

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Kateřina Richterová

**Integrace dětí s ADHD na základním
stupni vzdělávání**

Bakalářská práce

Praha 2015

Autor práce: **Kateřina Richterov**

Vedoucí práce: **Mgr. Ing. Olga Angelovsk**

Rok obhajoby: **2015**

Bibliografický záznam

RICHTEROVÁ, Kateřina. *Integrace dětí a ADHD na základním stupni vzdělávání*. Praha, 2015. 64 s. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Ing. Olga Angelovská.

Abstrakt

Práce se zabývá tématem integrace dětí s ADHD do běžných základních škol. Projevy této poruchy ve vzdělávání často žákům vadí, je tedy potřeba, aby se jim věnovala individuálnější podpora. Díky novelizaci českého zákona v roce 2005 se těmto žákům se speciálními vzdělávacími potřebami věnuje větší pozornost. Autorka zkoumá implementaci integrační politiky žáků s ADHD prostřednictvím rozhovorů s liniovými pracovníky a jejich klienty. Při zhodnocení dvou dotazovaných případů se integrace žáků s ADHD v přítomnosti asistenta pedagoga jeví jako velmi dobré řešení. I přes to velkou roli v tomto procesu hrají samotní zainteresovaní aktéři (rodiče, učitelé, asistenti pedagoga, ředitelé, poradenští pracovníci). V integraci tedy můžeme najít několik nedostatků plynoucích nejčastěji z nedostačujícího financování či zastaralého školského systému. Ze závěrů je možné usoudit, že integrační trend v České Republice probíhá, avšak ne vždy jsou pro integraci ve školách odpovídající podmínky.

Abstract

This thesis deals with an integration of children with ADHD syndrome to ordinary primary schools. Manifestations of the disorder hinder in pupil's education, therefore it's necessary to pursue to them individually. Thanks to an amendment to the Czech law in 2005, have these pupils with special educational needs greater attention. The author examines the implementation of integrational policies of pupils with ADHD syndrome, through interviews with street-level bureaucrats and their clients. When reviewing the two questioned cases the integration of pupils with ADHD syndrome in the presence of an assistant teacher seems like very good solution. But there is still a big role played by other concerned people like parents, teachers, teacher assistants, principals or counselors. Few shortcomings can be found in the integration, most often flowing from the inadequate funding or the obsolete education system. From results we can conclude that integrational trend is running in the Czech Republic, however there are not always appropriate conditions in schools.

Klíčová slova

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), integrace, základní škola, implementace, aktér.

Keywords

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), integration, primary school, implementation, actor.

Rozsah práce: 106 420 znaků

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Kateřina Richterová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé konzultantce Mgr. Ing. Olze Angelovské za velmi cenné rady při vedení práce. Mé díky také patří všem respondentům za vstřícnost a ochotu odpovídat na veškeré otázky. Dále děkuji rodině a všem nejbližším, kteří mi svými radami a podporou dodali mnoho sil při psaní této práce.

Institut sociologických studií

Projekt bakalářské práce

Předpokládaný název práce: Integrace dětí s ADHD na základním stupni vzdělávání

Řešitel: Kateřina Richterová

Konzultant: Ing. Mgr. Olga Angelovská

Námět práce

Tématem bakalářské práce je Integrace dětí s ADHD na základním stupni vzdělávání. Žáků s touto diagnózou stále přibývá, 3 až 10% dětí školního věku (Rief 2010: 19), tudíž je potřeba se více touto problematikou zabírat. Jejich chování je specifické a mnohdy nemohou zvládat výuku s běžnými dětmi. Je tedy potřeba jim věnovat větší pozornost, jak z pohledu rodičů, tak pedagogů a jiných aktérů (psychologů, veřejně činných pracovníků, ředitelů škol).

V teoretické části budou popsány základní charakteristiky takového dítěte, jeho možnosti integrace do základního vzdělávání, zakotvení tématu ve veřejně politických dokumentech apod. V empirické části budou analyzovány polostrukturované rozhovory.

Teoretická východiska

Základním pojmem k vysvětlení je právě ADHD. Lze ho definovat jako deficit pozornosti s hyperaktivitou. Projevy této heterogenní poruchy mozku mohou narušovat proces učení v běžné třídě, což je považováno za hlavní problém. „Dosažení dobrých učebních výsledků je založeno na **stručnosti** (krátkodobé aktivity); **různorodosti** (změna – pestrost úloh;); **strukturu** (rutina, organizace).“ (Bartoňová, Vítková 2013: 151)

K inkluzivnímu procesu přispívá také vzdělávací politika České Republiky. Školství zaručuje poskytnutí stejných podmínek a šancí pro dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a to vzhledem k individuálním předpokladům jedince. Projevuje se to snahou integrovat co nejvíce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol a školských zařízení a postupně vytvořit model inkluzivního vzdělávání. (Bartoňová, Vítková 2013: 15)

Posledním pojmem, který definuji, je školská integrace. Dle Jesenského se jedná o „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací.“ (Jeřábková, 2013 cit dle Jesenský, 1995: 8)

Cíle bakalářské práce

Cílem bakalářské práce bude zmapovat nástroje pro začleňování dětí s ADHD do základních škol a jejich dopad na ně samotné (prostřednictvím rodičů). Dále se pokusím zjistit, jak tuto problematiku respondenti vnímají, zda je z jejich pohledu efektivně a dostatečně řešena. V empirické části porovnáám rozhovory jednotlivých aktérů.

Výzkumné otázky

Jaké jsou nástroje pro integraci dětí s ADHD do základního vzdělávání?

Jakým způsobem jsou nástroje zakotveny v legislativě?

Jak tuto problematiku vnímají jednotliví aktéři?

Liší se názory na tuto problematiku dle typu aktéra?

Předpokládané metody a prameny

V praktické části budu pomocí polostrukturovaných rozhovorů dotazovat respondenty, kterých se tato problematika dotýká a to v počtu cca 10 lidí (veřejně činná osoba, psycholog, ředitel školy, učitel, rodič,...). Dále budu čerpat z odborné literatury a legislativních pramenů.

Předpokládaná struktura práce

- 1) Úvod
- 2) Teoretická východiska
- 3) Definice pojmů (ADHD, vzdělávání, integrace)
- 4) Analytická část
- 5) Závěry

Základní literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-802-1066-465.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a Marie VÍTKOVÁ. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 129 s. ISBN 978-80-244-3730-9.

RIEF, Sandra F a Marie VÍTKOVÁ. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Překlad Lenka Staňková. Praha: Portál, 2010, 251 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3677-282.

Elektronické zdroje

Webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR <http://www.msmt.cz/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

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

Obsah

ÚVOD	1
1 DEFINICE POJMŮ	2
2 VÝZKUMNÉ CÍLE	3
3 METODOLOGIE	3
3.1 DESIGN VÝZKUMU	3
3.2 POUŽITÉ METODY PRÁCE	4
3.3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU	5
3.4 METODY SBĚRU DAT – POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY	6
3.5 ZPŮSOBY ANALÝZY DAT.....	7
3.6 MOŽNÁ ÚSKALÍ VÝZKUMU	7
3.6.1 <i>Otázky etické</i>	7
3.6.2 <i>Otázky metodologické</i>	8
4 PŘEDCHOZÍ VÝZKUMY	9
5 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	11
5.1 VEŘEJNÁ POLITIKA JAKO PROCES	11
5.1.1 <i>Fáze veřejněpolitického cyklu</i>	11
5.2 IMPLEMENTACE POLITIKY A JEJÍ AKTÉŘI.....	13
5.2.1 <i>Linioví pracovníci</i>	13
5.3 AKTÉŘI VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	14
5.3.1 <i>Rodič</i>	16
5.3.2 <i>Učitel</i>	16
5.3.3 <i>Ředitel</i>	16
5.3.4 <i>Poradenský pracovník</i>	16
6 ADHD (ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER)	18
6.1 PROJEVY.....	19
6.2 PROBLÉMY SPOJENÉ S ADHD	19
7 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ADHD	21
7.1 ŠKOLNÍ INTEGRACE	21
7.1.1 <i>Kritéria úspěšné integrace</i>	21
7.1.2 <i>Formy společného vzdělávání</i>	22
7.2 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	22
7.2.1 <i>Individuální vzdělávací plán</i>	23
7.2.2 <i>Asistent pedagoga</i>	23
7.2.3 <i>Poradenská zařízení</i>	24

8	INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE VEŘEJNĚPOLITICKÝCH DOKUMENTECH.....	25
8.1	ZÁKON Č. 561/2004 Sb., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	26
8.1.1	<i>Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.</i>	<i>27</i>
8.1.2	<i>Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.</i>	<i>28</i>
8.2	NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ – BÍLÁ KNIHA	29
8.3	DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČR.....	30
8.4	STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2020	31
9	POHLEDY AKTÉRŮ NA INTEGRACI ŽÁKŮ S ADHD	32
9.1	ANALÝZA ROZHOVORŮ	32
9.1.1	<i>Případ č. 1 – Marek</i>	<i>33</i>
9.1.2	<i>Případ č. 2 – Jiří</i>	<i>40</i>
9.1.3	<i>Poradenští pracovníci</i>	<i>48</i>
9.2	SHRnutí PŘÍPADŮ	54
9.3	POROVNÁNÍ PŘÍPADŮ	59
10	DISKUSE	60
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	64
	PŘÍLOHY	69

Seznam zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder <i>(porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou)</i>
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
VPD	Veřejněpolitické dokumenty

Seznam obrázků, tabulek a příloh

Obrázky (v textu):

Obrázek č. 1: Fáze veřejněpolitického cyklu včetně aktérů

Obrázek č. 2: Vertikální a horizontální rozměr politiky

Tabulky (v textu):

Tabulka č. 1: Výhody a nevýhody mého výzkumu

Tabulka č. 2: Rozlišení pojmů LDE, LMD, ADD, ADHD

Tabulka č. 3: Analyzované VPD rozdělené podle funkce a způsobu vzniku

Tabulka č. 4: Kazuistika – Marek

Tabulka č. 5: Kazuistika – Jiří

Tabulka č. 6: Kazuistika – Poradenští pracovníci

Tabulka č. 7: Shrnutí prvního případu

Tabulka č. 8: Shrnutí druhého případu

Tabulka č. 9: Shrnutí poradenských pracovníků

Tabulka č. 10: Porovnání případů

Přílohy:

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Návod a ukázka rozhovoru

Příloha č. 3: Platové třídy asistentů v porovnání s jinými profesemi ve výchově a vzdělání

Příloha č. 4: Příloha č. 8 k vyhlášce č. 317/2005 Sb. – kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Úvod

„Integrace má být cesta a cíl.“¹

V dnešní době se čím dál častěji diagnostikuje porucha ADHD dětem ve školním věku. Tato porucha jim vadí především ve škole, ale také i v normálním životě. Vzhledem k novým poznatkům o ADHD a díky novelizaci školského zákona z roku 2005 se děti s touto diagnózou řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. České školství usiluje o zvětšení míry integrace žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním. Právě proto se v mé práci zajímám o integraci žáků s ADHD do běžných tříd základních škol.

Integrace žáků s ADHD je důležitá z několika důvodů. Jedním z nich je fakt, že tito žáci jsou v mnoha případech inteligentní, jenže jejich porucha jim v procesu edukace brání. Syndrom ADHD měl například také Winston Churchill, nebo J. F. Kennedy. (Munden 2002: 69) U těchto dětí je potřeba, aby se jim ve školách věnovala určitá zvláštní individuální podpora, která potlačí jejich projevy a pomůže jim snadněji výuku zvládat. Nejen v Bílé knize je zmíněno, že integrace není prospěšná jen pro žáka s problémem, ale i pro žáky ostatní.

Jelikož je ADHD poměrně nově diagnostikovanou poruchou, není integrace u všech dětí tak samozřejmá (ještě méně častá je přítomnost asistenta pedagoga). „Až 53 % dětí nemá v souvislosti s diagnózou ADHD odlišný režim ve škole.“ (Pemová, Ptáček et al. 2010) Jiné výzkumy na podobné téma či veřejněpolitické dokumenty si jsou vědomy několika problémů. Zajímá mě tedy, jak je politika integrace v přítomnosti asistenta pedagoga implementována, jak respondenti hodnotí současnou situaci integrace, jakou roli při ní hrají aktéři jako rodiče, učitelé a asistenti. Dále také jaký je jejich postoj k integraci. Všechny tyto okolnosti jsou zjišťovány z pohledů liniových pracovníků a jejich klientů. Tito aktéři působí na integraci přímo a mohou tedy popsat její současný stav. Integrace žáků se SVP je veřejněpolitickými dokumenty dostatečně popsána a propracovaná, ale v praxi tomu tak mnohdy nebývá. Smyslem práce je tedy zjistit, zda integrace odpovídá současným podmínkám a poznatkům.

¹ Vyňato z Bartoňová, Vítková 2007: 22

1 DEFINICE POJMŮ

Integrace je přejaté slovo z latiny a znamená znovu vytvoření celku. V sociologickém pojetí to je „vznik společenských jednotek z nějakého počtu lidí a skupin a popisuje především stav, ve kterém někdo nebo něco bylo integrováno”. (Bartoňová, Vítková 2007: 20) Jeřábková ve svém širším pojetí chápe integraci jako „začlenění lidí s postižením či znevýhodněním do majoritní společnosti”. (Jeřábková, Vítková 2013: 8) Podle Vítkové lze za cíl integrace považovat vytvoření rovných šancí, vzájemného porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými. „To znamená brát i dávat na obou stranách.” (Vítková 1998: 17)

Druhým pojmem je inkluze. Podle Bartoňové a Vítkové (2007) se v současnosti používají oba pojmy (integrace a inkluze) jako synonyma. Při hlubším studiu významu těchto slov se však rozdíl mezi nimi najdou. Proto je potřeba tyto dva pojmy od sebe odlišit. Inkluzi lze chápat jako integraci, ale v takovém smyslu, kdy se společnost zbaví jakékoliv etiketizace žáků včetně speciálních škol. (Bartoňová, Vítková 2007: 16) Popřípadě je možno chápat inkluzi jako vyšší stupeň integrace. Inkluze se netýká jen samotného žáka se SVP, ale i ostatních (rodičů, učitelů, intaktních žáků, ...). (Uzlová 2010: 18-19)

2 VÝZKUMNÉ CÍLE

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak linioví pracovníci a jejich klienti hodnotí současnou situaci integrace dětí s ADHD do běžných tříd základních škol. Zajímá mě, jakou roli v integraci hrají rodiče, učitelé a asistenti pedagoga. Dále jaký postoj respondenti k integraci zastávají a jak se k integraci staví školy. Kromě toho je mým úkolem zjistit, zda dále zmíněné veřejněpolitické dokumenty plní svůj účel. Posledním dílčím cílem je udělat vybraný přehled dosavadních zjištění o integraci dětí se SVP a porovnat je s mými výsledky.

Výzkumné otázky

- Je současný stav integrace žáků s ADHD do běžných škol podle liniových pracovníků a jejich klientů dostačující?
- Jakou roli v integraci zastávají rodiče, učitelé a asistenti pedagoga?
- Jaký postoj k integraci respondenti zastávají?
- Odpovídají proklamované postoje škol skutečné integraci?
- Odpovídá současná situace integrace cílům veřejněpolitických dokumentů?
- Odpovídají výzkumy na podobné téma mým výsledkům?

3 METODOLOGIE

3.1 Design výzkumu

Před realizací vlastního výzkumu jsem si pokládala otázky metodologické (dále viz kapitola 3.6.2), tedy takové, abych zvolila vhodné metody, techniky, způsoby analýzy a využití výsledků.

Vzhledem ke svým výzkumným otázkám a tématu práce jsem si pro svůj výzkum vybrala kvalitativní přístup. Mým záměrem bylo zjistit od respondentů detailnější výpovědi, které by pomocí kvantitativního přístupu bylo obtížné získat. (Strauss-Corbinová 1999: 11) Designem mé práce je vícečetná případová studie. Lze ji definovat jako „podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům“. (Sedláček 2014: 97) Aplikuje se také na problémy, které nejsou ještě úplně probádané. (Veselý 2011: 55)

Ovšem každá volba, ať designu, sběru či analýzy dat, má své přednosti a nedostatky. V následující tabulce uvádím některé výhody a nevýhody tří metodologických položek vybraných pro mou práci.

Tabulka č. 1: Výhody a nevýhody mého výzkumu

	Výhody	Nevýhody
Kvalitativní výzkum	<ul style="list-style-type: none"> • podrobný popis a vhled do problému, • zkoumání v přirozeném prostředí, • hledá lokální příčinné souvislosti, 	<ul style="list-style-type: none"> • těžká zobecnitelnost, • časově náročná analýza a sběr dat, • výsledky snadněji ovlivněny výzkumníkem. (Hendl 2005: 52)
Případová studie	<ul style="list-style-type: none"> • podrobnější data, • srozumitelné pro širší veřejnost, • výsledky zakotveny v realitě, • nevyžaduje výzkumný tým, 	<ul style="list-style-type: none"> • špatná zobecnitelnost, • těžká ověřitelnost spolehlivosti dat (kvůli subjektivním interpretacím), • sklon ke zkreslení způsobené výzkumníkem. (Sedláček 2014: 111-112)
Rozhovory	<ul style="list-style-type: none"> • možnost sledovat neverbální sdělení, • flexibilita výzkumu, • možnost kladení doplňujících otázek, • velká návratnost, 	<ul style="list-style-type: none"> • časová náročnost (Veselý, Nekola a Drhová 2007: 177), • ovlivnění výzkumníkem (neutralita je nemožná). (Svoboda 2012: 55)

Zdroj: Autorka

3.2 Použité metody práce

Část mé práce tvoří analýza zdrojů sekundárních dat. Nejvíce je analyzována odborná literatura, ale také úřední dokumenty jako zákony, vyhlášky, strategie apod. V případě jednoho žáka jsem měla k dispozici úřední dokumenty patřící přímo jemu. V jedné z kapitol analyzuji jiné akademické (bakalářské, diplomové) práce a výzkumy týkající se podobné tematiky.

