylo vhodné větší zapojení otce do výchovy.

Diagnostikovaná dyslexie ovlivňuje jeho školní úspěšnost jen částečně. Svoje nezdary rychle vykompenzuje velkou ctižádostivostí. Nepříznivý vliv mají i zvýšená unavitelnost a palatolalie.

U Daniela jsou do budoucna patrné jak problémy vzdělávací, tak problémy vztahové. Vzhledem k jeho velké snaživosti o pěkné školní výsledky, trpělivosti při domácí přípravě, pravidelnému reedukaci ve škole, vidím jeho „boj“ s dyslexií a dysortografií velice pozitivně. Problémem je však palatolalie, zatím bez indikace plastického zákroku. Negativně vidím do budoucna i vztahové problémy. Bude záležet na lidech v jeho okolí, zda mu budou leccos tolerovat, či bude brán jako plnohodnotné dítě schopné odpovědnosti za své činy.

5. Nela

Kazuistika byla vypracována na základě přímého pozorování dítěte ve třídě, na rozhovoru s ním, kamarády, třídní učitelkou, rodiči a vedoucí zájmového kroužku. Dalšími podklady byly zprávy ze SPC pro ZP (v Plzni), od pediatra, oftalmologa, z endokrinologické poradny, z vyšetření v Centru zrakových vad FN Motol. Osmiletá Nela je žákyní druhého ročníku základní školy.

Rodinná anamnéza

Matka Jitka (38 let) má středoškolské vzdělání a pracuje jako vychovatelka ve středním odborném učilišti. Ve škole byla pilná, ctižádostivá, dosahovala výborných výsledků, často moderovala školní vystoupení. Má lehkou myopii, nosí brýle. Druhé dítě, dcera Natálie (15 let), má také lehkou myopii, bez brýlové korekce. Je všestranně úspěšná. Otec Jaroslav (35 let) je vyučen malířem pokojů. V době, kdy byla paní Jitka těhotná (Nela), dostal se pan Jaroslav do problémů se zákonem. Paní Jitka se rozhodla ochránit své dcery a sebe před ztrátou majetku a požádala o rozvod. Přestože jsou manželé rozvedeni, posud žijí ve společné domácnosti. U nikoho z rodiny nebylo diagnostikováno žádné vážné zrakové postižení.

Osobní anamnéza

Ačkoliv se paní Jitka na druhé dítě velmi těšila, neočekávaná životní situace způsobila, že byla dvakrát hospitalizována v nemocnici na tzv. "udržování". Byla vystavena stálému psychickému tlaku a mnohým depresím. Porod proběhl v řádném termínu, ale byl protahovaný, dítě bylo kříšeno. Byla aplikována tzv. Vojtova metoda.

Vzhledem k tomu, že matka vystudovala pedagogickou školu, všimla si, že vývoj její dcery neprobíhá rovnoměrně a správně, že psychomotorický vývoj je opožděný. Od prvního roku zástava růstu – následovala aplikace vícečetné hormonální medikace. Od tří let vedena v endokrinologické poradně V r. 2005 adenotomie + neurologický nález (JIP Plzeň). Operace strabismu. Následovala logopedická náprava od čtyř let. Diagnostikován nystagmus – evidována v SPC Plzeň pro děti s vadami zraku, byly jí indikovány brýle. Od tří let chodila Nela do MŠ. Na základě vyšetření v PPP (v Sokolově) byl dívce doporučen odklad školní docházky o jeden rok.

Do školy se Nela těšila. Nastoupila do běžné základní školy. Od první třídy byla dětmi velmi oblíbená pro svoji kamarádskou povahu. Doslova milovala knížky, hlavně ty

s velkými obrázky. Ve volné chvíli si ráda hrála s hračkami, či různými předměty, které objevila. Kvůli zdravotním problémům držela dietu.

Ve škole byla snaživá, veselá, povídavá, ráda se zapojovala do všech aktivit. Chodila na zdravotní TV, do školní družiny. V pololetí 1. třídy absolvovala matka s Nelou další metodickou návštěvu v SPC pro ZP v Plzni. Nela byla přesazena do první lavice proti tabuli. Škola sehnala pro Nelu speciální stůl se sklápěcí pracovní deskou. Na lavici měla stojánek na učebnice. V lavici seděla sama, aby měla dostatek pracovního prostoru. Používala pero s výraznou tmavou stopou. Doma pracovala s maminkou podle pracovních listů. Na konci první třídy byla hodnocena dvojkami z ČJ, M, Vv, Tv. Z ostatního byla hodnocena jedničkou.