Metodou vlastního sběru dat jsou polostrukturované rozhovory. „Rozhovor, je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu.“ (Švaříček 2014a: 159) Polostrukturovaný rozhovor je rozhovor s pomocí návodu. Tazatel má předem připravený seznam otevřených otázek, na které se chce ptát, takže je docíleno toho, že na nic nezapomene. Jejich pořadí může tazatel podle situace měnit. (Hendl 2005: 174) Dotazování je metodou sběru dat, při které zjišťujeme od respondentů jejich postoje, mínění či jejich osobní zkušenosti. Je využíváno především tehdy, když nejde daný jev pozorovat přímo. (Veselý 2011: 56)

3.3 Vymezení výzkumného souboru

Jak říká Veselý a Nekola (2007: 320): „Pochopení motivací a politického pozadí implementátorů, manažerů a dalších osob zapojených do procesu implementace, jednoduše řečeno všech realizátorů politiky, je důležité pro odhad pravděpodobnosti, zda politika dosáhne zamýšlených výsledků.“ Pro svůj výzkum jsem si vybrala dva případy, kde v každém z nich figuruje rodič, třídní učitel a asistent pedagoga. V jednom z případů jsem dostala možnost provést rozhovor také s ředitelkou školy. V druhém případě se mi tato možnost nenaskytla z důvodu zaneprázdněnosti ředitele. Dále jsem provedla rozhovor s psychologkou a s pracovnící PPP.

Proč zrovna tito komunikační partneři? Zejména proto, že patří mezi liniové pracovníky (viz kapitola 5.2.1) či jsou klienty tohoto systému. Převážně rodiče vědí o svém dítěti nejvíc, jelikož ví, jak se chová v různých situacích (doma, ve škole, v obchodě, ...). Jsou s ním nejvíce v kontaktu, proto mají na dítě významný vliv. Učitelé (včetně asistentů) žáka mají největší dopad na to, jak bude dotyčný vzděláván. Je totiž v celku na nich, „zda se požadovanému chování vůči němu přizpůsobí, anebo nepřizpůsobí“. (Kalous 2006: 38) Psycholog (či jiný poradenský pracovník) je nejvlivnější osoba, která rozhodne, zda dítěti diagnostikovat či nediaagnostikovat poruchu ADHD. Kromě toho je jejich nařízení o diagnóze, integraci či zřízení asistenta pedagoga rozhodující, jelikož se podle něho řídí ostatní zainteresovaní aktéři, kteří jsou v kontaktu s dítětem s touto poruchou.

Rozhovory byly prováděny v jednom nejmenovaném městě v severních Čechách zhruba o třinácti tisících obyvatelích, kde jsem vyrůstala. Ze čtyř místních základních škol jsem preferovala dvě, které nejsou známé nějakými odchylkami (např. mnoho žáků z etnických menšin, příliš velké množství integrovaných žáků) a zdají se být školami „průměrnými“.²

Respondenty jsem získávala pomocí metody nabalování. V obou případech jsem kontaktovala nejprve ředitele škol, kteří mi poskytli kontakty na ostatní komunikační partnery.

3.4 Metody sběru dat – polostrukturované rozhovory

Po prostudování odborné literatury, legislativních dokumentů a podobných výzkumů na téma integrace dětí se SVP, jsem se pustila do přípravy rozhovorů. Cílem bylo ptát se různých respondentů na stejné či podobně volené otázky, abych v analýze mohla jednotlivé výpovědi porovnat. Všechny otázky být stejné nemohly, jelikož každý informační partner má vůči dítěti s ADHD jinou úlohu³. Nejprve jsem respondenty seznámila se svou prací a s cíli výzkumu. Ujistila jsem je o důvěrnosti a anonymitě a požádala je o umožnění nahrávání rozhovoru. Tyto všechny okolnosti jsem také zmínila v informovaném souhlasu (viz Příloha č. 1)⁴. Rozhovory trvaly od 15 (rodič) do 50 minut (psycholog).

U rozhovorů (zejména v prvním případě) jsem občas narazila na problém spočívající v nedůvěře k výzkumníkovi, zřejmě kvůli nahrávání⁵. Také Švaříček říká, že informační partneři mohou být při nahrávání rozhovorů nervóznější, jelikož mohou mít pocit, že své výpovědi nemohou opravit, tudíž si mohou vybírat, co řeknou. (Švaříček 2014a: 179)

² Hledání respondentů nebylo tak jednoduché, jak jsem původně předpokládala. Děti s diagnózou ADHD je mnoho, ovšem málo z nich je integrováno a ještě méně jich má k dispozici asistenta. Málo kdo byl také ochotný odepsat na prosbu, zda je ochoten rozhovor poskytnout.

³ U psychologů a pracovnice PPP se otázky trochu lišily. Neptala jsem se jich na konkrétního klienta, ale na žáky s ADHD obecně.

⁴ Pro větší důvěrnost a anonymitu jsem dále informačním partnerům slíbila, že nahrávky nebudou nikde veřejné (ani v písemné podobě). Proto v Příloze č. 2 přikládám alespoň návod k rozhovoru společně s ukázkou. Na vyžádání jsem ochotna přepisy poskytnout.

⁵ Když jsem se například ptala matky žáka na spolupráci s učitelkou, tak podle ní vše bylo v pořádku. Ovšem když jsem vypnula nahrávací zařízení, tak mi respondentka začala sdělovat další důležité informace. Ihned po rozhovoru jsem si tedy udělala poznámky (reakce, neverbální sdělení informačních partnerů apod.).

3.5 Způsoby analýzy dat

Předmětem analýzy byla samotná data z rozhovoru. Ty jsem nejdříve celé přepsala. Rozbor jsem provedla pomocí obsahové analýzy. Nejprve jsem každý rozhovor okódovala a zařadila do předem stanovených kategorií (osobnost rodiče, osobnost učitele, osobnost asistenta pedagoga, postoj k integraci a postavení žáka v kolektivu/vývoj počtu dětí s diagnózou ADHD) vyplývajících ze získaných poznatků a především z cílů mé práce.

3.6 Možná úskalí výzkumu

U každého výzkumu by mělo dojít k zamyšlení se nad možnými problémy. Následující kapitola tedy pojednává o dvou otázkách: etických a metodologických.

3.6.1 Otázky etické

Lidé s postižením, či lidé s různými poruchami tzv. *over-researched population* se stávají poslední dobou vzácnou a populární skupinou pro výzkumníky. Ti totiž doufají, že díky jejich postižení, publikují zajímavý text. (Pančocha a kol. 2011: 6-7) Pančocha ve své knize *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání* zmiňuje čtyři aspekty, které výzkumníky bývají často opomíjeny. Prvním z nich je prospěch pro účastníky výzkumu. Respondentům mohl výzkum přinést jiný náhled na problematiku. V tomto bych tedy mohla vidět přínos pro samotné účastníky. Je velmi důležité, aby účastníci výzkumu nebyli nijak poškozeni, jak sociálně tak individuálně. S tímto se pojí bod druhý – dobrovolný a informovaný souhlas. U všech rozhovorů byl tedy předložen informovaný souhlas. Třetí bod se podle Pančochy nazývá zapojení osob s postižením a skupin hájících jejich zájmy do realizace výzkumu. Tento bod jsem ve výzkumu neuplatnila, jelikož jsem nedotazovala přímo žáky s poruchou ADHD. Mým cílem bylo zjistit, zda integrace funguje a jaké jsou její přednosti a nedostatky. Dle mého úsudku by názory dětí nebyly relevantní, jelikož v jejich věku ještě neumí do takové míry zhodnotit své postoje jako například jejich rodiče. Posledním opomíjeným bodem je zachování důvěrnosti získaných informací. Je podstatné zachování anonymity, soukromí a důstojnosti každého z účastníků, čehož bylo docíleno

změnou jmen a také anonymitou města, ve kterém se školy nachází⁶. (Pančocha a kol. 2011: 7-9)

3.6.2 Otázky metodologické

Některé metodologické otázky jsou popsány v kapitole 3.1, je ale potřeba se zmínit ještě o dalších aspektech, zejména o validitě a reliabilitě.

Validita u kvalitativního výzkumu znázorňuje pravdivost a platnost. (Švaříček 2014b: 31) U tohoto typu výzkumu vzhledem k mým cílům (zjistit postoje, problémy – subjektivní interpretace) jsou tyto dva aspekty těžko zjistitelné. Řekla bych, že toto je největší úskalí mého výzkumu. Avšak tím, že jsem mohla pozorovat i neverbální stránku rozhovoru, tak jsem si mohla všimnout, že některé výpovědi byly respondentem zatajeny. Tyto nešvary naštěstí i přes to vypluly na povrch a já je mohla zahrnout do analýzy. Částečně bylo toto kritérium ověřeno díky tomu, že jsem se na podobné otázky ptala všech respondentů.

Reliabilita měří spolehlivost dat. Tu mohu jako výzkumník zaručit tím, že jsem si výpovědi nedomyšlela. Rovněž jsem se snažila co nejméně do rozhovoru zasahovat. Reliabilitu jsem také posílila tím, že jsem všechny nahrávky celé přepsala a až poté jsem přešla ke kódování, které bylo prováděno jen mnou, tudíž jsem věděla, co každý kód přesně znamená. (Švaříček 2014b: 41)

Předpokladem pro úspěšný výzkum je neutralita tazatele, o kterou jsem též usilovala. Podle Svobody ovšem její úplnost nemůže tazatel zaručit, jelikož i svým výběrem tématu je nějakým způsobem zaujatý. (Svoboda 2012: 55)

⁶ Případů, kde je při integraci přítomen asistent pedagoga, není mnoho. Z tohoto důvodu dochází k úplné anonymitě.

4 PŘEDCHOZÍ VÝZKUMY

Dyson se na problematiku vzdělávání žáků se SVP zaměřil detailněji a v mezinárodním měřítku. Z jeho výzkumu vyšlo, že výsledky žáků se SVP ovlivňuje především daná škola. Záleží na její kvalitě a ochotě všech učitelů, ředitelů, rodičů apod. Také potvrdil, že inkluze má velmi dobrý vliv na žáky v oblasti jak sociální tak interpersonální. (Bartoňová, Vítková 2010: 17)

Diplomová práce Michálkové (2010) zjišťovala podmínky integrace při vzdělávání žáků se SVP v Praze. Například 76 % (z celkových 101) respondentů uvedlo, že jejich škola je ochotna vzdělávat žáky se SVP. Naopak ne tak samozřejmé bylo, že ve škole působí asistent pedagoga – přítomen v 52 % případů. Současně 65 % respondentů nevidí hlavní překážku v nemožnosti zajištění asistenta pedagoga. Na základě výsledků výzkumu doporučuje zvětšit míru informovanosti o žácích se SVP na úrovni veřejnosti, prohlubovat vzdělání učitelů v oboru vzdělávání žáků se SVP a také posilovat motivaci asistentů pedagogů i přes jejich finanční nedocenení. (Michálková, Vítková 2010: 46-57)

Diplomová práce Foltánové (2012) zjišťovala přínos skupinové integrace postižených žáků z pohledů různých aktérů (žáků, učitelů, rodičů). Integraci vnímají především pozitivně, jelikož se všichni žáci mohou setkávat ve škole a vnímat tak tuto přirozenou situaci, kdy každý z nich je jiný. Učitelé ovšem v některých případech zastávají názor, že pro děti s postižením jsou speciální školy lépe vybavené. Zároveň zmiňuje, že děti s méně vážnějším postižením či znevýhodněním by měly být vždy vzdělávány v běžné škole. Rodiče i přes kladný postoj k integraci zmiňují možnost zlepšení stávající situace. (Pančocha, Vítková 2013: 47-54)

Podobně Jarešová (2014) zjišťovala pohledy aktérů ovšem nyní na problematiku asistenčních služeb u žáků s PAS (porucha autistického spektra). Z pohledu respondentů mezi nejpálčivější problémy integrace patří: nízká hodinová dotace, nedostačující plat a nízký úvazek asistentů. Dále nepřívliv/odliv kvalitních asistentů či nedostatečný asistentský kurz.

Vykoukalová (2008) dotazovala učitele prvního stupně na téma integrace žáků s narušenou komunikační schopností. Zajímala se především o tyto tři následující oblasti: oblast podmínek integrace, oblast podporující

a znesnadňující integraci a oblast přínosu integrace. Z jejích výsledků vyšlo, že učitelé na integraci těchto žáků nejsou připraveni z důvodu nedostačujících znalostí o tomto vzdělávání.

5 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

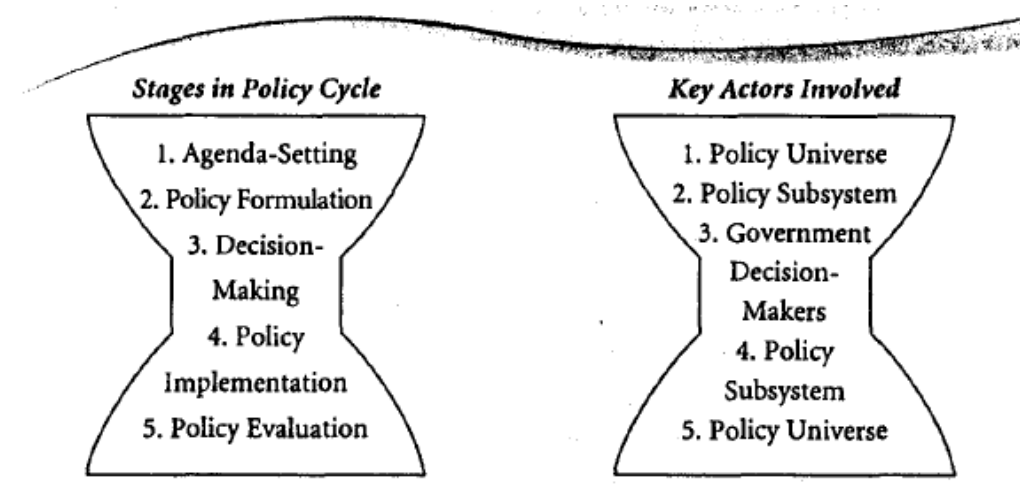
5.1 Veřejná politika jako proces

Následující kapitola bude pojednávat o veřejné politice jako procesu. Její realizace „je dynamickým a mnohvrstevným procesem, do něhož vstupuje mnoho aktérů a který je charakterizován nesčetnými interakcemi...“ (Potůček 2005: 33) Konceptí o tom, jak vzniká proces tvorby politiky, je mnoho. Ovšem každý výzkumník by měl zvážit všechny možnosti a kriticky zhodnotit, která je ta nejlepší. (Veselý, Nekola 2007: 45)

5.1.1 Fáze veřejněpolitického cyklu

Pro svou práci jsem si vybrala teorii fází veřejněpolitického cyklu. Existuje mnoho modelů fází nejen od zahraničních autorů (Colebatch, Dror, Hogwood a Gunn, Howlett, Perl a Ramesh, Jann, Jenkins...). Tzv. *stage* modelem se zabývají také čeští autoři jako například Potůček (2005). U jeho návrhu si můžeme všimnout, že využívá modelu jiných, zejména Howletta, Perla a Rameshe. Fáze cyklu si přizpůsobil (místo pěti fází zmiňuje čtyři). To je důvod, proč jsem si vybrala zrovna model od Howletta, Perla a Rameshe. Cyklem lze model nazývat proto, jelikož jsou fáze většinou znázorněny do kruhu tak, jak na sebe navazují. Politika se často přizpůsobuje aktuálním podmínkám, tudíž lze hovořit o nikdy nekončícím procesu.

Obrázek č. 1: Fáze veřejněpolitického cyklu včetně aktérů



Zdroj: Howlett, Perl, Ramesh 2009

Tento model (obrázek č. 1) znázorňuje aktéry v daných fázích. První fází je tzv. nastolení agendy. V tomto stupni dochází k rozpoznání veřejněpolitického problému, kdy se aktéři z *policy universe* shodnou, že je potřeba ho řešit. Mezi tyto aktéry se řadí každý, kdo přímo i nepřímo působí v oblasti dané politiky. Také proto jsou na vrchu tzv. přesýpacích hodin, jelikož je to nejpočetnější skupina aktérů. Pro příklad uvádím možný problém relevantní mému tématu – zjistilo se, že děti s ADHD vyžadují zvláštní péči při vzdělávání oproti ostatním intaktním žákům. (Train 1999: 130-131)

Druhou fází je formulace politiky. Zde se zohledňují všechny možnosti, perspektivy a dochází k návrhu řešení problému. V této fázi figurují aktéři z *policy subsystem*. Mezi ně lze řadit určité instituce a aktéry (odborníky), které spojují stejné zájmy a formulují politiku. Vzhledem k mému názornému příkladu v této fázi diskutují odborníci, experti apod. možná řešení. Ve třetí fázi cyklu figuruje nejméně aktérů – jsou to vládní rozhodovatelé, kteří vybírají nejvhodnější řešení. V naší zemi je to úloha vlády, kde se návrhy projednávají, vznášejí se připomínky atd. V tomto bodě vláda vybírá konkrétní řešení a ukotvuje tuto politiku do zákona, vyhlášky, strategie či jiného dokumentu. V další fázi – implementaci, se „hodiny rozšiřují“. Dochází k uskutečňování politiky podle navrhnutého řešení. Je zřejmé, že kruh těchto aktérů se zvětšuje a jsou jimi opět aktéři z *policy subsystem*, tedy tvůrci politiky. V poslední fázi – vyhodnocení – se opět vyskytují všichni zainteresovaní aktéři z *policy universe*, kteří zvažují všelijaká pro a proti implementované politiky a monitorují výsledky. (Howlett, Perl a Ramesh 2009: 13)

Jak už je zmíněno cyklus nekončí, po vyhodnocení může dojít opět k novému problému, či k možným dodatkům k politice. (Colebatch 2005: 54) Mezi hlavní přednosti modelu patří to, že autoři v modelu zmiňují i nevládní aktéry, čímž ukazuje multidimenzionalitu veřejné politiky. Samozřejmě může docházet k mylné představě, že *policy cycle* je lineární a systematický. Tento pohled je jednou hlavní nevýhodou, jelikož některá fáze může být například vynechána. (Howlett, Perl a Ramesh 2009: 13-14)

5.2 Implementace politiky a její aktéři

Ve své práci, zejména v empirické části, se budu zajímat o implementaci integrační politiky. Podle Colebatche (2005) lze implementaci definovat jako dosažení cílů pomocí záměrů stanovených tvůrci politiky. Znamená to, že když se výsledky od cílů liší, tak politika nebyla implementována. Jinak to lze obecně chápat, jako uvedení politiky do praxe (neboli uskutečňování politiky). Při tvorbě každé veřejné politiky se objevují tři otázky: „kde jsme“, „kam chceme jít“ a „jak se tam dostaneme“. Odpovědět na poslední otázku je zřejmě nejtěžší a odkazuje právě na implementaci. (Veselý, Nekola 2007: 312) Politický cyklus je tedy nevyzpytatelný a mnohdy končí právě před touto fází. Je mnohem jednodušší něco vymyslet, jak by to asi mělo být, ale nalézt způsob, jak to provést, je již těžší.

Implementaci předchází fáze přijímání veřejné politiky. Každý projednávaný problém musí být přijat politickou reprezentací, která je ochotna se jím zabývat. Závěry jsou zakončeny formulací nějakého dokumentu, např. zákona, regulace, rozhodnutí, či strategického plánu. (Weimer a Vining 2005: 261) Poté proces může postoupit do fáze implementace, kde se naplňují stanovené cíle. Problém je ovšem v tom, že cíle jsou v dokumentech definovány, avšak jakými cestami jich dosáhnout, to už dokumenty leckdy neobsahují. Proto se v mé empirické části budu zajímat, jak je politika integrace dětí s ADHD do základních škol implementována.

5.2.1 *Linioví pracovníci*

Práce se zaměřuje především na pracovníky první linie. Stať Horáka a Horákové nabízí několik alternativních pojmů pro tyto aktéry – *street-level* byrokraté, výkonoví pracovníci, úředníci první linie či právě linioví pracovníci, což je termín, který budu používat i já. Liniové pracovníky lze definovat jako pracovníky veřejných služeb, kteří jsou v přímém kontaktu s klientem. Zároveň mají poměrně velké pravomoci a svobodu v rozhodování o případném řešení problémů jejich klientů. Podle autorů si lze pod liniovými pracovníky představit například: „učitele, policisty a ostatní zákon prosazující zaměstnance, soudce, právníky a jiné zaměstnance soudů, zdravotníky a další státní

zaměstnance, kteří mají přístup k vládním programům a poskytují v jejich rámci služby“. (Horák, Horáková 2009: 370) Podle Lipskyho se linioví pracovníci často pohybují v těžkých pracovních podmínkách. Mezi potíže patří nedostatečné zdroje různého typu. (Horák, Horáková 2009: 371) Mohou mezi ně například patřit finance a nedostatečná kvalifikace/informovanost. Z Lipskyho konceptu v souvislosti s tímto plyne, že neurčitost pracovních podmínek a nedostatečnost zdrojů podněcuje liniové pracovníky jednat autonomně podle svých vlastních strategií. (Horák, Horáková 2009: 372) Mají tedy velkou volnost při rozhodování a mohou velmi ovlivnit implementaci veřejné politiky i přes to, že původně byla zamýšlena jakkoli pozitivně. (Potůček 2005: 43)

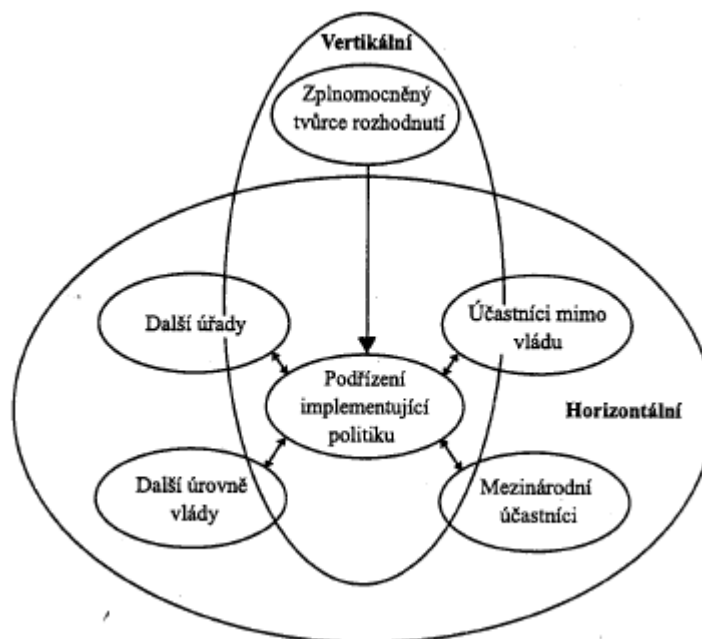
Troufám si tvrdit, že třeba asistenti pedagoga bez větší kvalifikace v práci s dětmi s poruchou ADHD často jednají podle svých kompetencí a možností, které vždy nemusí být dostatečné. Ve výkonu liniových pracovníků se vyskytuje mnoho otázek a problémů, které se pokusím zmapovat díky rozhovorům. V mé práci jsou rodiče bráni jako klienti (zastupující dítě) liniových pracovníků. Ostatní respondenti (učitelé, asistenti pedagoga, ředitel a poradenští pracovníci) jsou už zmínění linioví pracovníci.

5.3 Aktéři vzdělávací politiky

Je důležité zmínit roli aktérů ve veřejné politice. V každé záležitosti, co se týče politiky, se vyskytuje několik lidí, skupin, organizací s různými postoji, názory, myšlenkami a možnostmi. I v problematice integrace dětí s ADHD do běžných základních škol figuruje mnoho aktérů. Veselý a Nekola zmiňují ve své knize anglické pojmenování pro tyto aktéry – *stakeholders*, česky jako „zainteresovaný subjekt/skupina“. Mezi *stakeholdery* podle nich patří jednotlivci, skupiny či organizace. (Veselý, Nekola 2007: 225) A jak poznáme, koho můžeme považovat za aktéra? Zejména ty, kteří se o danou problematiku zajímají, nebo ty, kteří jsou postiženi daným problémem, či ty, kteří „mají aktivní či pasivní vliv na řešení či rozhodování týkající se daného problému.“ (Veselý, Nekola 2007: 226)

Colebatch (2005) chápe aktéry jako tvůrce politiky. Nejsou to jen ti, kteří politiku přímo tvoří, ale aktérem je každý, kdo se dané politiky účastní. Tvůrce rozděljuje do dvou dimenzí, do vertikálního a horizontálního rozměru politiky.

Obrázek č. 2: Vertikální a horizontální rozměr politiky



Zdroj: Colebatch 2005

Ve vertikálním rozměru je pojmána politika jako pravidlo, kde zplnomocnění tvůrci rozhodnutí přesouvají svá nařízení „směrem dolů“ k těm, kteří danou politiku implementují. V horizontálním pojetí politika spočívá v interakci několika aktérů. Na této úrovni se vyskytují nejrůznější vztahy mezi účastníky politiky, pro něž je důležité jednání a shoda. Nemají takový rozhodovací vliv jako aktéři na vertikální úrovni, ale je potřeba jejich spolupráce. (Colebatch 2005: 30-31)

Samozřejmě i v samotné vzdělávací politice se vyskytuje mnoho aktérů. Kalous mezi ně řadí politiky, školskou administrativu, studenty, učitele, zaměstnavatele, rodiče a jejich asociace, experty a církve. (Kalous 2006: 33-44) V své práci se zajímám především o ty aktéry, kteří se podílejí na implementaci integrace dětí s ADHD. Jsou to tedy experti jako psycholog a pracovník PPP, ředitel školy, samotní učitelé včetně asistentů pedagoga a rodiče.

5.3.1 Rodič

V rámci základního vzdělávání nesou rodiče za své dítě odpovědnost a zároveň zastupují jeho zájmy. V souvislosti s tímto rozhodují o jeho vzdělávací dráze. Důležitým aspektem je spolupráce a komunikace rodičů se školou. Komunikace probíhá především na úrovni učitel – rodič, je to také z toho důvodu, že učitel nejvíce zodpovídá za to, jak je žák vzděláván. (Rudolfová, Mouralová, Pavlovská 2015)

5.3.2 Učitel

Učitelé jsou klíčovými aktéry procesu vzdělávání, jelikož působí na žáky přímo. V Hattieho výzkumu hned po schopnostech žáka je důležitým faktorem pro jeho školní prospěch právě role učitele (30% vliv). (Zelinková 2015) Povolání pedagoga je jedna z profesí, u které je důležitá profesní dovednost společně s osobní motivací a zájmem. Právě motivace a zájem ovlivňují kvalitu vykonávané práce učitele. Tato tvrzení se pojí s tím, že učitelé jsou důležití aktéři implementace vzdělávací politiky, je tedy vcelku „na nich“, jak jejich práci uchopí a jak budou vzdělávat své žáky. (Zelinková 2015)

5.3.3 Ředitel

Ředitelé jako aktéři vzdělávací politiky mají největší vliv na chod školy (náplň výuky, provozní záležitosti, jednání se subjekty mimo školu). „Ředitel školy má tedy silný vliv na podobu vzdělávacího procesu, ať už skrze volbu metod a zaměření kurikula, výběr a rozvoj učitelů či vytvářením školního klimatu“. Vztahům mezi ředitelem a učitelem je výzkumníky věnována značná pozornost. Prokázalo se totiž, že jejich vztah ovlivňuje celkové klima školy. Ředitelův přístup má vliv na jejich spokojenost. V ČR je ovšem stále obvyklé, že ze strany ředitele dochází spíše k zaměření na žáka než na učitele. (Mouralová 2015)

5.3.4 Poradenský pracovník

Mezi poradenské pracovníky lze řadit výchovné poradce, psychology, logopedy, pracovníky pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra apod. Tyto osoby mají v péči nejenom žáky, kteří mají nějaký problém. Dětem, rodičům či pedagogickým pracovníkům poskytují odbornou pomoc

v oblasti vzdělávání, potvrzují diagnózy, pomáhají je řešit atd. Jsou to tedy ti, kteří rozhodují o tom, jak by se mělo zacházet s žákem vzhledem k jeho individuálním potřebám a možnostem. (Novosad 2009:195)

6 ADHD (ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER)

Pro účely této práce je potřeba vysvětlit často používanou zkratku ADHD. Z angličtiny to je zkratka názvu *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, kterou lze do češtiny přeložit jako syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou. Je také možné, že se člověk může setkat s dalšími zkráceninami jako LDE, LMD, ADD. Tyto pojmy prošly určitou historickou proměnou. V případě třetího a čtvrtého pojmu dochází k jinému způsobu diagnostiky (diagnostika na základě projevů chování). V následující tabulce se pokusím tyto pojmy vysvětlit a odlišit od sebe navzájem.

Tabulka č. 2: Rozlišení pojmů LDE, LMD, ADD, ADHD

Zkratka	Celý název	Charakteristika
LDE	Lehká dětská encefalopatie	Souvisí s mozkovým poškozením (lehčí forma dětské mozkové obrny).
LMD	Lehká mozková dysfunkce	Nejde o faktické organické poškození mozku, jde o dysfunkci centrální nervové soustavy.
ADD	Syndrom deficitu pozornosti (<i>Attention Deficit Disorder</i>)	Deficit pozornosti diagnostikovaný na základě projevů chování.
ADHD	Syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou (<i>Attention Deficit Hyperactivity Disorder</i>)	Deficit pozornosti spojený s hyperaktivitou diagnostikovaný na základě projevů chování.

Tabulka: Autorka dle Kucharská 1997: 22-23

Obecně se dá říci, že všechny předchozí pojmy se používaly pro nynější syndrom ADHD. V mé práci se budu zabývat jen označením posledním a to ADHD. Mezi hlavní projevy této poruchy se řadí tyto tři symptomy: porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. K odhalení symptomů souvisejících s ADHD nejčastěji dochází kolem čtvrtého až pátého roku věku. Do té doby jsou totiž všechny děti neposedné, ale když jsou starší, začínají chodit do předškolního či školního zařízení, tak můžeme zpozorovat, že se některé děti nedokážou soustředit na věci, které odpovídají nějakým (např. třídním) pravidlům. (Train 2001: 60-61) Lze zpravidla tvrdit, že při diagnóze ADHD jsou jeho tři hlavní symptomy v čase nápadně stálé. Zároveň tyto projevy jsou více zjevné než u jedince stejně starého. (Munden 2002: 21)

Příčin vzniku ADHD je několik a jejich identifikace je v neustálém vývoji. Mezi hlavní patří příčiny biologické. Dalším důvodem může být psychologický stav dítěte. Záleží na jeho dispozicích a převážně spočívá ve způsobu výchovy, kterou lze projevy ADHD ovlivnit. (Zelinková 2009: 196)

S vývojem poruchy ADHD je to různé. Některému dítěti se mohou projevy zhoršit a mohou přetrvávat až do dospělosti. I přes to je tu určitá šance, že se stav dítěte s ADHD zlepší či úplně vymizí. Samozřejmě závisí na mnoha faktorech jako na míře hyperaktivity a agresivity a poté převážně na vlivu rodinného prostředí společně s tím, jakou má dítě oporu ve škole a doma. (Train 2001: 62)

Výskyt dětí s ADHD ještě není specifičtěji zjišťován, ovšem všeobecně lze tvrdit, že je častější spíše u chlapců než u dívek. Zřejmě proto, že se projevují nápadněji. (Munden 2002: 45)

6.1 Projevy

Jelikož je ADHD poruchou mozku, stává se, že žáci s touto diagnózou svým chováním narušují proces učení ve třídě. Mezi projevy nepatří jen tři zmíněné symptomy, ale také např. slabá „pracovní paměť“, dys-organizace atp. Slabá „pracovní paměť“ se projevuje v neschopnosti upotřebit poznatky či si je zapamatovat. Dys-organizace spočívá v obtížích s plánováním, pamatováním si jednotlivých kroků úkolů. Impulzivita vrcholí tím, že dítě ve škole vykřikuje, či plní úkoly bez jakéhokoliv zadání. Neposednost a roztěkanost plyne z hyperaktivity a nepozornost spočívá v rozladěnosti, snění atd. (Bartoňová, Vítková 2007: 165)

6.2 Problémy spojené s ADHD

První příznaky a problémy spatřují rovněž rodiče. Dítě s ADHD je živější, nepotřebuje tolik spánku jako ostatní děti, což způsobuje unavenost rodičů, neshody mezi otcem a matkou apod. Zhoršený školní prospěch díky neúspěšné integraci také rodiči nepřispívá. Zároveň odmítavé názory ostatních (rodičů, učitelů, lékařů) staví rodiče do nesnází. (Munden 2002: 26)

Další problémy, viditelnější až ve školním procesu, jsou spojené s obtížemi navázat přátelství. Jejich impulzivita a nepozornost vrstevníky odrazuje, čímž mohou tyto problémy nastat. Je důležité jim včas předcházet a pomocí rad především rodičů je do kolektivů začleňovat. (Munden 2002: 24)

V návaznosti na problémy s navázáním přátelství se pojí problémy s učením. Díky nepozornosti, impulzivitě a hyperaktivitě se dítěti nedaří ve škole tak jako ostatním. (Munden 2002: 25) V oblasti vzdělávání je častá překážka spojená s ADHD porucha čtení (dyslexie). Následně také porucha psaní (dysgrafie)⁷. Jelikož to jsou hlavní dvě oblasti, na kterých je naše školství postaveno, dochází právě k obtížím ve zvládnutí učiva. Žák s ADHD mnohem rychleji rozptýlí jakýkoliv hluk nejen ve třídě, ale také díky nepozornosti nemusí pochytit důležité informace od pedagogů, což vede k dalším problémům se zvládnutím učiva. (Munden 2002: 25)

⁷ Train ve své knize uvádí, že až 70% dětí s tímto syndromem mají ještě jinou poruchu. (Train 2001: 62)

7 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ADHD

Vzdělávání žáků s ADHD vyžaduje odbornější péči než děti bez jakékoliv jiné poruchy. (Train 1999: 130-131) Je ale několik možností, jak jejich vzdělávání uchopit. V mé práci jde zejména o integrativní vzdělávání. České školství zaručuje poskytnutí stejných podmínek a šancí všem žákům pro dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a to vzhledem k individuálním předpokladům daného jedince. Projevuje se to snahou integrovat co nejvíce dětí se SVP do běžných typů škol a školských zařízení a postupně vytvořit model inkluzivního vzdělávání. (Bartoňová, Vítková 2013: 15)

7.1 Školní integrace

Podle Būrlího jde o „společenskou výchovu a vzdělávání postižených a nepostižených žáků“. (in Bartoňová, Vítková 2007: 27) V českém školství to znamená přizpůsobení vzdělání vzhledem ke SVP jedince a poskytnutí co nejindividuálnější podpory v rámci běžné třídy (mezi intaktními vrstevníky).

7.1.1 Kritéria úspěšné integrace

Shodují se s tím, že samotná integrace má také své předpoklady či podmínky, aby došlo k naplnění jejího cíle a byla co nejefektivnější. Bartoňová a Vítková (2007) mezi podmínky řadí:

- respekt učitele vůči žákovi,
 - zohlednění poruchy při jeho klasifikaci,
 - ověřené a nové metody při výuce žáka,
 - snížený počet žáků ve třídě,
 - zařazení do vhodné skupiny žáků,
 - přehledné a strukturované prostředí,
 - pravidelný denní režim,
 - pravidelná relaxace,
 - dobrá komunikace školy s rodiči a jejich aktivní spolupráce na výchově dítěte.
- (Bartoňová, Vítková 2007: 112-113)

Dále Rief (2010) definuje ve své knize nejvýznamnější faktory v práci s dětmi s ADHD/ADD. Já z nich vybrala následující:

- učitelova pružnost, zainteresovanost a ochota,
- další vzdělávání učitelů a získávání znalostí,
- úzká spolupráce mezi rodiči a školou,
- vytváření přehledného a strukturovaného prostředí,
- podpora ze strany vedení školy,
- respekt při soukromí žáka a zachování důvěrnosti,
- přizpůsobení zadávaných úloh,
- citlivý přístup učitele, který problémové děti neztrapňuje a neponižuje před spolužáky
- přizpůsobení studijního prostředí,
- víra v žáka. (Rief 2010: 21-25)

7.1.2 Formy společného vzdělávání

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., existují čtyři formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením – forma individuální integrace (žák se SVP integrován mezi intaktní žáky v běžné třídě), forma skupinové integrace (třída pro žáky se SVP), vzdělávání ve škole zřízené pro žáky se zdravotním postižením, nebo formou kombinace uvedených forem. Podle autorek je prokázáno, že školní výsledky dítěte v běžných školách jsou srovnatelné s těmi speciálními a mnohdy i lepší. (Bartoňová, Vítková 2007: 21-22) Přičemž v mé práci se zajímám o první uvedenou formu – forma individuální integrace v běžných školách.