Současnost – 2. třída

Nyní je Nela integrována ve druhé třídě – důvodem je zrakové postižení v pásmu slabozrakosti. Třída je na západ, není zahlcena ranním sluncem, tabule ve třídě je matná tmavě zelená. Světlo ve třídě je dostatečné, nad tabulí je ještě další světlo. V českém jazyce píše Nela do speciálních sešitů pro slabozraké. V dalších předmětech píše na velké listy s širšími linkami. V průběhu každého dne zařazuje učitelka při výuce relaxační chvíli. Kvůli hormonální poruše a zrakovému postižení je Nela méně pohyblivá, pohybu se spíše vyhýbá, nemá žádnou kondičku, nevydrží delší pohybovou aktivitu. Výrazně a ráda čte. Má trochu potíže s jemnou motorikou (psaní, kreslení, modelování), výraznější potíže má s hrubou motorikou a koordinací pohybů. Vzhledem k nižšímu počtu žáků ve třídě se může učitelka Nele individuálně věnovat. Ve třídě je umístěn počítač s výukovými programy, Nela na něm velmi ráda pracuje.

Charakteristika dívky

Nela je poměrně vysoká. Měří 136 cm. I přes přísnou dietu je obézní. Váží 45 kg. Působí mohutným dobráckým dojmem. Má světlé mírně zvlněné vlasy, kulatý obličej, světle modré oči, přirozeně nápadný nystagmus. Nosí brýle. Chodí vkusně upravená. Je nápadná klátivou neobratnou velmi pomalou chůzí.

Nela je bez sociální tenze, sociálně vřelá. Je veselá, optimistická, slušná, komunikativní, se značným entusiasmem. V projevech je patrný psychomotorický neklid a jistá netrpělivost. Nela má velkou snahu uspět, většinou se nevzdává a má snahu překonat svoji objektivní percepční indispozici. Senzomotorické aktivity provází šeptem, či

polohlasem. Přestože nosí brýle, má potřebu dívat se velmi zblízka a pohybem hlavy či rukou obsáhnout rozsah předkládaného materiálu.

Velmi usiluje o přátelství se všemi dětmi ve třídě. Místy se snaží až podbízet. Děti je oblíbená a vyhledávaná, spolužáci se k ní chovají hezky.

Rodinné vztahy jsou i přes počáteční problémy s otcem harmonické. Nela má celou svou rodinu ráda. Matka je velmi důsledná v přísné dietě, otec jí sladkosti místy povolí. Velmi pěkný vztah má Nela se svou sestrou. Nela je zapojena do celé řady mimoškolních aktivit. Má velmi ráda lidi a nesmírnou potřebu sdružovat se a přátelit. Velmi ráda navštěvuje zájmový kroužek německého jazyka, keramiky a dramatický obor v ZUŠ.

Závěr

Z rodinné anamnézy vyplývají možná rizika spojená s patologickým jednáním otce v době, kdy byla Nela očekávána. I přes rozvod manželů je rodina stále úplná. Rodinné prostředí je všestranně pečující, stimuluje a zainteresované na zdárném vývoji dcery.

V osobní anamnéze jsou velmi výrazné rizikové perinatální i postnatální faktory. Protahovaný porod, kříšena, opožděný psychomotorický vývoj, zástava růstu v prvním roce, hormonální medikace, adenotomie + neurologický nález, nystagmus, slabozrakost.

Zraková diagnóza jednoznačně ovlivňuje školní úspěšnost dívky. Pro svoji vytrvalost a houževnatost má Nela dobré školní výsledky. Děk patří obětavé matce, která jí věnuje veškerý volný čas a pozitivně ji stimuluje.

Na její vztahy a postavení ve školním kolektivu diagnóza vliv nemá. Je oblíbená, dětmi vyhledávaná. Budoucnost vidím velmi optimisticky. Myslím se, že Nela nebude mít žádné problémy se socializací, vždycky bude mít kolem sebe přátele, kteří jí pomohou v obtížných životních situacích.

6. Martin

Kazuistika byla vypracována na základě přímého pozorování dítěte, rozhovoru s ním, třídní učitelkou, otcem. Dalšími podklady byly lékařská zpráva Ordinance foniatry a ušní, nosní, krční, zpráva z vyšetření klinické psycholožky, zpráva z vyšetření školní zralosti PPP Sokolov, zprávy ze SPC pro sluchově postižené, Plzeň, zprávy z psychiatrického vyšetření, katalogové listy žáka. Osmiletý Martin v současné době navštěvuje 1. ročník speciální třídy základní školy.

Rodinná anamnéza

Matka Adriana zemřela při porodu Martina. Dle otce byla důvodem vrozená špatná srážlivost krve. Matka byla závislá alkoholička ze sociálně slabších poměrů. Nepracovala. Otec Miroslav (48 let) je hlavním garantem celé rodiny. Nepracuje. Stará se o své tři děti. Dvojčata (Tomáš a Luboš – 16 let), děti z prvního vztahu (matka Sylva – 30 let). Děti jsou zdravé, mají pouze problémy s chováním. Otec se od třetí třídy vzdělával ve zvláštní škole. Měl vzdělávací a kázeňské problémy.

Osobní anamnéza

Těhotenství Martinovy matky bylo velmi problematické, nedokázala se vzdát alkoholu ani během těhotenství, kromě toho také velmi silně kouřila balené cigarety. Často se s otcem hádala a také ho fyzicky napadala. Porod v termínu, kritický. Matka zemřela, dítě bylo kříšeno a umístěno do inkubátoru. Po třech týdnech bylo předáno do domácí péče pana Miroslava. Dítě nekojeno. Vzhledem k závažné rodinné situaci, docházela do rodiny zpočátku sociální pracovnice. Ta si všimla, že Martinovo chování není shodné s chováním jiných dětí jeho věku. Martin nereagoval na zvukové podněty, dětská lékařka poslala chlapce na vyšetření. Ve čtyřech letech byla u Martina zjištěna sluchová vada. Objektivní audiometrií odpovědi na 500 Hz na 70 až 80 dB a na 1 a 2 kHz kolem 100 dB oboustranně (MUDr. S. Ž.). Martin byl vybaven sluchadly.

Pro nezvladatelné chování bylo Martinovi doporučeno psychologické vyšetření. Od pěti let je chlapec pro poruchy chování v péči psychiatrické ambulance. Diagnóza – středně těžká mentální retardace s poruchami chování F 71.1 a tiková porucha F 95.1, medikován – Tiapridal, Convulex, Zoleptil (MUDr. B. S). Otcí bylo zdůrazněno, že chlapec potřebuje celodenní péči a speciální individuální přístup, včetně individuálního hraní a motorického zabavení. Dále potřeba trvalé farmakoterapie. Martin se stal klientem SPC pro sluchově postižené. Navštěvoval speciální MŠ. Ani přes dlouhodobou

farmakoterapii se však nedaří stav trvale stabilizovat. Problematické je především jeho začleňování do kolektivu a sociální adaptace, jeho chování provázejí agresivní výpady proti okolí verbálně i brachiálně. Je pevně fixován na otce. Martinovi byl navržen odklad školní docházky o 1 rok.

Při posouzení školní zralosti bylo chlapci navrženo přímé zařazení do ZŠ speciální. Otec se rozhodl, že Martin bude vzděláván v běžné ZŠ. Na základě vyšetření SPC pro sluchově postižené v Plzni s přihlédnutím k diagnóze: oboustranná těžká až těžká percepční sluchová vada, středně těžká mentální retardace a poruchy chování bylo chlapci doporučeno vzdělávání prostřednictvím integrace ve speciální třídě základní školy. Byl mu vypracován individuální plán podle programu pomocné školy a přihlíží se k individuálním schopnostem a možnostem chlapce. Chlapec byl uvolněn z předmětu tělesná výchova. Pro hodnocení žáka se vychází z kombinace klasifikace a slovního hodnocení.

Současnost – 1. třída

Martin má velké problémy se začleňováním do dětského kolektivu. Je třeba mu stále pomáhat, aktivně toho sám není moc schopen, vlivem sluchové vady vážně také jeho komunikace s ostatními dětmi. I přes veškerou péči je během školního vyučování zvýšeně unavitelný a to se často projevuje dalšími poruchami chování. Martin sedí ve třídě tak, aby mu bylo umožněno odezírání, má svého asistenta pedagoga. Denně používá individuální naslouchadla. Má chudou slovní zásobu, velmi špatnou výslovnost a reaguje jen na jednoduché pokyny. Jeho porozumění mluvené řeči i přes použití sluchadla je nízké. Barvy rozeznává spolehlivě. Je pravoruký, obtíže má v pravolevé orientaci, vážně grafomotorická obratnost. Velmi nerad se zapojuje do činností, sociální vztahy a kontakty se svými vrstevníky navazuje obtížněji. Pozornost dokáže udržet jen velmi krátce, je zvýšeně unavitelný a emočně labilní. Pokyny pedagoga se snaží v rámci svých možností plnit. Za závažné porušení školního řádu, opakované nerespektování pokynů vyučujícího, fyzické napadání spolužáků, za drzost a lež mu byla udělena důtka ředitele školy.

Charakteristika chlapce

Martin je drobnější chlapec, tmavé pleti. Je mu 8 let. Má tmavě hnědé oči a černé vlasy. Měří 129 cm a váží 30 kg. Do školy chodí v čistém, prostém oblečení. Na první pohled působí mile, sympaticky. Vyznačuje se výraznou hyperaktivitou, je spíše introvertní

typ. Když je sám, tiše a nerušeně si dokáže hrát poměrně dlouhou dobu. Pokud je však vyrušen spolužákem, začne být výbušný, zlostný, agresivní. Adaptace na nějakou změnu je pro něho dlouhá a obtížná. Uznává jen svého otce.

Výchova v rodině není dostatečně stimulující, prostředí je pro chlapce málo podnětné. Měl by více času trávit v „dětském“ světě mezi svými vrstevníky. O svých bratrech se nezmiňuje, podle otce mají dobrý vztah.

Martin nemá žádný vyhraněný zájem. Rád sleduje bojové filmy. Rodina nevlastní počítač, Martin na něm ve škole prání nezvládá. Rád si hraje s kostkami ve třídě na koberci.

Závěr

V rodinné anamnéze je rizikovým faktorem patologické chování matky, příliš nepodnětné prostředí, vulgární otec, který kryje jeho prohřešky.

V osobní anamnéze je to především kritické těhotenství při nadměrném alkoholismu a kouření matky, rizikový porod, kříšení, smrt matky, citová deprivace, opožděný, patologický vývoj.