7.2 Speciální vzdělávací potřeby

Někteří žáci s ADHD se vzhledem ke svým projevům řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (viz kapitola 8.1). Speciální vzdělávací potřeby lze definovat jako požadavek pro podporu výchovy a vzdělávání vzhledem k problému určitého žáka. (Bartoňová, Vítková 2007: 19-20)

7.2.1 Individuální vzdělávací plán

Je obecně doporučováno, aby byl v rámci integrace žáka s ADHD sestaven individuální vzdělávací plán. „Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělání integrovaného žáka. (Zelinková 2007: 172) Jeho podstata je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. a vyhlášce č. 73/2005 Sb. (viz kapitola 8.1 a 8.1.1). Na jeho obsahu se podílí učitel, pracovník provádějící reedukaci, ředitel, žák, zákonní zástupci žáka, pracovník PPP nebo SPC. Cílem je výuku žákovi nějakým způsobem ulehčit, ale ovšem musí zvládat samotnou výuku na určité úrovni běžné školy. (Zelinková 2009: 220)

7.2.2 Asistent pedagoga

Asistenta pedagoga definuje v České republice školský zákon a vyhláška č. 73/2005 Sb. (viz kapitola 8.1 a 8.1.1). Asistenta zaměstnává škola, která žádá kraj o navýšení finančních prostředků pro výkon této pozice, tudíž pro rodiče to ekonomická zátěž není (např. oproti osobnímu asistentovi). Asistent pedagoga má na starost primárně žáka se znevýhodněním, ovšem je k dispozici i zbytku třídy. Na rozdíl osobní asistent se zaměřuje pouze na žáka s postižením či znevýhodněním. Autorka neopomíná také to, že ne vždy tomu takhle je. Velmi záleží na vztahu učitel – asistent pedagoga – žák. (Uzlová 2010: 25-27) Asistent pedagoga je poměrně nová pozice (v katalogu prací od roku 2004). Potřebné vzdělání asistenta je dáno zákonem (zákon č. 563/2004 Sb.) a jinými předpisy. Pochopitelně při výběru asistentky pedagoga jde nejvíce o vztah k dětem a vyrovnanou osobnost uchazeče. Asistent pedagoga spadá do 4. - 9. platové třídy (viz Příloha č. 3), což je pod hranicí průměrně mzdy v ČR. Ve většině případů jde tedy o člověka se středoškolským vzděláním, který si doplní akreditovaný kurz potřebný pro výkon pozice až během výkonu práce. Velký zájem o tuto pozici je také u čerstvých absolventů, pro které je toto místo spíše odrazovým můstkem v další kariéře. (Uzlová 2010: 43-44)

7.2.3 Poradenská zařízení

Vymezení činnosti poraden a center je zmíněno ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. (viz kapitola 8.1.2). Mezi tyto instituce lze řadit např. PPP, SPC, střediska výchovné péče, instituty pedagogicko-psychologického poradenství (Bartoňová, Vítková 2007: 54-57), DYS centra, střediska výchovné péče (Mrázová 2004: 21-22), zdravotnická pracoviště, psychologie, poradny pro manželství, rodinu a mezilidské vztahy. (Kucharská 2010: 246-247)

V souvislosti s touto kapitolou považuji za vhodné zmínit existenci pedagogicko-psychologických poraden. Síť těchto služeb je v neustálém vývoji. Obzvláště v 70. letech minulého století vznikl velký počet PPP. Jejich služby využívají jak rodiče se svými dětmi, tak také učitelé, ředitelé. PPP pomáhají všem aktérům a nabízejí odbornou pomoc při řešení problémů při vzdělávání. Mezi personál PPP patří výchovní poradci školy, školní metodici prevence, školní psychologové, speciální pedagogové. (Bartoňová, Vítková 2007: 51-53)

8 INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE VEŘEJNĚPOLITICKÝCH DOKUMENTECH

V dnešní době většinou každá formulovaná veřejná politika má svůj veřejněpolitický dokument. Lze za něj považovat písemný dokument či ústní prohlášení. Veškerá tato ustanovení jsou typická tím, že mají svého autora, datum a místo vzniku. Podle autorů lze veřejněpolitické dokumenty dělit na základě funkce a způsobu vzniku na následující čtyři skupiny:

- legislativní VPD (zákony, vyhlášky, nařízení, ...),
- strategické VPD (strategie, koncepce, dlouhodobé záměry, národní politiky, ...),
- výzkumné VPD (veřejně politické analýzy, ...),
- deklarativní a advokační VPD (programové prohlášení vlády, dokumenty politických stran).

(Veselý et al. 2005: 13)

V následující tabulce jsou uvedeny veřejněpolitické dokumenty, které dále popisují. Jsou rozříděny podle výše zmíněného dělení.

Tabulka č. 3: Analyzované VPD rozdělené podle funkce a způsobu vzniku

Legislativní VPD	Zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 73/2005 Sb., Vyhláška č. 72/2005 Sb.
Strategické VPD	Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice – Bílá kniha (2011), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015), Strategie vzdělávací politiky České Republiky do roku 2020

Zdroj: Autorka

Veřejně politických dokumentů zmiňujících žáky se SVP je několik. Avšak ve větší míře jsou zmiňováni žáci se zdravotním postižením (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením aj.). Až v posledních letech je v těchto dokumentech zmiňováno zdravotní znevýhodnění. Žáci s diagnózou ADHD

se řadí právě do skupiny zdravotně znevýhodněných a do skupiny žáků se SVP.

Po revoluci v roce 1989 se změnil celý politický systém a s tím i všechny dílčí politiky včetně vzdělávací. Od té doby u žáků s postižením není tolik samozřejmé, že jsou vzděláváni jen ve speciálních školách. Nastoupily integrační trendy a jejich výchova a vzdělání se staly zájmem pro všechny školy a školská zařízení. (Bartoňová, Vítková 2010: 42)

Jeden z prvních dokumentů je také Listina základních práv a svobod. V hlavě čtvrté v článku třicet tři zmiňuje, že každý občan má právo na vzdělání. Ve vztahu k integraci to znamená, že i děti se sociálním znevýhodněním mají stejná práva na vzdělání jako intaktní žáci. Následně popíší dokumenty, které se integrace žáků se SVP týkají specifitěji.

8.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Zákon č. 561/2004 (dále školský zákon) nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Tímto dnem se vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP v určitých oblastech velmi změnilo. Jde vidět, že je sestaven tak, aby docházelo k co největší míře integrace. Mezi hlavní zásady a cíle patří vzdělávání spočívající v rovném přístupu pro každého, zohledňování vzdělávacích potřeb, vzájemné úcty a respektu.

Podle § 16 mezi žáky se SVP patří všichni se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Diagnóza ADHD se řadí mezi zdravotní znevýhodnění, což je lehčí zdravotní porucha vedoucí k poruchám učení a chování. Žáci se zdravotním a sociálním znevýhodněním jsou vzděláváni v běžných třídách běžných škol. Ovšem metody a formy výuky musí být přizpůsobeny jejich individuálním potřebám.

Asistent pedagoga

Od roku 2005 je taktéž platné, že ředitel dané školy má právo zřídit ve třídě asistenta pedagoga v případě přítomnosti žáka se SVP. Potřebné je především vyjádření školského poradenského zařízení a souhlasu krajského úřadu. Kraj je

zodpovědný za to, aby zajistil podmínky pro uskutečňování vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, zvláště v oblasti financování (podle § 181 odst. 1.).

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Podle § 18 může ředitel školy na základě písemného doporučení od poradenského zařízení povolit vzdělávání podle IVP (více v kapitole 8.1.1).

8.1.1 Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Tato vyhláška se úzce pojí se školským zákonem. Nabyla účinnosti 17. února 2005. V této a následující vyhlášce je konkrétněji specifikována výuka žáků se SVP než ve školském zákoně. V § 1 je tedy také definováno, že žák se SVP využívá vyrovnávací a podpůrná opatření při vzdělávání. Dítě se sociálním a zdravotním znevýhodněním má nárok na vyrovnávací opatření v podobě „využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a □ školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga“.

Zásadou je, že speciální vzdělávání je poskytováno žákům, u kterých byly SVP uznány na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením.

Individuální vzdělávací plán

Podle § 6 je IVP založen na závěrech „speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením,...“. IVP obsahuje „údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění“, dále údaje o cíli, časovém a obsahovém rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsobu zadávání a plnění úkolů, způsobu hodnocení,... Potom také zahrnuje „vyjádření potřeby dalšího

pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její obsah“, seznam kompenzačních pomůcek, „jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování SVP“. IVP může být doplňován či pozměňován během celého školního roku. Za jeho zpracování zodpovídá ředitel školy. Školské poradenské zařízení sleduje a vyhodnocuje (dvakrát za rok) dodržování IVP a poskytuje poradenskou podporu.

Asistent pedagoga

Jak už je zmíněno, žákovi se SVP může být přidělen asistent pedagoga. Podle § 7 mezi jeho hlavní činnosti patří:

- 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.

Jak už je zmíněno, plat asistenta pedagoga je jeden z nejnižších u pracovníků ve výchově a vzdělání. Samozřejmě je nutné brát v potaz jejich rozsah práce a jejich kvalifikační předpoklady, které nejsou zvláště náročné (viz Příloha č. 4).

8.1.2 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Jako vyhláška předešlá, tak také tato nabyla účinnosti 17. února 2005. Poradenské služby jsou poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zřízením. Výsledkem psychologické či speciálně pedagogické diagnostiky je zpráva zahrnující návrhy úprav ve vzdělávání žáka.

Mezi školská poradenská zařízení patří: pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. PPP „doporučuje zákonným zástupcům a řediteli školy návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření,

zařazení do vzdělávacího programu přizpůsobeného vzdělávacím potřebám žáka, případně zařazení do školy a třídy odpovídající vzdělávacím potřebám žáka“. „Provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,“. Zároveň s tím zajišťuje vzdělávací potřeby žáků na základě jejich vyhodnocených výsledků, vypracovává odborné posudky a návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření. SPC funguje na podobném principu, ovšem v péči má děti s těžšími formami zdravotního či mentálního postižení.

8.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice – Bílá kniha

Dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR byl vydán roku 2001. Byl vytvořen na základě usnesení vlády České Republiky, která ratifikovala hlavní cíle vzdělávací politiky. Národní program obsahuje zejména „obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“. Do určité míry se dá říci, že Bílá kniha ovlivnila vznik nového školského zákona z roku 2005. MŠMT mělo za úkol plnit cíle tohoto dokumentu prostřednictvím Dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy či pomocí dalších dokumentů, které také zmiňuji v této kapitole. Jedním z cílů Bílé knihy bylo posilování soudržnosti společnosti zahrnující rovný přístup nejen k zdravotně znevýhodněným, ale i k znevýhodněným etnickým apod. Dále je zmíněno, že základní vzdělávání je jediným povinným stupněm vzdělání, tudíž je důležité, aby se tento aspekt bral na vědomí. Je tedy potřeba, aby byly uznávány individuální potřeby a možnosti každého žáka. Dalším požadavkem bylo minimalizovat „trvalé vyčleňování žáků se sociálními, zdravotními a učebními problémy“. Je rovněž poznamenáno, že pohled na tyto žáky prošel velkou proměnou od negativního k pozitivnímu pojetí. Princip rovného přístupu ke vzdělání pro všechny by měl být naplňován díky integraci dětí se SVP do běžného vzdělávacího proudu. Program si je vědom mnoha překážek, které běžným školám brání v integraci. Problémy vidí v oblasti profesní, personální i technické. Kromě toho je vyjádřena potřeba podpořit školy v integraci, včetně zavedení více asistentů pedagoga a další vzdělávání pedagogů v ohledu na děti se SVP.

8.3 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR

Podle školského zákona každý krajský úřad formuje vzdělávání v souladu s tímto dlouhodobým záměrem. Tento dokument (platný od 2011 do 2015) je podřízen tzv. Bílé knize. Tzn., že se snaží plnit její cíle prostřednictvím svého vymezení. Dlouhodobý záměr navazuje a rozvíjí základní strategické cíle školství (např. Programové prohlášení vlády, Národní program reformy). Dále se při jeho tvorbě zohledňují hodnocení vývoje českého školství (např. hodnotící společnost McKinsey & Company). Pro mé účely jsem vybrala několik bodů z dlouhodobého záměru:

- získání a udržení kvalitních a motivovaných učitelů a zajištění jejich co nejlepší přípravy a profesního rozvoje,
- posílení odpovědnosti rodičů za vzdělávání a chování dítěte, zejména vůči škole,
- podpora nárůstu počtu školních psychologů a speciálních pedagogů na základních a středních školách,
- podpora vzdělávání dětí se SVP,
- změna financování ve školství.

Jedna z kapitol se týká zvláště dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením nebo znevýhodněním. Zde bylo úkolem do roku 2014 „zabezpečovat personální a metodickou připravenost škol a školských zařízení k zajištění podmínek vzdělávání žáků se zdravotním postižením a jiným znevýhodněním“. Dlouhodobý záměr rovněž usiluje o zlepšení systému poradenství ve školství včetně toho pedagogicko-psychologického. Ten obsahuje zvýšení počtu poradenských pracovníků, školních speciálních pedagogů a školních psychologů (do roku 2013).

8.4 Strategie vzdělávací politiky České Republiky do roku 2020

Poslední zmiňovaný dokument je sestaven na základě vyhodnocení několika vzdělávacích systémů. Na začátku je podotknuto, že některé cíle Bílé knihy z roku 2001 nebyly stále naplněny. Proto by ji tato strategie měla nahrazovat. Klade si za úkol stanovit nové cíle, které budou odpovídat současným podmínkám. Mezi tři hlavní priority patří: snižovat nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad, odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. Podle expertů nebyla strategie správně implementována. Většina opatření ztroskotala na prosazení opatření do praxe. Tato strategie se sedmiletým horizontem je sestavena na vyšší míře obecnosti, proto je předpokladem, že jednotlivé cíle budou rozpracovány v dalších dokumentech.

9 POHLEDY AKTÉRŮ NA INTEGRACI ŽÁKŮ S ADHD

9.1 Analýza rozhovorů

Díky analýze rozhovorů bych si měla odpovědět na většinu výzkumných otázek, které v závěru shrnu. Pro anonymitu respondentů byla veškerá jména změněna.

Při zpracování rozhovorů jsem data tematicky rozdělila do čtyř předem stanovených kategorií: **osobnost rodiče⁸**, **osobnost učitele**, **osobnost asistenta pedagoga**, **postoj k integraci** a **postavení žáka v kolektivu**. Poradenských pracovníků jsem se ptala obecněji, a proto byla poslední kategorie vyřazena a nahrazena kategorií **vývoj počtu dětí s diagnózou ADHD**.

Kategorii **postoj k integraci** jsem dále rozdělila na prospěšnost integrace, výhody a nevýhody, hodnocení současného stavu, postoj školy k integraci a kritéria úspěšné integrace. Do ostatních kategorií jsem zařadila veškeré okolnosti o rodičích, učitelích a asistentech pedagoga⁹ a také názory, jak si žák s ADHD počíná v kolektivu.

Pozn. Z důvodu příslibení anonymity respondentů jsou v této veřejné elektronické verzi některé pasáže smazány.

⁸ V obou případech byl dotazován jeden z rodičů a to matka žáka.

⁹ Je potřeba poznamenat, že dále používám jen pojem „asistentka“. Vždy tím ovšem myslím asistentku pedagoga.

9.1.1 Případ č. 1 – Marek

Tabulka č. 4: Kazuistika – Marek

Hlavním aktérem v prvním případě je žák druhé třídy základní školy Marek. Nyní je ve třídě integrován, má svůj IVP a má k dispozici asistentku. Je narozen roku 2006, má o tři roky mladšího bratra. Matka je pracovnice městského úřadu (dříve učitelka) ve věku 38 let, otec také zaměstnán. Celá rodina bydlí na okraji města v rodinném domě. První příznaky nepozornosti a hyperaktivity matka spatřovala v jeho čtyřech letech. Matka zmínila, že tyto sklony má nejspíše po otci, jelikož mladší syn se vyvíjí bez jakéhokoli problému, naopak velmi dobře prospívá. Při nástupu do školy bylo učitelce oznámeno, že Marek je trochu jiný než ostatní děti. Učitelka tuto informaci přijala a řekla, že to s ním zkusí.

Určité problémy ve výuce nastaly, tudíž byla Markovi cca od října jeho druhého ročníku přidělena asistentka pedagoga.

Třídní učitelka Marka je ve věku 54 let a má 17 letou praxi jako třídní učitelka na prvním stupni. Zároveň působí jako speciální pedagog pro celou základní školu.

Asistentka pedagoga pracuje ve škole od září roku 2014. Nejdříve byla přidělena jedné žákyni ze stejné třídy, nyní je k dispozici i Markovi. Je jí 47 let a má střední školu s maturitou. Její hlavní zaměstnání má sezónní charakter a naskytla se jí tato příležitost, kterou přijala. V lednu 2015 ukončila kurz asistenta pedagoga, který je pro výkon této pozice nutný. Je zaměstnána na částečný úvazek a u Marka je po celou výuku, kromě výchov (hudební, tělesná, výtvarná).

Ředitelka školy ve věku 53 let je zároveň ředitelkou místního gymnázia. Pozici zastává od roku 2002 (od roku 2010 ředitelkou gymnázia).

Zdroj: Autorka

Všichni komunikační partneři hodnotili integraci Marka velmi pozitivně. Při konečném zhodnocení to je opravdu dobrý případ.