Výchova v rodině není pro dítě stimulující. Prostředí je nepodnětné poskytující pouze nesprávné modely chování. Jeho bratři již byli několikrát usvědčeni z různých drobných krádeží. Otec toto chování kryje. Osočuje okolí z předpojatosti a ubližování jeho synům. Chlapec je značně citově deprivován. Vliv diagnózy na školní úspěšnost je jednoznačný. I přes nasazenou medikaci se nedaří jeho stav stabilizovat.

Prognózu do budoucna vidím nepříznivě. Vzhledem k mentální inferioritě v kombinaci se smyslovým postižením hrozí podle mne riziko jeho zneužívání sociálně zdatnějšími jedinci. Sociální začlenění Martina do společnosti bude cesta velmi obtížná, plná překážek.

7. Jarka

Tato kazuistika je založena na sledování dítěte ve škole, na rozhovoru s třídní učitelkou, s maminkou, se školním psychologem, s asistentem pedagoga. Dalšími podklady byly zprávy z vyšetření klinického psychologa, klinické psycholožky (Mgr. K. P., Sokolov), zpráva z Neurochirurgického oddělení FN Plzeň (MUDr. M. Ch. CSc.) zprávy ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření SPC Sokolov. Osmiletá Jaroslava je žákyní speciální třídy základní školy.

Rodinná anamnéza

Matka Ivana (50 let) neplánovaně otěhotněla ve 42 letech. I přes to, že byla lékaři informována o možném riziku, rozhodla se dítě si ponechat. V té době žila se svým druhem. Neměla dosud žádné dítě. Po absolvování základní školy se vyučila dámskou krejčovou. Ve škole patřila mezi slabší žáky. Kázeňské problémy neměla. Pracovala jako prodavačka potravin.

Otec Luboš (56 let) je v současné době v trvalém invalidním důchodu. Po základní škole se vyučil truhlářem a dlouhá léta pracoval v dřevařských závodech. Před šesti lety utrpěl úraz a od té doby je v invalidním důchodu. Ve škole patřil ke slabším žákům s kázeňskými problémy (záškoláctví, drobné krádeže, časté lži).

Osobní anamnéza

Těhotenství paní Ivany bylo od začátku rizikové. Od šestého měsíce ležela v nemocnici. Jaruška přišla na svět jako silně nedonošená ve 25. týdnu těhotenství. Následovala operace hydrocefalu, půlroční hospitalizace, postoperační epilepsie. Jaruška byla umístěna v kojeneckém ústavu a mamince byla předána teprve, až dosáhla porodní váhy. Neměla vyvinutý sací reflex, nebyla kojena. V kojeneckém ústavu začala maminka s Jaruškou cvičit tzv. Vojtovu metodu. Již od raného věku se ve vývoji Jarušky objevovaly nesrovnalosti. Vývoj byl značně opožděný. První slovo v 15. měsíci, začátek chůze v 17. měsíci. Maminka pravidelně docházela do rizikové poradny. Jezdila s Jaruškou do lázní. Do MŠ dívka nechodila. Diagnóza – DMO, centrální organické postižení, (kvadruparéza lehká na HK, střední na DK), epilepsie, středně těžká mentální retardace, hydrocefalus, strabismus, poruchy pozornosti, chování hyperkinetického typu (NK FN Plzeň, klinická psychologie, Plzeň). Trpí enurézou.

Do školy nastoupila Jaruška v sedmi letech po jednoletém odkladu školní docházky. Na základě doporučení dětského lékaře a PPP byla převedena do vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením – Školní vzdělávací program Mozaika. V prvním pololetí 1. ročníku byla hodnocena pětkou z českého jazyka a literatury, prvouky, matematiky, dále čtyřkou z výtvarné výchovy a trojkami z ostatních předmětů. Od pololetí byla na základě doporučení školního psychologa přeřazena do 1. ročníku vzdělávacího programu základní školy speciální a byl jí vypracován individuální vzdělávací plán.

Současnost

Jarušku se přistěhovala před třemi měsíci. Byla integrována do speciální třídy I., byl pro ni vypracován Individuální vzdělávací plán podle vzdělávacího programu pomocné školy. Na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření v SPC, vzhledem k individuálnímu přístupu k dívce a k nutnosti trvalé pomoci jí byl doporučen asistent pedagoga. Bylo také rozhodnuto, že bude pro hodnocení školních výsledků použito slovního hodnocení.

Dívka je velmi hyperaktivní, neustále pro ni musí být vymyšlena nějaká činnost. Soustředí se maximálně 5–7 minut. Pak se musí přesvědčovat k další činnosti, tu většinou již odmítá. V hodině chodí po třídě, vše ji zajímá, bere dětem i učitelce věci z lavice, různě je obrací, prohlíží, ale náhle jimi mrští kamkoliv nebo je naopak nechce vrátit. Velmi ráda modeluje. Když má pocit, že se jí práce podařila, chodí ukazovat své výtvary ostatním. Někdy se při práci vzteká, odmítá pracovat. Snadno se unaví.

Vzhledem k tomu, že Jarka není schopna naučit se písmena, bylo rozhodnuto, že zkusí vyučující používat velká písmena tiskací. Jaruška má velmi dobrou slovní zásobu. Hovoří ve větách. Maminka jí každý den od narození pravidelně čte nebo vypráví pohádky a často jí zpívá. Jarka dokáže podle obrázků částečně reprodukovat pohádku. Má ráda různá říkadla, lidová i umělá. Číselnou řadu napočítá do tří. Příklady samostatně nezvládne. Maminka ji vodí až do třídy, kde se rozloučí a po vyučování na ni opět čeká.

Charakteristika dívky

Jaruška je vysoká, statná. Měří 150 cm a váží 52 kg. Chodí bez opory. Koordinace pohybů je narušená, chůze je nejistá, hlavně v terénu. Nepřekročí obrubník. Lépe chůzi zvládá s oporou o dospělého. Nosí krátce střižené vlasy, které jsou rovné a tmavé.

Velmi ráda a často nosí různé pokrývky hlavy, nejraději klobouky. Oči má šedozelené. Oblečení nosí téměř stále stejné, ale vždy čisté. Na první pohled působí velmi naivním dojmem. Je veselá, infantilní až bezbranná. V jejím projevu je patrná stereotypie. Souhrnně se dá říci, že je na úrovni 2–3 letého dítěte. Ve třídě ji ostatní děti přijaly velmi pěkně. Snaží se jí pomáhat, respektují ji, nijak jí neubližují. Nevyhledávají ji, spíše je tolerována.

Velmi úzký vztah má ke své matce, která se jí po rozchodu s druhem plně věnuje. Snaží se jí dopřávat všeho, co mají ostatní děti. Jezdí společně na výlety, do bazénu. Sledují televizní pohádky, potom si je vyprávějí. I přes to, že je u nás Jaruška krátkou dobu, vystupovala v doprovodu třídní učitelky na naší závěrečné akademii.

Jaruška velmi ráda hovoří, a to na jakémkoliv téma. Dokáže povídat poměrně dlouho, i když smysl vyprávění se po chvíli ztrácí. Ráda modeluje a miluje knihy, které si jen prohlíží.

Závěr

V rodinné anamnéze je možným rizikovým faktorem hyperaktivita a problémové chování otce, které se objevilo v dětství, přestože v té době nebyla porucha prokázána. Poukazované symptomy tomu však napovídají. Dále špatný prospěch otce i matky.

V osobní anamnéze je to především – vysoký věk matky, rizikové těhotenství, porod ve 25. týdnu, hydrocefalus a pooperační epilepsie, opožděný vývoj, mentální retardace.

Výchova dívky matkou je příznivě stimulována. Má na dceru dobrý vliv, snaží se ji podle svých možností vést, usměrňovat a rozvíjet.

Stanovená diagnóza má jednoznačný vliv na dívčiny neúspěchy a neprospívání ve škole i v běžném životě. Negativně působí i na vztahy s vrstevníky.

Přítomnost častých epileptických záchvatů je prognosticky nepříznivým jevem a jejich negativní vliv na další případný rozvoj mentálních funkcí je velmi pravděpodobný. Prognóza vývoje je podle mě neurčitá.

8. Petr

Kazuistika je založena na přímém sledování dítěte ve škole, rozhovoru s třídní učitelkou, s učitelkou cizího jazyka, s maminkou. Dalším podkladem byly zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření (PPP), školní dokumentace.

Sedmiletý chlapec je nyní žákem druhého ročníku základní školy.

Rodinná anamnéza

Matka Lenka (39 let) má středoškolské vzdělání. Pracovala jako servírka v hotelu, nyní je pro dlouhotrvající zdravotní potíže doma. Byla ctižádostivou a pilnou studentkou, stále patřila mezi nejlepší žáky a studenty. Odmaturovala se samými jedničkami. Otec Petr (40 let) po základní škole nastoupil na střední školu technického zaměření. Měl však značné výchovné i vzdělávací potíže, a proto byl přeřazen na učební obor bez maturity. Ani zde však neprosplával a měl řadu kázeňských postihů. Přešel na jiný obor jiného středního odborného učiliště, vyhrával znalostní soutěže, jeho studijní výsledky byly vynikající. Na závěrečném vysvědčení měl jednu dvojku. Vojenskou základní službu nezvládal, proto byl přeřazen k hasičů na tzv. civilní službu. Zde si udělal dvouletou nástavbu s maturitou. Nyní je zaměstnán jako zástupce šéfa vozového parku hasičů.

Osobní anamnéza

Těhotenství paní Lenky bylo označeno jako rizikové, udržované. Porod v termínu bez komplikací. V kojeneckém věku byl Petr plačtivý. Jinak byl jeho vývoj přiměřený věku. Jevil se zvýšeně zvědavý, velmi bystrý. V předškolním věku již dokázal číst (3 roky), nejdříve nápisy na obchodech, později i knížky. Od tří let dokázal napočítat do 100, znal všechny barvy. MŠ začal navštěvovat od tří let, měl však značné adaptační obtíže. Jako předškolák dokázal počítat +/- do 20 s přechodem přes desítku.