- ❖ Ředitelka: „...tento případ velmi dobře znám a myslím si, že to je i případ ukázkový.“

I přes to se objevily nedostatky patrné z neverbálního pozorování, nebo zejména z porovnání výpovědí mezi jednotlivými respondenty.

Osobnost rodiče

Všichni respondenti vnímají jako velmi pozitivní fakt zainteresovanost matky, která je velmi snaživá, což se značně odráží na samotném dítěti. Marek je vycpaný, velmi chytrý, zkrátka jde vidět, že se mu doma věnují.

- ❖ Učitelka: *„On toho strašně moc ví. Doma se mu strašně moc věnují, má neuvěřitelnou slovní zásobu, umí dětem vysvětlit...“*

Vliv na to má také to, že matka je bývalá učitelka. Tudíž má zhruba přehled, jak má takové dítě prospívat a jak má být zručné. V mnoha situacích se dokáže vcítit do osobnosti učitelky pracující s problémovými dětmi.

- ❖ Matka: *„... Pracovala jsem s dětmi v práci a to prostě víte, že to neodpovídá tomu, co by měl umět. Postava vypadala jako sněhulák, nemělo to ruce, nohy a tak... Dále není tak šikovný na sport, všeobecně sportuje rád, ale vidím, že oproti ostatním dětem, se neumí trefit do míče, nebo házet...“*
- ❖ Matka: *„... Paní učitelka ho pořád okřikovala, jako já to chápu, proč to dělala, aby byl klid ve třídě, ...“*

Osobnost učitele

Jak je zmíněno v kapitole 5.3.2, osobnost učitele během integrace představuje důležitou roli v procesu vzdělávání. V tomto případě je prospěšnost integrace podpořena tím, že třídní učitelka Marka je zároveň speciálním pedagogem školy. Z rozhovoru vyplývá, že má zájem o další vzdělávání v této oblasti a také z vlastní iniciativy spolupracuje s jinými odborníky. Na druhou stranu to má také své nevýhody.

Zde chybí část textu

Sama učitelka ve své výpovědi zmiňuje, že kdyby asistentka ve třídě nebyla, tak *„...bud' by byl zanedbávaný on, anebo by byla zanedbávaná třída...“*. Ale sama přímo přiznat nechtěla, že to tak možná v první třídě bylo. Při otázce, jestli Marek v první třídě rušil, odpověděla: *„Ne ne, on si stříhal, hrál s modelínou.“* To je možná známka té zanedbávanosti, kdy pro něj radši našla jinou aktivitu, než aby rušil zbytek třídy.

Ředitelka zdůrazňuje vztah mezi učitelem a asistentem, který musí fungovat.

- ❖ Ředitelka: „...Někdy jsou učitelé autoritativní i vůči těm asistentům, nebo možná hodně nároční...“¹⁰

Což může být nepatrně zřejmé z výpovědi učitelky o asistentce, na kterou chce mít velký vliv.

- ❖ Ředitelka: „Paní asistentka okoukala mojí metodu, jak to děláme, takže to takhle také dělá.“

Osobnost asistenta pedagoga

Osobnost asistenta je stejně důležitá jako osobnost učitele, protože jeho úkolem je, se přímo věnovat žákovi s problémem. Všichni informační partneři se shodli, že finanční ohodnocení asistentky je nedostačující. I přes menší zodpovědnost, tráví ve škole čas. Tuto nevýhodu ředitelka společně s třídní učitelkou spojuje s tím, že kvalitních asistentů moc na výběr není. Výběr asistentky na tuto pozici tedy probíhal na základě osobnosti uchazeče. Jde vidět velký zájem o to, aby asistent byl opravdu ten správný člověk.

- ❖ Ředitelka: „... je to velmi empatická žena a to je důležité... aby ti asistenti nebyli jen ti, kteří nemají práci.“

Ředitelka přijala tedy tuto ženu, které pak škola zaplatila potřebný kurz asistenta pedagoga. Podle zkušeností ředitelky jsou asistenti v dnešní době ještě pořád upozadováni a nemělo by tomu tak být. Vidí tedy potřebu vyzdvihnutí této profese a její náležitě odměnění.

- ❖ Ředitelka: „... asistenti by měli mít možnost se seberealizovat... Také by měli mít alespoň pedagogické vzdělání. Je potřeba tuto profesi podpořit, aby všichni asistenti byli dobří a bylo z čeho vybírat.“

Sama asistentka popisuje svou pozitivní roli ve třídě. Pojala svou práci tak, že tam není explicitně jen pro ty dvě děti, ale pro všechny. Tudíž v ní ostatní žáci nevidí žádné zvýhodnění pro žáky s integrací, které by mohlo vést k nežádoucím účinkům (např. šikana dítěte s poruchou). Zároveň Marek má v asistentce oporu, díky které se cítí jistěji a ví, že je ve třídě někdo jen pro něj.

¹⁰ Ředitelka nemluvila konkrétně, takže těžko říct, zda je to případ dotazované učitelky.

Asistentka je nápomocná Markovi v tom, že veškerou svou nepozornost a problémy sdílí s asistentkou, která se mu věnuje individuálně.

- ❖ Učitelka: „... když na něj přijde ta jeho porucha, tak jde s paní asistentkou na chodbu a s ní se prý buď proběhne, nebo běhá po schodech, nebo počítá dlaždičky na zemi, máme tady kompostéry s žížalami, tak je jdou zkontrolovat apod.“
- ❖ Asistentka: „... někdy si lehneme tady na zem, máme tu koberce, a povídáme si třeba, jaké je venku počasí a tím se trochu odreagujeme a jdeme dál.“

Sama se nyní v ničem vzdělávat nechce, jelikož právě dodělala kurz asistenta pedagoga. Ale o jeho možnostech ví. Z toho lze usuzovat, že další vzdělávání asistentka vidí jako tzv. práci navíc.

Zde chybí část textu.

Postoj k integraci

Integraci¹¹ respondenti (učitel, asistent pedagoga, ředitel) chápou jako začlenění žáka s poruchou do běžné třídy. Naopak matka Marka pojala otázku zcela jiným způsobem. Uvedla, že je důležitá pomoc učitelky, která zohlední stav dítěte a následně připomenula spolupráci mezi ní a učitelkou.

- ❖ Asistentka: „Je super, že tady vůbec taková integrace je a konečně jsme se přiblížili někam k tomu lidství.“

PROSPĚŠNOST INTEGRACE

Odpovědi na otázku, pro koho je integrace těchto žáků prospěšná, se také podobaly. Z pohledu ředitelky a učitelky, je integrace prospěšná pro všechny, jelikož s rozdíly se setkáváme všude a škola by neměla být výjimkou. Všichni se díky integraci spolu učí komunikovat být ohleduplnými a tolerantními. Z pohledu asistentky je integrace v této míře ADHD určitě prospěšná. „Ale tak prostě jsou to lidi mezi námi.“ Bere v úvahu to, že hodně těchto dětí je inteligentních, ale mají jiný problém, který nelze ovlivnit. Podle matky Marka je integrace (s pomocí asistentky) prospěšná i pro ostatní z toho důvodu, že žák neruší ostatní ve třídě.

¹¹ Otázka zněla: Co si představujete pod pojmem integrace?

- ❖ Ředitelka: „*Myslím si, že v životě se nesetkáváme pouze s lidmi, kteří jsou bez problémů a děti se díky integraci učí toleranci.*“
- ❖ Učitelka: „*...ostatní vidí, že ne všichni to mají tak jednoduché v životě a že se učí překonávat překážky.*“

VÝHODY A NEVÝHODY

Matka velkou výhodou vidí v tom, že Marek by se ve speciální škole či třídě nudil. Také asistentka vidí v integraci výhodou zejména pro integrovaného žáka. Naopak učitelka v tom spatřuje pozitiva pro všechny. Obě strany (žák s poruchou a intaktní žáci) se naučí sebe vnímat a společně překonávat překážky, zatímco pro ni to jsou nové zkušenosti.

Učitelka spolu s matkou se shodují, že žádné nevýhody integrace nemá, ale problém by nastal, kdyby komunikace mezi nimi vážla. Asistentka a ředitelka vidí nevýhody v oblasti nedostatečného financování. Podle nich by bylo lepší, kdyby se tito žáci vzdělávali v méně početných třídách a poté se třeba zařadili do běžné třídy. Navíc ředitelka školy vnímá jako nevýhodu náročnost pro učitele.

HODNOCENÍ SOUČASNÉHO STAVU INTEGRACE

Všichni dotazovaní hodnotí stávající integraci Marka jako dostačující. Když nastanou problémy, tak stačí Marka jen usměrnit a díky asistentce to funguje. Asistentka s učitelkou opět zmiňuje jeho inteligenci, tudíž ve speciální třídě/školě by byl zanedbávaný.

- ❖ Asistentka: „*... myslím si, že je intelektem nejlepší, ale je tam prostě tahle porucha...*“
- ❖ Učitelka: „*Je to případ od případu. Marek splňuje naše podmínky a požadavky, takže tam není problém.*“

Naopak poslední dvě citované respondentky poznamenaly ze své vlastní zkušenosti, že nesouhlasí s integrací těžce postižených žáků s nižší inteligencí.

- ❖ Učitelka: „*... to bylo obtížné pro všechny zúčastněné...*“
- ❖ Asistentka: „*...oni buď nesplní ten jejich IVP a nebo je nějak sestavený, ale nejde to dohromady s tím školním vzdělávacím plánem...*“

POSTOJ ŠKOLY K INTEGRACI

Obečně lze říci, že postoj školy k integraci je velmi vstřícný. Právem se (zvláště ředitelka školy) vychvalovali, jelikož mají titul komunitní a etická škola. Příznivý postoj školy k integraci potvrzuje také to, že škola má prostory, kam se s těmito dětmi může odejít na individuální vyučování s asistentkou. Škola má také dva speciální pedagogy, ke kterým děti chodí na nápravy (logopedie apod.) a rodiče se s nimi mohou radit. Ředitelka dále zmínila, že chystají bezbariérový přístup, aby bylo umožněno vzdělávání žákům s pohybovým omezením. Tento kladný postoj plyne z přístupu místní ředitelky školy, která bere zřízení asistenta pedagoga jako povinnost, jelikož je to podpora pro učitele. Povinností to ale není. Škola se podílí na integraci a zřízení funkce asistenta pedagoga z vlastní angažovanosti. Kladný postoj školy k integraci potvrzuje také matka žáka.

- ❖ *Ředitelka: „...ten model, který ta škola teďko má, tak to je moje vize už od začátku... Chtěla bych pomáhat všem dětem, které mají nějaký handicap. Zároveň děti, které mají nějaké nadání... Usiluji o maximální podporu tam, kde to jde. To je myšlenka komunitní školy.“*

Ředitelka nadále zmínila pokus o zřízení psychologa ve škole. Současná škola nemá finance na zřízení tohoto poradce a systém zřízení ještě není tak propracovaný, tudíž k tomu nakonec nedošlo.

- ❖ *Ředitelka: „...Minulý rok byl vyhlášený nějaký projekt, plácnu v srpnu, možná dřív, že od září do prosince bychom mohli čerpat nějaké finance na zřízení speciálního pedagoga, a nebo psychologa. A my jsme zažádali a pořád nám nic nepřicházelo a oni nám 11. listopadu řekli to, že tady máme takovouhle částku na zřízení psychologa, ale musíte ji vyčerpat do 15. prosince. Tak co s tím, no museli jsme to vrátit...“*

Jediný nedostatek vidím v možnostech dalšího vzdělávání o ADHD, nebo podobných poruchách. Učitelka včetně asistentky si je různých akcí vědoma. Sama škola se v tom ovšem neangažuje, iniciativa musí tedy přijít od pedagogů, ale ředitelka je v tom vždy podpoří.

KRITÉRIA ÚSPĚŠNÉ INTEGRACE

Všichni dotazovaní kladou velký důraz na spolupráci mezi zúčastněnými. Asistentka zmiňuje hlavně spolupráci rodičů, která je klíčová a také postoj školy. Matka Marka si také tuto důležitost uvědomuje.

- ❖ Matka: „... Ale tím, že jsem také učila, tak vím, že si rodiče myslí, když je jejich dítě integrované, tak se o něj starat nemusí... ale škola prostě nemůže nahradit to, že se mu doma rodiče nevěnují...“

Postavení Marka v kolektivu

Zde chybí část textu.

Podle učitelky a asistentky je Marek v kolektivu třídy oblíbený. Opět zmiňují velmi dobrou výchovu rodičů. Třídní učitelka také připomíná osobnost asistentky, která si ve třídě vybudovala dobrou pozici, tudíž ji nikdo nevnímá jako jen pomoc pro Marka. Ve škole se podle nich cítí spokojeně.

- ❖ Učitelka: „On těm dětem neublíží, kdyby jim ubližoval, tak by to bylo jiné... Ostatní žáci ho vnímají jako každého jiného kamaráda, hodně se s ním kamarádí.“ ... „Navíc paní asistentka se nevyčleňuje jen pro ty dvě děti, ale kdokoliv z dětí za ní může přijít a zeptat se.“
- ❖ Asistentka: „V té první třídě se to prý stávalo, třeba když byl Michal nemocný. Tak ráno se paní učitelka ptala, kdo chybí, a když to byl Michal, tak se děti radovaly. Ale od té doby, co tam jsem, tak bych řekla, že je to naopak. Myslím si, že jsou víc kamarádští.“

9.1.2 Příklad č. 2 – Jiří

Tabulka č. 5: Kazuistika – Jiří

V druhém případě je hlavním aktérem žák první třídy základní školy Jiří. Je ve třídě integrován, má také svůj IVP a k dispozici asistentku. Je narozen roku 2007 a má o dva roky mladšího bratra. Matka ve věku přes 40 let (nechtěla specifikovat) je nezaměstnaná, registrována na úřadu práce. Otec s nimi nežije. Rodinná, sociální i finanční situace je velmi špatná (podezření na týrání matky otcem, bydlí v pronájmu ve vyloučené lokalitě města). Matka odhalila abnormálnost v chování už v jeho brzkém věku. Jiří chodil do té samé školy do přípravné třídy, kde už měl diagnózu ADHD přiznanou. Do první třídy nastoupil a ihned měl k dispozici asistentku pedagoga, která má na starost ještě jednoho žáka ve třídě.

Třídní učitelka ve věku 49 let má více než patnácti-letou pedagogickou praxi na prvním stupni základní školy. Integrovala už mnoho žáků, dítě s ADHD poprvé.

Asistentka pedagoga ve věku 36 let je zaměstnána na této pozici od září 2014. Má středoškolské vzdělání s maturitou, doplněné pedagogické minimum a kurz asistenta pedagoga potřebný pro výkon této funkce. Dříve zaměstnána jako vychovatelka. Jiřímu je k dispozici po celou výuku a poté i v družině (max do 13. 30 hodin).

Zdroj: Autorka

Podle informačních partnerů integrace Jiřího probíhá poměrně v pořádku. Ve výsledku se zde našlo více nedostatků než u případě prvního. Respondenti byli daleko sdílnější a dávali více na vědomí i své negativní názory v porovnání s případem předchozím.

Osobnost rodiče

Role rodičů je klíčová a v tomto případě se to opět potvrzuje. Matka Jiřího je velmi poznamenána špatnou sociální a rodinnou situací, což se odráželo na jejich výpovědích¹². *Zde chybí část textu.*

¹² Zde také mohu zmínit, že na první pohled mi přišla matka Jiřího smutná, zoufalá, neudržovala vcelku vůbec oční kontakt. Také se mi zdálo, že se mě snažila občas poučovat (např. chybné mínění o diagnóze ADHD).

Matka mimo jiné zmínila, že její syn měl podezření na autismus. Také jí bylo doporučováno, aby Jiří nastoupil do speciální školy, což ona silně odmítla. Možná proto dbá na to, aby měl Jiří ve škole dobré známky, jelikož pochvala od paní učitelky je pro ni důležitá.

❖ Matka: *„úkony si sám dělá, všechno má perfektně připravené, přičemž ho chválí i učitelka.“*

Matka také nemá jasnou představu o tom, co je podstatou diagnózy ADHD.¹³ Následkem pak může být to, že vznikají různé fámy a pochybné informace, které jsou spíše na škodu.

❖ Matka: *“V podstatě tyto děti se opírají o světelné body, to znamená, že se jim tam takhle všechno míhá v tom mozku a ty světelné body jsou pro ně záchytné. Fascinuje ho světlo, fascinuje ho jakýkoliv světelný zdroj, kromě lampiček. Všude venku prostě, reflektory atd. Ona je vlastně hyperaktivita vrozená a získaná.“*

U otázky, na koho se matka obrací, když si neví rady ohledně Jiřího chování, odpověděla: *„Já se neobracím na nikoho, protože nikdo jiný Vám nepomůže. Odborník Vám může dát x rad, ale stejně si to musíte vyřešit sama, protože na každé dítě účinkuje něco jiného.“* Zdá se, že její přístup je odmítavý, což potvrzuje následující výpověď¹⁴.

❖ Matka: *„Já neřeším, proč se to stalo, ale řeším, že to je a s tím se prostě musíme vyrovnat.“*

Dále je potřeba podotknout, že Jiří bere léky, které jeho chování zklidňují. Je otázkou, zda si je matka vyžádala, nebo jestli byly léky opravdu potřebné.

Zde chybí část textu.

❖ Matka: *“To dítě je velmi neklidné, to znamená, že to dítě potřebuje zklidňující látky, aby ta hyperaktivita se zklidnila natolik, aby vnímal to okolí...doma docela dost zlobí, protože tyhle děti hodně zlobí... Tyto děti jsou prostě divoké, běhat budou, zkrotit se nedají.“*

¹³ Ptala jsem se na toto dotazované psycholožky, která mi řekla, že toto určitě není postatou ADHD.

¹⁴ Odpověď na otázku, jaké jsou podle ní příčiny vzniku poruchy ADHD.

Na spolupráci s matkou si učitelka ani asistentka nestěžuje, jelikož jde vidět, že se synovi doma věnuje a je vždy připravený. Podle nich je velmi poznamenána jejich životní situací, o níž neustále mluví.

- ❖ Asistentka: *„S maminkou se snažíme komunikovat normálně... má rodinné problémy, tak to někdy drhne... My se jí samozřejmě snažíme vyslechnout, ale chceme především mluvit o Jirkovi.“*

Zde chybí část textu.

Osobnost učitele

Třídní učitelka mi při rozhovoru přišla velmi sdílná a upřímná. Integrovala několik žáků, tudíž její odpovědi většinou korespondovaly s jejími vlastními zkušenostmi.

- ❖ Učitelka: *„Já jsem integrovala už hodně dětí, ale teda Kuba je první s ADHD.“*

Sama se ze své vlastní kompetence vzdělává. Je ovšem potřeba zmínit, že není až tak znalá o podstatách poruch.

- ❖ Učitelka: *„Já si totiž myslím, že je spíš takový poloautista, protože on musí mít svoje místo, nechce hluk. My tady ve škole máme hodně autistů, takže zhruba vím, jak se chovají. Dále nechce čekat frontu na odevzdávání sešitů... že by byl v té hodině nesoustředěný a roztěkaný, to ani vyloženě není. Ale ani nějak zvláště hyperaktivní není... Takže já si myslím, že Jirka nemá typické ADHD, ale má to prostě v diagnostice.“¹⁵*

S asistentkou má učitelka velmi dobrý vztah a její práci si chválí. Matka si spolupráci učitelky chválí a nemá s ní žádný problém.

- ❖ Matka: *„Myslím si, že je (spolupráce s učitelkou) dostačující, protože když jsou nějaké problémy, tak se čas od času sejdeme, probereme, co je potřeba zlepšit, nebo s čím má Jiříček problémy.“*

¹⁵ Podle psycholožky lze od sebe autismus a ADHD lehko odlišit. Projevy uvedené učitelkou sice mohou být podobné autismu, ale na jejich základě nelze dělat takové závěry.

Její pohled na integraci byl asi ze všech nejkontroverznější (viz dále). Možná z toho důvodu, že má mnoho zkušeností a ví, jaké to opravdu je, integrovat děti s různými problémy.

Osobnost asistenta pedagoga

Osobnost asistenta se podle informačních partnerů jeví jako velmi dobrá pomoc pro učitele. Podle třídní učitelky je jejich finanční ohodnocení nedostačující. Samozřejmě zohledňuje to, že nemusí mít takové vzdělání a zodpovědnost, ale i přes to si je vědoma toho, že asistentka ve škole tráví dost času. Sama asistentka přiznává, že finanční ohodnocení není nejlepší, ale na druhou stranu oceňuje možnost práce na plný úvazek.

- ❖ Asistentka: *„...sháněla jsem práci i jinde, ale většinou se jednalo o poloviční úvazek, ale za takovou cenu, že by mi to nestačilo ani na benzín, protože bych musela dojíždět...“*

Učitelka si přítomnost asistentky ve třídě velmi pochvaluje. Uvědomuje si, že nemá s čím srovnávat, jelikož má asistentku ve třídě poprvé, ale je důležité poznamenat, že na vztah mezi nimi bere velký důraz. Zná totiž případ, kde to mezi učitelkou a asistentkou nefungovalo.

- ❖ Učitelka: *„...asistentka s učitelkou spolu nevydržely a museli je (asistentku a integrované dítě) přesunout do jiné třídy. Každá na toho chlapečka koukala jinak a prostě se neshodly.“*

Zde chybí část textu.

Nejenže je asistentka ve třídě pro Jiřího, ale pomáhá učitelce a ostatním dětem. S asistentkou se také shoduje na tom, že by doporučili asistentku do všech prvních tříd.

- ❖ Učitelka: *„...pomáhá třeba mně, sbírá notýsky. Ted'ko jak jsem v první třídě a mám tu asistentku, tak pocítuji úlevu. Já bych tu asistentku dala do všech prvních tříd. Já si myslím, že mám víc času na učení. Ona mi vybere notýsky, napíše mi vzkazy rodičům, zkontroluje notýsky a při výtvarce mi pomůže. Je to super no.“*

- ❖ Asistentka: „Když to tak vezmu, tak jsem prostě asistentka pedagoga, takže se jí snažím co nejvíce ulehčit tu práci okolo, aby opravdu ona měla čas na tu přípravu a mohla se věnovat jen tomu učení.“

Asistentka se zajímá o další vzdělávání, sama učitelka podotýká, že i přes nedávné dokončení jejího kurzu asistenta pedagoga, by se chtěla vzdělávat dále.

- ❖ Učitelka: „naše asistentka sama chtěla jít na nějaký kurz, tak jsem se na to ptala a řekli mi, že SPC takové akce pořádá.“

Zde chybí část textu.

Postoj k integraci

Všichni dotazovaní se shodují, že smyslem integrace je zařazení dítěte s problémem do normální výuky.

- ❖ Matka: „No v podstatě, že je zařazen mezi ty normální děti, je mu umožněna výuka.“
- ❖ Učitelka: „... má tu poruchu a my ho zařadíme do té normální výuky.“

PROSPĚŠNOST INTEGRACE

Matka s asistentkou se shodly, že integrace je prospěšná také pro ostatní žáky.

- ❖ Matka: „...aby se vlastně ty normální děti naučily komunikovat s někým, kdo je odlišný.“

Asistentka navíc dodává, že pro paní učitelku to mohou být nové zkušenosti a pro školu dobré jméno.

Učitelka si prospěšností naopak není tak jistá. Dodává, že je to prospěšné zejména pro integrovaného žáka. A naopak si myslí, že pro ostatní žáky to nějaké nevýhody má. Zejména to, že jim to ubírá samotného učitele.

- ❖ Učitelka: „Ale pro ty ostatní no (zamyslí se). Určitě jim to ubírá mě, kdyby tady asistentka nebyla, tak ještě víc, ale já na něj taky hodně krát reaguji, ale to reaguji tady na polovinu třídy. Ale mít takových dětí víc, tak teda nevím... Takže v tomhle případě si myslím, že ta učitelka i ty děti tím trpí. To třeba dělá

i Jiří, tyhle děti třeba v hodině hučí, mlaskají nebo se hýbou a to ty děti může vyrušovat.“

VÝHODY A NEVÝHODY

Učitelka a asistentka vidí v integraci výhody zejména pro integrovaného žáka, jelikož má díky integraci lepší studijní výsledky. Matka oceňuje na integraci to, že může být její syn mezi dětmi, kterým je roven.

- ❖ Učitelka: *„Pro něj to určitě žádné nevýhody nemá. Ta integrace se vlastně dělá pro jejich dobro.“*

Asistentka opět zmiňuje, že je to obrovská výhoda pro školu.

- ❖ Asistentka: *„...protože už to jsou takové VIP školy...“*

Matka Jiřího žádné nevýhody nespatřuje, ale to možná z toho důvodu, že jí jde především o jejího syna.

- ❖ Matka: *„Pokud to někomu vadí, tak je to jeho osobní problém. Mně ho do školy vzali a já tohle neřeším.“*

HODNOCENÍ SOUČASNÉHO STAVU INTEGRACE

Pro všechny respondenty je současný stav ideální, tudíž není potřeba žádné odbornější pomoci (např. zařazení do speciální školy).

- ❖ Asistentka: *„Já si myslím, že Jiří nepotřebuje nějakou odbornější pomoc. Tohle je pro něj ideální.“*
- ❖ Učitelka: *„Já si myslím, že v téhle míře to stačí.“*

Zároveň se učitelka a asistentka shodují, že u těžších postižení by integrace byla složitější.

- ❖ Učitelka: *„Já třeba nejsem pro nějaké hodně těžké postižení, aby se tady integrovalo. Já si myslím, že i ty ostatní děti by na tom byly hodně bity.“*

Je opět potřeba vyzdvihnout roli asistenta ve třídě.

- ❖ Učitelka: *„Takováhle integrace mi nevadí, kord s tou asistentkou.“*

POSTOJ ŠKOLY K INTEGRACI

Škola je integraci otevřena a jde znát, že je to pro ni tradicí. Na prvním stupni mají osm asistentek, kdy jedna z nich na škole působí už osm let. V rozhovorech bylo zmiňováno, že tato škola je integrací velmi známá. Do školy dojíždí i žáci z jiných (větších) měst.

- ❖ Učitelka: *„Když ty děti někde nevezmou na škole, tak i ta naše zástupkyně udělá všechno pro to, abychom je vzali.“*
- ❖ Asistentka: *„Vím třeba, že od září by tady měly být dvě děti, které by potřebovaly asistentku a škola už tak nějak hledá a řeší to.“*

Asistentka s učitelkou se shodly na tom, že je to strategie školy, která si tím snaží budovat svou prestiž.

- ❖ Učitelka: *„Já si myslím, že náš ředitel to vzal jako svojí strategii. On to takhle bere. Nevím tedy, jestli on má takové cítění, ale on strašně bojuje tady za ty děti. Škola to teda podporuje hodně.“*

Je ovšem otázkou jestli to je to dobré, nebo jestli to není spíše na škodu. Sama učitelka vyprávěla o své kolegyni, která díky integraci nezvladatelného chlapce měla syndrom vyhoření.

I přes to, jak je škola integraci v podstatě otevřena, tak všechny okolnosti ohledně integrace a zřízení asistenta pedagoga, si musela matka Jiřího zařídit sama.

- ❖ Učitelka: *„... asistentku si vyběhala maminka sama.“*
- ❖ Matka: *“To všechno jsem musela já, protože sám od sebe Vám nikdo toho asistenta nepřidělí.”*

Dále škola nemá svého školního psychologa, ani jiného speciálního pedagoga, což by se v této míře integrace dalo předpokládat. Mají ve škole jen výchovného poradce, který má toto všechno na starosti. Prostory pro individuální výuku, kam by mohla asistentka s dítětem odejít, také nejsou odpovídající.

- ❖ Učitelka: *„tady za třídou máme stoleček, tam nikdo na té chodbě není, nebo mohou jít do jídelny, ale většinou jsou na té chodbě.“*

Škola se podle učitelky neangažuje v tom, aby své pedagogy vzdělávala. Většinou to musí přijít z iniciativy učitelů.

- ❖ Učitelka: „...další vzdělávání, to jsem byla teď v říjnu tady v xy. Také SCP nabízí hodně kurzů na tyhle ADHD. Ale je to z naší kompetence.“

KRITÉRIA ÚSPĚŠNÉ INTEGRACE

Pro učitelku je nejdůležitějším faktorem snaha rodičů. Dalším kritériem je neintegrovat v jedné třídě příliš žáků.

- ❖ Učitelka: „Když třeba máte 8 integrovaných dětí ve třídě, tak to je záprah.“

Asistentka také mluvila z vlastní zkušenosti a pro ní nejdůležitějším kritériem je také snaha rodičů.

- ❖ Asistentka: „Hlavně rodiče že jo, aby se o to zajímali, aby to nechali nějakým způsobem šetřit.“

Postavení Jiřího v kolektivu

Když není problém, tak se podle všech tří respondentů Jiří cítí ve škole dobře. Podle nich je velký introvert a kamarády nevyhledává. Není to ovšem tím, že by ho ostatní žáci do kolektivu nepřijali. Sama matka také potvrzuje, že Jiří kamarády nevyhledává.

- ❖ Učitelka: „On se s dětmi moc nekamarádí. Přitom musím říct, že my jsme tu pomyslnou půdu pro něj tady připravili, takže ho děti berou. Už se mu ani neposmívají, ani nereagují. Dřív mu říkaly, ať pořád neřve, nebo neustále po něm pokukovaly, ale teď už je to v pohodě. Berou, že ten Jirka takový je.“
- ❖ Asistentka: „On svým způsobem bere tu třídu a oni berou jeho.“
- ❖ Matka: „Tady ve třídě nevím, ale chodí do družiny a tam si myslím, že se kamarádí. On je spíš takový uzavřený, vždycky takový byl. On se moc kamarádit ani nechce. Jemu stačí, když je sám.“

Matka si kromě toho velmi stěžovala, že se lidé na děti s ADHD stále koukají „skrze prsty“. Několikrát se setkala s negativními reakcemi. Poznává, že lidé nejsou informovaní a nevědí, že taková porucha vůbec existuje.

9.1.3 Poradenští pracovníci

Tabulka č. 6: Kazuistika – Poradenští pracovníci

Psycholožka ve věku 27 let. Jako klinický psycholog pracuje 3 roky, nyní zaměstnána v nejmenované nemocnici.

Pracovnice PPP ve věku 28 let vystudovala psychologii. Dříve učitelka mateřské školy, od září roku 2014 zaměstnána v PPP.

Zdroj: Autorka

Osobnost rodičů

Respondentky se shodují, že zainteresovanost rodičů hraje velmi velkou roli v mnoha oblastech. První oblastí je samotné rozpoznání, že se dítě chová jinak, než by mělo a ochota to řešit. Obě uvádí, že případů, kdy rodiče přichází z vlastní kompetence a kdy přichází na doporučení pedagogů (z mateřských či základních škol) je tak půl na půl. Říkají, že *„...záleží zejména na rodičích, jestli své dítě nechají šetřit.“*

Další oblastí, o které rodiče rozhodují, je medikace. Rodiče totiž mají poslední slovo, jestli svému dítěti léky dají nebo ne.

- ❖ Psycholožka: *„Je to hodně o těch rodičích. U těch dětí je to problém ten, že oni přichází jako pacienti, ale řeší to rodič, to je ten co rozhoduje, jestli léky ano, nebo ne. My jim je nemůžeme vnutit. Rodič má plnou zodpovědnost.“*

Lékař nejdříve zvažuje to, jestli jsou rodiče schopni zajistit některá opatření a dokážou spolupracovat, tak aby dítě léky brát nemuselo. Psycholožka popisuje případ, kdy jsou léky v nějakých případech pro rodiče ulehčením.

- ❖ Psycholožka: *„Pro některé rodiče jsou léky ulehčením, protože tyto děti potřebují zvýšenou péči, zvýšenou pozornost, zvýšenou strukturovanost...Někteří rodiče si to teda těmi léky ulehčují, ale není to černobílé. Některé děti jsou náročnější, někteří mají zvýšené projevy poruchy. Je tedy potřeba vyšetřit důkladně to dítě i rodinné a školní prostředí.“*
- ❖ Pracovnice PPP: *„...V těch nejtěžších formách, kdy již vše ostatní selhalo, je medikace důležitá – nicméně nesmí to být to jediné, co má dítěti pomoci. Vždy je nezbytné kombinovat medikaci s další pomocí...“*

I přes to, že příčiny vzniku ADHD jsou nejspíše biologické, tak pracovnice PPP klade velký důraz na výchovu rodičů.

- ❖ Pracovnice PPP: *„...stále větší váhu má dle mého názoru i výchova rodiny či celé společnosti. Stále více stresu, rychlé životní tempo, obrovská uspěchanost, důraz na výkon, přepodnětovanost ... Řešení vidím v opaku právě popsaného – zvolnit, věnovat dostatek času svým dětem a společné zábavě s nimi, poskytnout jim dostatek pohybového uvolnění, nejlépe volné hry venku, poté až zasednout k zadaným domácím úkolům a přípravě na školu ... brát děti na vzdělávací akce, výlety, učit je prožitkově atd.“*

I když respondentky zdůrazňují roli učitele (viz níže), opět uvádějí, že nejdůležitějším prostředníkem je rodič, který veškerou spolupráci zprostředkovává. Je tedy zase na něm, do jaké míry je ochotný spolupracovat.

- ❖ Psycholožka: *„...je to na ochotě toho učitele... S některými učiteli to někdy takhle skutečně funguje, ale je to tím, že ty rodiče jsou často prostředníkem a musí chtít. S některými to jde a s některými to prostě nejde.“*

Osobnost učitelů¹⁶

Podle psycholožky by bylo dobré, kdyby byl systém spolupráce všech aktérů provázaný. Velmi by jí to pomohlo při určení diagnózy.

- ❖ Psycholožka: *„...když je paní učitelka ochotná, tak jí poprosím, aby mi napsala, jak se dítě chová ve škole, v kolektivu. To je totiž rozdíl, protože on se chová jinak tady a jinak v kolektivu. Já mu tady věnuji třeba dvě hodiny čistou pozornost, jenom jemu a to oni třeba zvládají, ale v kolektivu už ne... Ono to hrozně záleží na těch lidech. Jestli rodiče komunikují. Jestli učitelé chtějí a komunikují, protože to není jejich povinnost...“*

Naznačuje tu tedy, že ne každý učitel je ochotný takto spolupracovat, jelikož je to pro ně stále práce navíc, která není nijak zvlášť finančně ohodnocena.

¹⁶ Včetně asistentů pedagoga. Pro obě respondentky jsem tuto kategorii pojala jako osobnost obou (učitele a asistenta), jelikož jsem se ptala obecně na pedagogické pracovníky, ne na konkrétní osoby jako u předešlých dvou případů.

Postoj k integraci

PROSPĚŠNOST INTEGRACE

Respondentky se shodují, že při sníženém počtu žáků ve třídách v přítomnosti asistenta je integrace prospěšná pro všechny. Psycholožka navíc zmiňuje, že se neustále zvyšuje homogenita tříd, proto bere integraci jako velmi prospěšnou. Vede to k toleranci mezi žáky.

- ❖ Psycholožka: *„chytré děti odcházejí na gymnázium a v té třídě zůstávají děti „hloupější“... Ale ty hloupější nemá, kdo táhnout a zároveň ty chytřejší jsou zase v takovém elitním uskupení, takže si myslím, že by to mělo být provázané.“*
- ❖ Pracovnice PPP: *„Jejich začlenění do běžného kolektivu je nezbytné. Děti s ADHD jsou často méně sociálně zdatné a pod vedením zkušené pedagožky tedy mohou v běžné třídě vzkvétat.“*

VÝHODY A NEVÝHODY

Pracovnice PPP v integraci vidí výhodu zejména pro daného žáka s ADHD. Nevýhoda by to byla pro učitele, když by měl ve třídě mnoho žáků a žádného asistenta. Ovšem v těchto případech, kdy je přítomen asistent pedagoga, obě respondentky žádné nevýhody nevidí. Psycholožka opět zmiňuje důležitost spolupráce aktérů a menší počet žáků ve třídě.