Do školy nastoupil v řádném termínu, těšil se. V první třídě dokázal plynule číst pokyny, nápisy. Velmi dobře počítal. Písemný projev byl slabší. Měl však problémy s udržením pozornosti, proto musel sedět sám. Byl velmi aktivní, milý, rád se družil s ostatními dětmi. Na konci ročníku byl hodnocen samými jedničkami a pochvalou ředitele školy za příkladný přístup ke školní práci i domácí přípravě. Bylo zažádáno o pedagogicko psychologické vyšetření Petra k posouzení jeho intelektového nadání.

Současnost – 2. třída

Ve druhé třídě proběhlo psychologické vyšetření Petra v PPP. Bylo zjištěno, že jeho intelektový výkon se pohybuje v pásmu nadprůměru. Ve verbální oblasti má všeobecné vědomosti i početní dovednosti přiměřené věku. Některé složky intelektu rozvinuty vysoce nadprůměrně – slovní zásoba, abstraktní a logické uvažování. Percepční oblast (vizuální percepce, postřehování detailů) rovněž rozvinuta velice dobře. Obtíže byly zjištěny v oblasti prostorové představivosti, analýzy a syntézy tvarů. Paměťové procesy jsou rozvinuty rovněž nadprůměrně. V individuální práci se dobře soustředí, v třídním kolektivu se však projevují výrazné obtíže. Psychomotorické tempo je rychlé, práce je bezchybná. Grafomotorický výkon odpovídá schopnostem. Závěry speciálně pedagogického vyšetření *V oblasti zvládnutí jazykového vyučování* – výkony odpovídají možnostem hochy, čtení je v nadprůměrné úrovni – plynulé, rychlé, s navozenou větovou intonací. Písmo úhledné, dobře čitelné, psací tvary dobře zafixovány, bez záměn. Učivo 1. ročníku zvládnuto na vynikající úrovni. *V oblasti specifických zkoušek* – zjištěna mírná nevyzrálost v oblasti sluchového skladu slov, dále pak zjištěn tzv. „znevýhodňující“ typ laterality PxL (vedoucí ruka pravá, ale vedoucí oko je levé). Ostatní sledované jevy odpovídají normě, bez nápadností (PPP Sokolov).

Petr sedí sám ve druhé lavici v prostřední řadě. Působí mile, je nesmírně snaživý. Nosí různé referáty, většinou s přírodní tematikou, připravuje si pro děti zajímavé slovní úlohy nebo křížovky a rébusy. V kolektivu je oblíbený, rád se druží s dalšími dětmi. Má výbornou slovní zásobu. Při vyprávění o tom, co dělal o víkendu, používal řadu slov, které ostatní děti ani neznaly. (vozka, podkovák, grošák...) Často rád děti poučuje. Ve skupinové práci byl Pét'a kapitán, rozdělil pěkně role ostatním dětem, zvolil způsob práce a pak se jen rozčiloval, protože ostatní děti to nepochopily, dokud jim to naprosto do detailu nevysvětlil. Při samostatné práci ve škole je vždy první, takže mu bývá zadáván další úkol nebo si sám tiše bere encyklopedii a čte si. Byl přihlášený na řadu různých kroužků (dramatický, výtvarný, skautský oddíl), nikde však nevydržel.

Charakteristika chlapce

Petr je vysoký, štíhlý, měří 134 cm a váží 28 kg. Má hnědé vlnité vlasy, pronikavé zelenomodré oči. Jsou lemovány hustými černými řasami. Obléká se moderně, je vždy čistý a upravený. Typické je pro něj poskakování při chůzi. Někdy se rád předvádí. Velmi rád poučuje ostatní a doslova jim vnucuje své názory. Uznává jen svoje pravidla

a své pravdy. Neumí dobře spolupracovat a komunikovat s ostatními vrstevníky. Má tendenci k sebeprosazování. Děti ho přesto uznávají a mají ho rády.

Vztahy v rodině jsou naprosto harmonické. Nejraději má otce. Maminka bývá často unavená a nedokáže tak uspokojit potřebu jeho pozornosti a zodpovídání jeho neustálých otázek. O své starší sestře Lence nemluví. Dle maminky si nadávají a pošťuchují se. Lenka letos ukončila střední školu (dvě dvojky) a je přijata na školu vysokou. Otec bere Péťu často do práce a ukazuje mu různé věci. Také všichni společně jezdí často na chalupu, kterou mají na Šumavě.

Péťa se zajímá o celou řadu různých věcí. Má velký přehled o pojmech z různých oblastí. Nedokáže však být nikde dlouho organizován. Nejdéle vydržel ve skautském oddílu. Jeho největší zálibou jsou knihy, zvláště encyklopedie, a také počítač. Nyní uvažují o zájmovém kroužku plavání, který mu doporučila dětská lékařka.

Závěr

V rodinné anamnéze nevidím žádné výrazné rizikové faktory. Je zde patrná dědičnost určitého stupně nadání od obou rodičů. U otce byl obtížnější výchovný i vzdělávací vývoj, zřejmě způsobený nerovnoměrností intelektu a ostatních složek.

V osobní anamnéze je rizikovým faktorem především udržované, rizikové těhotenství.

Výchova v rodině je pozitivně stimulující. Otec je na svého syna pyšný. Posiluje jeho touhu po vědění, učí ho správným modelům chování. Snaží se také podporovat kamarádství. Často u nich přespávají spolužáci. Péťův nejlepší kamarád Milan s nimi byl několikrát i na chalupě.

Školní výsledky má Péťa výborné. Prognózu do budoucna vidím pozitivně. Třídní učitelka se Péťovi věnuje nadprůměrně a připravuje si pro něj další úkoly z různých oblastí i vyššího ročníku. Péťa pracuje při hodině také na počítači, který mají ve třídě. Obtížněji bude zřejmě probíhat jeho vývoj vztahový. Problém je v tom, že jeho vrstevníci nejsou na stejné intelektové úrovni a to ho nutí poučovat je a tím vznikají problémy.

9. Lenka

Tato kazuistika byla vypracována na základě přímého sledování dítěte, rozhovoru s ním, s matkou, otcem, třídní učitelkou, vedoucími zájmových kroužků „Práce s počítačem“, „Oříšky pro chytré hlavičky“, výtvarného a hry na klavír. Šestiletá Lenka je žákyní první ročníku běžné základní školy.

Rodinná anamnéza

Matka Jiřina (28 let), dosažené vzdělání středoškolské, v současné době pracuje jako učitelka v MŠ. Působí vyrovnaným klidným dojmem. Ve škole nikdy neměla žádné zvláštní problémy výukové, či výchovné. Byla spíše průměrnou žákyní, nevynikala v žádné oblasti. Lenka nemá žádného sourozence. Otec Jiří (30 let), dosažené vzdělání vysokoškolské, v současné době pracuje jako manažer firmy. Má příjemné kultivované vystupování. V průběhu školní docházky vynikal v matematice, zajímal se o fyziku. Vzhledem k tomu, že matematiku ovládal nadprůměrně a obvykle mu hodina matematiky nepřinesla nic nového – vyrušoval. Následovala kázeňská opatření, třídní důtka, dvakrát ředitelská důtka a dvojka z chování. Úspěšně reprezentoval školu v matematických soutěžích. Preferuje levou ruku. Nikdy nebyl vyšetřen v PPP.

Osobní anamnéza

Těhotenství proběhlo v naprostém pořádku. Lenka byla očekávána s nadšením. Matka dodržovala všechna poučení o správném průběhu těhotenství. Dodržovala zásady správné výživy. Docházela na kurzy pro těhotné. Porod byl bez komplikací, v termínu, účast otce u porodu. Váha dítěte 3560g, míra 52cm. Od raného věku bylo patrné, že Lenka v mnohém předčí své vrstevníky. Seděla sama bez opory od konce pátého měsíce, v osmém měsíci chodila. Od dvou let jezdila na tříkolce. V jednom roce dokázala otáčet stránky v knize. Ve čtyřech letech dokázala nakreslit postavu s detaily. První slova se objevila již v pátém měsíci. V šestnácti měsících hovořila ve větách. Maminka si veškeré aktivity zapisovala do deníčku děťátka.

Ve 2,5 letech nastoupila do MŠ. Od čtyř let uměla číst. Dokázala hovořit na jakémkoliv téma. Měla výbornou slovní zásobu. Problémy však měla s dětským kolektivem, na který si poměrně špatně zvykala. Byla jedináček a příliš lpěla na rodičích. Rodiče ji zapísali do dvou zájmových kroužků. Po zdravotní stránce se v předškolním období objevila u Lenky alergie na trávy.

Při zápisu do školy prokázala Lenka nadprůměrné výkony. Po poradě se speciální pedagožkou bylo doporučeno vyšetření dívky v PPP k posouzení jejího intelektového nadání. Otec se zajímal o další průběh vzdělávání dívky po vyšetření. Bylo mu vysvětleno, že pokud bude u Lenky prokázáno mimořádné nadání, bude pro Lenku vypracován individuální vzdělávací plán v předmětech, ve kterých vyniká, nebo mohou přeřadit Lenku do soukromé školy pro nadané žáky. Otec si zjistil informace o soukromé škole v Sokolově, Lenka u zkoušek uspěla, byla přijata. Otec ji vozil autem a vyzvedával ji. Nejprve se do školy těšila, po týdnu však každé ráno plakala a do nové školy nechtěla. Třídní učitelka uvedla, že Lenka je přecitlivělá na jakékoliv sociální podněty, ať je to pochvala nebo kritika. S dětmi si příliš nerozumí. Paní učitelce dává věčné otázky a dokáže vytknout i nepravdivost odpovědí. Otcí bylo přímo řečeno, že do kolektivu se Lenka vůbec nesnaží zařadit. Po šesti měsících trápení rodiče přeřadili Lenku zpět do běžné základní školy.