- ❖ Psycholožka: *„Jako takové žádné nevidím (nevýhody). Ale spíš, že je to hrozně náročné na individuální přístup a ochotu všech těch zainteresovaných osob. Když rodiče nechtějí, nebo nemají pochopení, energii, finance, tak to prostě nejde. Je to teda zvýšený nárok na ty všechny zúčastněné a ty třídy tím, že jsou tak početné, tak je pochopitelné, že učitelé nejsou schopni to zvládnout. Kdyby třídy měly menší počet žáků, tak by integrace byla mnohem snadnější.“*

HODNOCENÍ SOUČASNÉ SITUACE

Současná situace při přítomnosti asistenta pedagoga je podle obou dostačující. Je ovšem potřeba brát na zřetel poruchu dítěte. Financování v této oblasti podle nich není ideální, proto asistent pedagoga pro žáky s ADHD není tak častý.¹⁷ Psycholožka mimo jiné zmiňuje, že integrace do běžných škol

¹⁷ Což jsem si ověřila při hledání vhodných případů, kde by byl k dítěti s ADHD přiřazen asistent pedagoga.

by měla být prvním krokem pro každého žáka s nějakým problémem a až následně zvažovat nějaká radikálnější opatření.

- ❖ Pracovnice PPP: *„Myslím, že současný stav není špatný, zejména asistenti pedagoga se jeví jako velmi užitečná pomoc ve výuce. Je však málo financí na jejich platové ohodnocení, myslím, že by jich ve školách bylo třeba více. Na některé děti se prostě nedostává.“*
- ❖ Psycholožka: *„Dokud to tomu dítěti prospívá, tak si myslím, že by mělo být integrované do běžné třídy, protože to ty děti posouvá dopředu. Vždycky si myslím, že by to dítě mělo být dáno do takové skupiny toho vzdělávacího programu, který je jakoby maximální a když začne selhávat, tak vždycky můžu ty nároky snížit, přeřadit ho do speciální třídy a slevit.“*

POSTOJ ŠKOL K INTEGRACI

Podle pracovnice PPP jsou školy v dnešní době poměrně integraci otevřeny. Existují některé, které pro své pracovníky pořádají vzdělávací kurzy, ale takováto podpora by měla být rozšířena ve více školách.

- ❖ Pracovnice PPP: *„Školy jsou povětšinou integracím a zejména doporučením asistenta pedagoga nakloněny. I když samozřejmě existují i výjimky. Přeci jen sepsat IVP a řídit se jím přináší učitelům práci navíc... Každopádně si myslím, že by se vedení škol mělo více snažit vysílat (na náklady školy) zájemce z řad pedagogů i asistentů na tato školení.“*

KRITÉRIA ÚSPĚŠNÉ INTEGRACE

Obě respondentky považují za hlavní kritérium snížení počtu žáků ve třídách a zároveň omezený počet integrovaných v jedné třídě. Dále dostatečně vzdělání učitelé a asistenti s vlastní motivací, kteří by měli být náležitě finančně odměňováni.

- ❖ Psycholožka: *„...Málo učitelů si ví rady s tou integrací. Oni dostanou doporučení z poradny, ale vlastně nevědí, jak to realizovat. Je to pro ně docela náročné... Prostě by ti učitelé měli být za to zaplacení, když do toho dávají víc než normálně...“*
- ❖ Pracovnice PPP: *„Musí to být lidé se srdcem na správném místě, kteří berou práci i jako poslání, jsou dostatečně empatičtí – vycítí konkrétní potřeby dětí a kreativně těmto potřebám upraví styl výuky...“*

Dále také vyzdvihují podporu školy, jelikož další vzdělávání je pořád v kompetencích pedagoga a stále je to pro ně práce navíc.

❖ Psycholožka: „... škola by je v tom měla podporovat...“

Psycholožka na závěr podotkla, že by bylo dobré, kdyby se celý vzdělávací systém, který je už poměrně zastaralý, pozměnil a reagoval na současné žáky a jejich podmínky. Zároveň poznamenává, že o mnoha poruchách je hodně nových poznatků, které by měly školy zohledňovat, avšak v současných podmínkách je to leckdy nemožné.

❖ Psycholožka: „Je to prostě o tom systému a o tom změnit ten pohled, aby to školství nebylo tak zkostratělé. Jde o to, aby se ostatní nepřizpůsobovali školství, ale aby se školství přizpůsobilo potřebám toho dítěte. Ne úplně podřídilo, ale aby bylo schopné pružně reagovat na to, co potřebují dnešní děti. A ne, aby se děti přizpůsobovaly těm zásadám, které platí ve školách třeba 50 let. Nyní jsou tady různé nové poznatky, jsou tu nové výzkumy a studie a ví se mnohem víc o dětské psychice, o problematikách těch jednotlivých poruch a je zapotřebí, aby ty školy ty informace vstřebávaly. A když toto nepohltí, tak ty děti budou s těmi problémy dál a škola bude pořád stejná.“

Vývoj počtu dětí s diagnózou ADHD

Obě respondentky se shodují, že diagnóza ADHD se nyní diagnostikuje více především díky novým poznatkům. Nejčastěji je diagnostikována ve školním věku, ale není to tím, že by příznaky nebyly zřejmé dříve.

❖ Psycholožka: „Dá se říci, že to je nová diagnóza, která se teď vyvíjela. Dřív se to nazývalo LMD. Občas se prostě nějaké diagnózy připisují častěji... Ta diagnóza je připisována častěji možná, než je nutné, tím pádem ta prognóza je taková, že když ty děti skutečně tu diagnózu neměly a bylo to jen o výchově, tak z toho vyrostou.“

❖ Pracovnice PPP: „Můj odhad je, že těchto dětí je diagnostikováno stále více – je to asi tím, že je v dnešní době mnohem větší povědomí o této poruše...“

❖ Psycholožka: „Je pravda, že nejvíce diagnóz je určována ve školním věku... No takhle, ve škole to začíná nejvíc vadit... Ovšem v tom školním věku jsou na ně kladené nároky a tak je to nejvíce vidět a začíná to vadit. Lékaři se bojí tuto poruchu diagnostikovat už v předškolním věku a radši vedou rodiče

ke strukturovanosti výchovy. Nechtějí totiž tomu dítěti dát v předškolním věku tuto nálepku, která se s ním poveze... Je totiž pravda, že některé děti z toho opravdu vyrostou... Takže na tom prvním stupni se ta diagnóza dává nejčastěji, ale neznamená to, že to nejde vidět dřív.“

9.2 Shrnutí případů

PŘÍPAD Č. 1 – MAREK

Tabulka č. 7: Shrnutí prvního případu

Osobnost rodiče
Velký pozitivní vliv má zainteresovanost a snaživost matky (bývalé učitelky), která se synovi velmi věnuje.
Osobnost učitele
Pozitivním faktem je, že třídní učitelka Marka je zároveň speciálním pedagogem školy, tudíž má pro speciální vzdělávání vhodné kompetence. Sama ze své iniciativy se v této oblasti vzdělává a radí se s odborníky.
Osobnost asistenta
Na osobnost asistenta bere ředitelka školy velký důraz, jelikož chce dobré asistenty a ne jen uchazeče, kteří shánějí práci. Markovo asistentku si všichni pochvalují, jelikož je pro něj velkou oporou, díky které zvládá výuku lépe než v první třídě, kde asistentku neměl. <i>Zde chybí část textu.</i> Všichni respondenti si jsou vědomi nízkého platu a úvazku asistentky. Ředitelka poznamenává, že kvalitních asistentů není dostatek a to z důvodu nízkého vzdělání a nízkého finančního ohodnocení asistentů.
Postoj k integraci
Integrace je podle respondentů prospěšná pro všechny zúčastněné. Díky integraci se i ostatní žáci učí ohleduplnosti a toleranci. Jelikož je Marek inteligentní, tak by se zřejmě v jiné než běžné třídě nudil. Integrace je tedy pro něj velkou výhodou. Nevýhodou se zdá nedostatečné financování (např. vhodné pro snížení počtu žáků ve třídách) a náročnost pro pedagogy. Další nevýhodou by byla špatná spolupráce mezi rodiči a školou (učitelem), což není tento případ. Současná situace integrovaného žáka je dostačující. Když má problémy, tak asistentka zasáhne, což se jeví, jako ideální přístup. Přístup školy k integraci, je především zásluhou ředitelky. Škola podporuje integraci víceméně ze všech stran (prostory pro individuální výuku, speciální pedagogové, podílení se na zřízení pozice asistenta pedagoga, pokus o zřízení školního psychologa). Jediným nedostatkem je chybějící iniciativa školy, která by zařizovala pro své pedagogy další vzdělávací akce, semináře, kurzy apod.

Mezi hlavní kritéria pro úspěšnou integraci se jeví spolupráce mezi zainteresovanými aktéry.

Postavení Marka v kolektivu

Marek je ve třídě oblíbený, do kolektivu zapadá bez problémů, hlavně díky asistentce, která se nevyčleňuje jen pro něj. *Zde chybí část textu.*

Zdroj: Autorka

První případ lze hodnotit velmi pozitivně. Integrace se zde pro všechny jeví jako účelná a bez větších problémů. Velkým pozitivem je samotná asistentka pedagoga, na jejíž výběr kladla ředitelka školy velký důraz. Jelikož má ještě druhé zaměstnání (sezónní), tak z jejich výpovědí bylo zřejmé, že není asistentkou z důvodu potřeby peněz. Problémem v tomto případě byl mírně autoritativní přístup třídní učitelky, která zpočátku nebrala v úvahu matčiny připomínky či má pocit vlivu na asistentku.

Z prvního případu plynou následující doporučení¹⁸:

- zlepšit postavení a kvalitu asistentů (zvýšit požadavek na jejich vzdělání, finanční podpora),
- celkově lepší financování v oblasti integrace (více financí pro větší počet asistentů, možnost snížit počty žáků ve třídách, podpora na zřízení školního psychologa).

¹⁸ Vyplyvajících z výpovědí respondentů.

PŘÍPAD Č. 2 – JIŘÍ

Tabulka č. 8: Shrnutí druhého případu

Osobnost rodiče
Matka Jiřího je velmi poznamenána sociální, rodinou i finanční situací rodiny. <i>Zde chybí část textu.</i>
Osobnost učitele
Asistentka integrovala mnoho dětí, tudíž má mnohé zkušenosti. I přes to je v oboru speciálního vzdělávání (zejména v poruše ADHD) poněkud neznalá. Její spolupráci si všichni respondenti chválí. Jako jediná má poměrně negativní postoj k integraci.
Osobnost asistenta
Asistentka v tomto případě je velmi angažovaná (má zájem o další vzdělávání, pomáhá učitelce i s jinými věcmi). Spolupráci asistentky si pochvaluje nejen třídní učitelka, která se nevěnuje jen žákům se SVP, ale může se soustředit zejména na výuku. Pozitivní je, že Jiřího asistentka je zaměstnána na plný úvazek, což je velké pozitivum i pro ni. <i>Zde chybí část textu.</i>
Postoj k integraci
<p>Z pohledu matky je integrace prospěšná i pro ostatní. Podle asistentky je integrace novými zkušenostmi pro pedagogy a dobré jméno pro školu. Naopak učitelka podotýká, že integrace může být mnohdy i nevýhodou pro ostatní žáky, jelikož jim to ubírá učitele, který neustále reaguje na jejich spolužáka s problémem. I přes zásahy pedagogů tyto děti svými projevy ostatní ruší.</p> <p>Z pohledu pedagogů je integrace spíše výhodou jen pro daného žáka a pro školu, která si tímto udělá dobré jméno.</p> <p>V této míře poruchy ADHD a s asistentkou je podle všech integrace dostačující.</p> <p>Škola má v integraci jakousi tradici a je jí otevřena. Dojíždí do ní děti i z jiných měst. Nedostatky ovšem vidím v tom, že škola nemá žádného speciálního pedagoga, nemá dostačující prostory pro individuální výuku, došlo k případu syndromu vyhoření a proces zřízení asistenta byla spíše práce matky. Škola také sama nepodporuje pedagogy v dalším vzdělávání, z čehož plyne neznalost poruch a jejich potřeb při vzdělávání.</p> <p>Mezi kritéria úspěšné integrace patří především snaha rodičů a menší počet integrovaných žáků ve třídách.</p>

Postavení Jiřího v kolektivu

Do kolektivu je Jiří přijat (díky asistentce), ale sám kamarády nevyhledává. Matka zmiňuje negativní pohledy ostatních na tyto děti. Zdůrazňuje neinformovanost a neznalost poruchy ADHD.

Zdroj: Autorka

I přes to, že je integrace Jiřího hodnocena respondenty pozitivně, tak já v něm vidím několik nedostatků. *Zde chybí část textu.* Škola se díky velké míře integrace podle respondentů stává prestižní školou, jelikož se snaží integrovat všechny. Otázkou je, jestli to není spíše na škodu. Ve škole je integrováno několik žáků, aniž by zde faktická podpora školy byla (speciální pedagog, prostory pro individuální vzdělávání, vzdělání učitelé v oboru žáků se SVP). Z čehož může plynout, proč mají učitelé syndrom vyhoření, proč si nevědí rady s těmito žáky a proč má učitelka poměrně negativní postoj k integraci.

Z druhého případu plynou následující doporučení¹⁹:

- doporučení asistentky do všech prvních tříd,
- menší počet žáků ve třídách,
- omezený počet integrovaných žáků v jedné třídě.

PORADENŠTÍ PRACOVNÍCI

Tabulka č. 9: Shrnutí poradenských pracovníků

Osobnost rodičů
Za interesovanost rodičů hraje velkou roli (rozpoznání problému, ochota to řešit, rozhodnutí o medikaci, spolupráce s poradnou a školou, dodržování rad odborníků). I přes biologické příčiny ADHD má chování velký vliv na zvládání této poruchy.
Osobnost učitelů
Osobnost učitelů je velmi důležitá, bylo by žádoucí propojit spolupráci mezi aktéry. Spolupráce učitelů není dostačující, jelikož to je pro ně práce navíc.
Postoj k integraci
Podle psycholožky se díky integraci snižuje homogenita tříd způsobená odlivem „chytřejších“ na gymnázia.

¹⁹ Vyplyvajících z výpovědí respondentů.

Výhody integrace jsou zejména pro daného integrovaného žáka. Nevýhody to žádné jako takové nemá, ty by nastaly, kdyby spolupráce mezi zúčastněnými byla špatná.

Při sníženém počtu žáků ve třídě v přítomnosti asistenta pedagoga je integrace dětí s ADHD ideální. Ovšem současný finanční systém není ještě tak dostačující, aby na asistenta mělo nárok více dětí. Podle psycholožky by bylo dobré, kdyby se proměnil celý stávající zastaralý vzdělávací systém.

Podle pracovnice PPP jsou většinou školy integraci otevřeny, ale existují i výjimky.

Hlavní kritérium pro úspěšnou integraci je snížení počtu žáků ve třídě a omezený počet integrovaných. Dále je potřeba dostatek vzdělaných učitelů a asistentů s motivací, kteří jsou dostatečně finančně odměňováni.

Vývoj počtu dětí s diagnózou ADHD

Diagnóza ADHD se v dnešní době připisuje z důvodu nových poznatků více. ADHD se diagnostikuje nejčastěji ve školním věku, jelikož ve škole to začíná nejvíce vadit. Není to z toho důvodu, že by projevy nebyly zřejmé už dříve, ale psychologové nechtějí dávat tuto „nálepku“ v tak brzkém věku, protože některé děti z toho mohou vyrůst.

Zdroj: Autorka

Od poradenských pracovníků plynou následující doporučení²⁰:

- provázaný systém spolupráce všech zainteresovaných,
- snížení počtu žáků ve třídách,
- omezený počet integrovaných v jedné třídě,
- lepší financování v rámci integrace (aby mělo více žáků nárok na asistenta),
- větší podpora škol posílat své pedagogy na vzdělávací akce,
- vzdělání učitelé a asistenti v oblasti speciálního vzdělávání s vlastní motivací,
- náležité finanční odměnění zohledňující práci s problémovými žáky,
- nový vzdělávací systém uplatňující nové poznatky a reagující na dnešní podmínky.

²⁰ Vyplývající z výpovědí respondentů.

9.3 Porovnání případů

Následující tabulka shrnuje základní podobnosti a rozdíly mezi dvěma případy, což mi pomohlo ke zrekapitulování závěrů.

Tabulka č. 10: Porovnání případů

Kategorie	Případ č. 1 – Marek	Případ č. 2 – Jiří
Osobnost rodiče	Velmi dobrá (zajímavost, snaživost, ...).	<i>Zde chybí část textu.</i>
Osobnost učitele	Velmi dobrá, <i>Zde chybí část textu.</i>	Dobrá, <i>Zde chybí část textu.</i> Poměrně negativní postoj k integraci.
Osobnost asistenta	Osoba vhodná pro tuto pozici (nedělá to pro peníze).	Angažovaná osobnost, oceňuje práci na plný úvazek.
Postoj k integraci	Vcelku kladný postoj respondentů, nedostatky ve financování. Škola poskytuje dobré podmínky.	Známky negativních postojů k integraci. I přes vysokou míru integrace podmínky školy nejsou ideální.
Postavení žáka v kolektivu	Velmi dobré (díky asistentce), problémy v mateřské škole.	Dobré (díky asistentce), ale kamarády nevyhledává. Matka má špatné zkušenosti s vnímáním okolí.

Zdroj: Autorka

10 Diskuse

V této kapitole shrnuji už zmíněné výzkumy (kapitola 4) a VPD (kapitola 8) v porovnání s výsledky mého výzkumu. Zajímalo mě, zda výsledky a cíle prací odpovídají, nebo zda se liší od mých zjištění.