Současnost – 1. třída

Po nástupu do první třídy naší základní školy byly sepsány veškeré dotazníky nezbytné pro vyšetření Lenky v PPP. Dosud nebyla vyšetřena. Paní učitelka se s rodiči dohodla na vypracování plánu, který zohlední veškeré oblasti, v nichž Lenka vyniká. Ve třídě má dvě kamarádky ze školky, které se k ní hned hlásily. Při sledování Lenky je na první pohled patrné, že je až úzkostlivě ukázněná a mívá sklon k nejistotě. Třídní učitelku má ráda. Při zastupování jinou učitelkou s autoritativnějším přístupem, došlo náhle ke změně Lenčina chování. Začala dávat „jiné“ paní učitelce stále dokola různé otázky (např. „Proč kladou vosy vajíčka do těla housenek běláška zelného?“) Nikdy však nebyla spokojena s odpovědí, kterou dostala a obviňovala učitelku z nepravdivé odpovědi. Paní učitelka to vyřešila tím, že si všichni šli ověřit správnou odpověď do počítačové učebny. Toto jednání zřejmě Lenku uspokojilo, protože neměla již žádné další otázky.

Lenka ráda zjišťuje a vyhledává různé informace, nesmírně ráda pracuje ve skupince, vyžaduje však pro spolupráci přidělení nejlepších žáků třídy. Pokud tomu tak není, dochází ve skupině k hádkám, Lenka se dokonce urazí a odmítne spolupracovat, protože postup řešení úkolu ostatních dětí jí připadal nesprávný a nesmyslný.

K vyšetření Lenky v PPP zatím nedošlo, ale podle paní učitelky by nebylo vhodné v budoucnu uvažovat o přeřazení Lenky do vyššího ročníku, protože nezvládala mnoho

dovedností a znalostí, které se děti v první třídě učí. A také proto, že je stále sociálně nezralá. Špatně snáší nový kolektiv vrstevníků, špatně se tomuto kolektivu přizpůsobuje. Podle paní učitelky bude na konci první třídy hodnocena samými jedničkami.

Charakteristika dívky

Lenka je velmi hezká dívka. Měří 123 cm a váží 21 kg. Má dlouhé hnědé mírně zvlněné vlasy. Hnědé výrazné oči. Chodí vždy pěkně upravená. Neprojevuje se žádným nápadností v chůzi, či vzhledu. Nesnáší autoritativní komunikaci, jakmile k ní dojde (změna učitelky), jindy úzkostlivě spořádaná dívka okamžitě reaguje změnou chování. V kolektivu svých vrstevníků mívá někdy sklony k ovlivňování chování druhých dětí. Jinak je spíše introvert. Dosud až přehnaně lpí na svých rodičích. V současné době Lenka více usiluje o přátelství se svými vrstevníky, zejména s dívkami, rozumí si se dvěma oblíbenými kamarádkami. K chlapcům se chová spíše odmítavě, až pohrdavě. Děti není oblíbena, ani zavrhována.

Vztahy v rodině jsou harmonické. Rodiče se školou spolupracují. K oběma rodičům má dívka velmi pěkný, kladný vztah. S domácí přípravou jí pomáhá matka.

Lenka má hodně rozmanitých zájmů, dochází do řady kroužků: mažoretek, pěveckého sboru, sportovních her, nejraději prý hraje na klavír a zpívá. Dalšími koníčky jsou četba knih a malování v přírodě.

Závěr

V rodinné ani osobní anamnéze jsem nezjistila žádné rizikové faktory. Nadání Lenky, pokud bude prokázáno, zdědila zřejmě po svém otci, jehož školní vývoj prokazuje určité rysy typické pro děti nadané.

Výchova Lenky je přiměřená, pozitivně stimulující, podporující její harmonický rozvoj. Je vychovávána oběma rodiči. Nejúčinnějším výchovným prostředkem je domluva.

Školní výsledky Lenky jsou výborné. V oblastech, ve kterých vyniká, pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu, který ve spolupráci s otcem vypracovala třídní učitelka. Díky ní má Lenka dostatek materiálů, které jsou pro ni ve třídě vždy připraveny. Souvisí s obsahem vyučovacích hodin pro případ, že Lenka zvládne rychle zadaný úkol. Mezi materiály jsou i učebnice z vyššího ročníku. Paní učitelka se tak snažila o akcelerační přístup v určitých oblastech. Lenka má však problémy s grafo-

motorikou. Velmi špatně zvládá napodobení správného tvaru písmen, ale i opis a přepis. Má značné problémy i s jemnou motorikou ruky.

Vynikající výsledky v určitých oblastech mají jednoznačně vliv na vztahy se spolužáky. Získala přezdívku „brouk pytlík“.

Prognózu do budoucna vidím optimisticky. Lenka je správně zařazena do první třídy, kde je rozvíjena v oblastech, ve kterých vyniká. Patříčně rozvíjeny jsou i oblasti, ve kterých má slabiny. Akcelerační přístup přeřazením do vyššího ročníku by nebyl vhodný, protože jsou oblasti, které nezvládá. V budoucnu bude mít problém snášet autoritativní přístup a komunikaci. Postupným dozráváním dívky a poskytováním správných modelů chování rodiči, učiteli i ostatními lidmi v okolí bude možné tento problém zmírnit.