Podobně jako z mezinárodního výzkumu Dysona tak i z mých závěrů vychází, že při integraci velmi záleží na ochotě, kvalitě a zainteresovanosti všech zúčastněných společně s postojem školy. V porovnání s kvantitativním výzkumem Micháلكové je vhodné poznamenat, že integrační trendy v České Republice stále probíhají. Dvě dotazované školy jsou integraci zcela otevřeny a nemají problém integrovat kohokoliv. Je ale pravda, že asistentů je stále nízký počet a lepší by bylo, kdyby na něj mělo nárok více dětí, jelikož z výpovědí respondentů se asistent jeví jako velmi užitečná pomoc. I přes časové rozpětí mezi výzkumy (2010, 2015), můžeme stále souhlasit s tím, že je potřeba zvětšit informovanost o žácích se SVP jak na úrovni veřejnosti, tak na úrovni pedagogů. Také je potřeba posilovat motivaci pedagogů nejen pomocí zvýšeného finančního ohodnocení. Nikoli jen dle mých výsledků, ale i podle závěrů Foltánové, většina respondentů vnímá integraci pozitivně i pro ostatní žáky. Ti se učí poznávat přirozenou situaci, kdy je v jejich přítomnosti spolužák s nějakým problémem. Oproti zdravotnímu postižení je integrace žáků s ADHD do běžných škol dostačující, jelikož nevyžaduje žádné speciální vybavení školy (např. bezbariérový přístup). To je jeden z důvodů, proč se integrace dětí s ADHD v této podobě jeví jako velmi dobrý přístup nejen z pohledu rodičů. Jarešová provedla podobný výzkum, který se zaměřoval na děti s PAS, což je závažnější porucha než ADHD. I u mého případu souhlasím s problémy, jako jsou nízké platy asistentů, jejich nízké úvazky, nedostatečné asistentské kurzy, což se odráží na jejich kvalitě a přístupu. Nelze však potvrdit jejich nízkou hodinovou dotaci, jelikož ve dvou zmíněných případech je naprosto dostačující (v jednom případě je asistentka přítomna i v družině). Podle Vykoukalové lze částečně potvrdit, že pedagogové ještě úplně nejsou na integraci připraveni, jelikož nemají potřebné znalosti v tomto směru. Avšak zejména záleží na osobnosti pedagoga (např. zda má zájem o další vzdělávání, zda je motivován).

Strategie 2020 upozorňuje na to, že některé cíle Bílé knihy nebyly stále naplněny. Připomíná především to, že integrační politika nebyla správně implementována. Avšak z výpovědí respondentů se ukázalo, že se situace nijak výrazně nezměnila. Definované překážky bránící integraci (popsané už v roce 2001) tedy přetrvávají dodnes. Patří mezi ně malá podpora škol v integraci (nejen finanční), zavedení asistentů do škol k žákům s ADHD ještě není tak časté, absence speciálních pedagogů. Stále je potřeba větší podpory vzdělávání pedagogů v oblasti žáků se SVP. I přes všechny nedostatky je princip rovného přístupu žákům ve vzdělávání na školách uplatňován a už se na tyto žáky nepohlíží tak negativně jako dříve. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR s horizontem roku 2015 si kladl za úkol několik cílů. Částečně lze potvrdit, že jsou učitelé motivováni, ovšem jejich profesní rozvoj není nijak zvláště rozvíjen. Také je pravda, že učitelé usilují o větší odpovědnost rodičů, ovšem nemohou to nijak více ovlivnit, jelikož to závisí na nich samotných. Dalším bodem bylo zvýšení počtu školních psychologů a speciálních pedagogů. Nelze tento bod potvrdit, jelikož systém školství toto opatření stále dostatečně nepodporuje (zejména v oblasti financování).

Závěr

Integrace žáků s ADHD do běžných škol se i v mé práci projevila jako velmi dobré řešení. Syndrom ADHD žákům ve vzdělávání často vadí a díky novelizaci školského zákona z roku 2005 jsou možnosti jejich individuálnější podpory zájmem české integrační politiky.

Cíle bakalářské práce byly zcela naplněny. Je potřeba zmínit, že v mé práci nešlo o zobecnění situace integrace, ale o popsání a pochopení zkoumaných případů. Z analýzy lze vyvodit, že se integrace žáků s ADHD do běžných základních škol v přítomnosti asistenta pedagoga jeví jako dobré východisko. Je ovšem podstatné, jak se k této situaci staví jednotliví aktéři jako učitelé, asistenti pedagoga a rodiče dítěte. Je důležitá jejich zainteresovanost, spolupráce, ochota a motivace. Postoj k integraci se mezi respondenty nepatrně liší. Pro rodiče dítěte s ADHD je integrace velkým pozitivem, jelikož je sestavena hlavně pro jejich dobro (aby děti byly začleňovány mezi intaktní žáky, aby měly lepší studijní výsledky). Většina respondentů vidí v integraci přínos i pro ostatní žáky, kteří se učí nejen vzájemné toleranci. Avšak jedna z učitelek nezastávala k integraci tak kladný postoj. Tvrdila, že tyto děti i přes zásah asistenta ruší ostatní žáky, čímž ona na ně reaguje a nevěnuje se zbytku třídy. Dotazované školy byly integraci otevřeny. V prvním případě jsou podmínky pro integraci dostačující, ovšem v druhém případě proklamované postoje školy neodpovídají skutečnosti. Dále lze určitě souhlasit s tím, že se naplňuje hlavní cíl VDP, který má za úkol integrovat co nejvíce dětí do běžných tříd základních škol. Školy tedy integrují žáky ve velké míře, ale ne vždy k tomu mají odpovídající podmínky. Ve většině případů mé závěry odpovídají výsledkům výzkumů na podobné téma. Ovšem některé pokroky spatřit můžeme jako např. větší hodinová dotace asistentek. Dále je nezbytné podotknout, že u dětí s ADHD je integrace mnohem snazší než u žáků s těžším postižením (PAS apod.). I přes několik problémů a nedostatků, je integrace těchto žáků hodnocena vcelku pozitivně.

Díky závěrům mé práce plynou pro integraci žáků s ADHD do běžných škol následující doporučení. Hlavním návrhem je upravit vzdělávací systém, tak aby reagoval na současné podmínky a poznatky. Nejvíce by také pomohla změna financování v oblasti integrace. Díky většímu přísunu financí

by bylo možné: snížit celkový počet žáků v jedné třídě, snížit počet integrovaných žáků v jedné třídě, zvýšit kvalitu a motivaci asistentů pomocí vyšších platů, zřídit ve školách psychology či jiné speciální pedagogy, a také zvýšit počet asistentů ve školách. Nový vzdělávací systém integrace reagující na dnešní podmínky a poznatky by mohl klást větší důraz nejen na: vzdělávání pedagogů a asistentů v oblasti žáků se SVP, osvětu o ADHD a podobných poruchách směrem k veřejnosti, spolupráci všech zainteresovaných osob a lepší postavení asistentů pedagoga ve školách. Tato doporučení by tedy mohla být předmětem pro další zkoumání.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-802-1053-830.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 279 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-802-1066-465.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007, 247 s. ISBN 9788073151584.

COLEBATCH, H. *Úvod do policy*. 1. Vyd. Brno: Barrister & Principal, 2005, 141 s. ISBN 80-86598-79-9.

DAVISON, G. C., NEALE, J. M.: *Abnormal psychology*. John Wiley and Sons, New York 2001.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HORÁK, Pavel a Markéta HORÁKOVÁ. *Role liniových pracovníků ve veřejné politice*. Sociologicky casopis/Czech Sociological Review, 2009, roč. 45, č. 2, s. 369-395. ISSN 0038-0288.

HOWLETT, Michael, Anthony PERL a M RAMESH. *Studying public policy: policy cycles & policy subsystems*. 3rd ed. Don Mills, Ont.: Oxford University Press, 2009, vii, 2298 s. ISBN 978-0-19-542802-5.

JAREŠOVÁ, Alžběta. *Problematika asistenčních služeb u žáků s PAS z pohledu aktérů*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.

JELÍNKOVÁ, Marie. Případová studie. NEKOLA, Martin, Hana GEISLER a Magdalena

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a Marie VÍTKOVÁ. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive*

learning environment in primary schools. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 129 s. ISBN 978-80-244-3730-9.

KALOUS, Jaroslav. Aktéři vzdělávací politiky. In: *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Editor Jaroslav Kalous, Arnošt Veselý. Praha: Karolinum, 2006, 172 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1259-3.

KUCHARSKÁ, Anna. Nástin situace v České Republice. In: RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 256 s. ISBN 976-80-7367-728-2.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*, Sborník 1996, , ed. Praha: Portál, 1997, s. 203.

MICHÁLKOVÁ, Ivana. VÍTKOVÁ, Marie. Přístup k inkluzivnímu vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu – empirické šetření. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-802-1053-830.

MOURALOVÁ. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 305 s. ISBN 978-80-246-1865-4.

MOURALOVÁ. *Ředitelé*. 2015. (rukopis)

MRÁZOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2004, 196 s. ISBN 80-7044-635-8.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 119 s. ISBN 80-717-8625-X.

NEKOLA, Martin, Hana GEISLER a Magdalena MOURALOVÁ. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 305 s. ISBN 978-80-246-1865-4.

NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Vyd. 1. 2009. ISBN 978-807-3675-097.

PANČOCHA, Karel a Marie VÍTKOVÁ. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 319 s. ISBN 978-802-1064-577.

PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 196 s. ISBN 978-802-1056-633.

PEMOVÁ, PTÁČEK, PURROVÁ, ČELEDOVÁ, *Potřeby rodin dětí se syndromem ADHD*, Praktický lékař, r. 90, č. 5, str. 308-310

POTŮČEK, Martin. *Veřejná politika*. Upr., dopl. a aktualiz. vyd. v českém jazyce. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, 399 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-50-2.

RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 256 s. ISBN 976-80-7367-728-2.

RUDOLFOVÁ, MOURALOVÁ, PAVLOVSKÁ. *Rodiče jako veřejně političtí aktéři*. 2015. (rukopis)

SEDLÁČEK, Martin. Případová studie. In: ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

STRAUSS, Anselm L. - CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Anselm Strauss, Juliet Corbinová. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. vi, 196 s.

SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-244-3068-3.

ŠEĐOVÁ, Klára. Analýza kvalitativních dat. In: ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman (a). Hlubkový rozhovor. In: ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman (b). Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In: ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 198 s. ISBN 80-717-8503-2.

TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 164 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8131-2.

UZLOVÁ, Iva a Marie VÍTKOVÁ. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-807-3677-640.

VESELÝ, Arnošt, Martin NEKOLA a Zuzana DRHOVÁ. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007, 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5.

VESELÝ, Arnošt, Zuzana DRHOVÁ a Marta NACHTMANNOVÁ. *Veřejná politika a proces její tvorby: co je „policy“ a jak vzniká*. Praha: CESES, 2005, 43 s.

VESELÝ, Arnošt. Věřejněpolitický a „klasický“ sociálněvědní výzkum: podobnosti a odlišnosti. In: NEKOLA, Martin, Hana GEISLER a Magdalena MOURALOVÁ. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 305 s. ISBN 978-80-246-1865-4.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa*. Brno, 1998. ISBN 80-859-3151-6.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004, 248 s. ISBN 80-866-3322-5.

VYKOUKALOVÁ, Věra. *Učitel 1. stupně ZŠ v Ostravě v kontextu integrace žáka s narušenou komunikační schopností*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

WEIMER, D.L. a VINING, A.R. (2005). *Policy Analysis: Concepts and Practice* (4th ed.). Upper Saddle River (NJ): Prentice-Hall.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-807-3675-141.

ZELINKOVÁ, Olga a Marie VÍTKOVÁ. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-807-3673-260.

ZELINKOVÁ. *Učitelé*. 2015. (rukopis)

ZEMANOVÁ, Hana. *Integrace dětí školního věku s ADHD do vrstevnické skupiny*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Husitsko teologická fakulta.

Elektronické zdroje

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. In: [online]. [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR. In: [online]. [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>.

Listina základních práv a svobod. In: [online]. [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Strategie vzdělávací politiky České Republiky do roku 2020. In: [online]. [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf.

Zákony a vyhlášky

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

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

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

Přílohy

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Byl/a jsem požádán/a o rozhovor v rámci sběru dat pro bakalářskou práci na téma *Integrace dětí s ADHD na základním stupni vzdělávání*, vedený Kateřinou Richterovou, studentkou oboru Sociologie a sociální politika na FSV UK.

S mým svolením bude rozhovor nahráván, následně přepsán a použit pro analýzu. Zvuková podoba textu nebude nikde zveřejněna. Použité úryvky z rozhovoru budou použity v anonymizované podobě bez mého jména a souvislosti s mojí osobou. Bylo mi zaručeno, že mé výpovědi nebudou nijak sdělovány či konfrontovány s jinými osobami (rodiči/asistenty/učiteli/řediteli apod.).

Jsem si vědom/a toho, že mohu rozhovor z jakýchkoliv důvodů přerušit a kdykoliv mohu odmítnout odpovědět, jelikož má účast na rozhovoru je dobrovolná.

Prosím o Váš souhlas s provedením rozhovoru za výše uvedených podmínek.

Váš podpis:

Pokud budete mít jakékoli další dotazy ohledně tohoto výzkumu či rozhovoru, kontaktujte mne prosím na níže uvedené emailové adrese.

Datum konání rozhovoru:

Podpis výzkumnice:

Kontakt: richtka@seznam.cz

Příloha č. 2: Návod a ukázka rozhovoru

Návod rozhovoru

Představení rozhovoru

O co ve výzkumu jde, anonymita a důvěrnost.

Obecné informace a charakteristika dítěte

Popis současného procesu, největší problémy žáka.

Postoj k integraci

Vlastní postoj, postoj školy.

Spolupráce aktérů

Spolupráce, dostatečná pomoc.

Doplňující otázky

Chcete něco vyzdvihnout, doplnit?

Demografické údaje

Věk, vzdělání, délka praxe, pohlaví.

Poděkování

Ukázka rozhovoru s psycholožkou

Jak byste charakterizovala vývoj dětí s diagnózou ADHD?

No diagnostikuje se to teď mnohem víc, je to teď záležitost módy. Dá se říci, že to je nová diagnóza, která se teď vyvíjela. Dřív se to nazývalo LMD. Občas se prostě nějaké diagnózy připisují častěji. Myslím si také, že jak ta výchova je teď benevolentnější. Takže ta výchova plyne ve větší nepozornost. Ta diagnóza je připisována častěji možná, než je nutné, tím pádem ta prognóza je taková, že když ty děti skutečně tu diagnózu neměly a bylo to jen o výchově, tak z toho vyrostou, že jo.

Jak by tyto děti měly být podle Vás vzdělávané?

Je to zase hodně individuální, podle toho, jak kdo má tu poruchu závažnou. Když jsou rodiče schopni to zvládnout, tak není nutné, aby dítě mělo asistenta. Je dobré, aby ve škole věděli, že tu poruchu má a brali na to ohled. Nemělo by to dítě mít úlevy (v obsahu vzdělávání). Takže si myslím, že není nutná integrace, pokud to tak funguje. Měla by tam být ta možnost ověřit si, zda ty špatné výsledky nejsou způsobeny nepozorností, aby si učitelka nemyslela, že to nezvládnul. Ale zároveň když to nejde a ve škole selhává, tak by integraci mít mělo, případně jsou i specializované třídy pro méně dětí apod.

Jaký máte názor na integraci dětí s jiným postižením?

Dokud to tomu dítěti prospívá, tak si myslím, že by mělo být integrované do běžné třídy, protože to ty děti posouvá dopředu. Vždycky si myslím, že by to dítě mělo být dáno do takové skupiny toho vzdělávacího programu, který je jakoby maximální a když začne selhávat, tak vždycky můžu ty nároky snížit, přeřadit ho do speciální třídy a slevit.

Myslíte si, že je integrace prospěšná pro všechny její členy?

Myslím si, že to prospěšné je do té doby, než by to postižené dítě zaujalo učitelku jako samotné. V tomto případě by byl dobrý ten asistent, aby se učitelka mohla věnovat všem. Celkově si myslím, že ta integrace je prospěšná i pro ten kolektiv. Sama si myslím, že ty kolektivy jsou dneska hodně homogenní, protože v šesté třídě odchází chytré děti na gymnázium a v té třídě zůstávají děti „hloupější“. Tak dobře, ty chytřejší jsou dál. Ale ty hloupější nemá, kdo táhnout a zároveň ty chytřejší jsou zase v takovém elitním uskupení, takže si myslím, že by to mělo být provázané. I to zdravotní postižení u spolužáků je naučí, protože jsou tolerantnější vůči sobě. Ale zase záleží na tom, z jaké rodiny dítě pochází. Když mají ty rodiny předsudky, tak často je mívají i jejich děti.

Příloha č. 3: Platové třídy asistentů v porovnání s jinými profesemi ve výchově a vzdělání

Díl 2.16	VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ	
2.16.01	UČITEL	8-14
2.16.02	VYCHOVATEL	8-12
2.16.03	SPECIÁLNÍ PEDAGOG	11-13
2.16.04	PEDAGOG VOLNÉHO ČASU	8-13
2.16.05	ASISTENT PEDAGOGA	4-9
2.16.06	AKADEMICKÝ PRACOVNÍK	12-15
2.16.07	METODIK PRO VZDĚLÁVÁNÍ	12
2.16.08	LEKTOR – INSTRUKTOR	6-12

Zdroj: http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf

**Příloha č. 4: Příloha č. 8 k vyhlášce č. 317/2005 Sb. –
kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga**

ASISTENT PEDAGOGA				
<i>Kariérní stupeň</i>	<i>základní činnost</i>	<i>specializovaná činnost nebo specializace v základním oboru</i>	<i>odborná kvalifikace</i>	<i>další kvalifikační předpoklady</i>
1.	Pomocné výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků. Pomocné výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. (4. platová třída)	ne	§ 20 písm. e) z.	ne
2.	Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. (6. platová třída)	ne	§ 20 písm. a) až d) z.	ne
3.	Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi podle stanovených osnov a pokynů. (7. platová třída)	ne	§ 20 písm. a) až d) z.	ne
4.	Výchovně vzdělávací činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na specifické potřeby dítěte nebo žáka nebo skupiny dětí nebo žáků ve třídě nebo výchovné skupině. (8. platová třída)	ne	§ 20 písm. a) až d) z.	ne
5.	Výchovně vzdělávací činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na specifické potřeby dítěte nebo žáka nebo skupiny dětí nebo žáků ve třídě nebo výchovné skupině. (8. platová třída)	ano	§ 20 písm. a) až d) z.	§ 9 v. 2 roky praxe

Zdroj: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>