

# **Inkluzivní vzdělávání a zkušenost s jeho realizací na vybrané střední odborné škole v Ostravě**

Jana Balcarová

---

Bakalářská práce  
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana BALCAROVÁ**  
Osobní číslo: **H080140**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání z pohledu jeho aktérů**

### Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti inkluzivní pedagogiky.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního výzkumu mezi účastníky procesu inkluzivního vzdělávání (žáci, učitelé, rodiče).**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-189-8.**

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

**LECHTA, V., et al. Základy inkluzivní pedagogiky : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.**

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

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Mgr. Ivana Marášková**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**20. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**6. května 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*



## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 28.2.2011

*Balcarová*

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Práce s názvem „Inkluzivní vzdělávání a zkušenost s jeho realizací na konkrétní střední odborné škole v Ostravě“ se zabývá zkoumáním vnímání tohoto procesu samotnými aktéry, jimiž jsou v tomto případě dva vybraní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rodiče a učitelé. Teoretická část přináší objasnění některých základních pojmů z oblasti inkluze a inkluzivního vzdělávání. Praktická část seznamuje čtenáře s výzkumem provedeným formou polostrukturovaného rozhovoru na střední odborné škole v Ostravě.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, speciální pedagogika, žáci s tělesným postižením, individuální vzdělávací plán

## **ABSTRACT**

The work, entitled "Inclusive Education and Experience of Its Implementation on a Particular Secondary School in Ostrava," focuses on exploring the perception of this process by participant themselves - two selected pupils with special educational needs, their parents and teachers. The theoretical part provides clarification of some basic concepts of inclusion and inclusive education. The practical part introduces the reader to research conducted through semi-structured interview at the vocational secondary school in Ostrava.

Keywords: inclusion, inclusive education, pupils with special educational needs, special education, students with disabilities, individual education plan

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí své bakalářské práce PhDr. Mgr. Ivaně Maráškové za odborné a citlivé vedení. Za spolupráci při získávání cenných údajů potřebných ke vzniku mé bakalářské práce bych touto cestou ráda poděkovala žákům, jejich rodičům a pedagogům, kteří byli ochotni věnovat mi kus svého času.

### **Motto**

*„Nerovnost země a tedy i nerovnost lidí*

*jen na kolenou ucítíš.*

*Miluj však obě a věru jen tím spíš,*

*že není lásek, že je jen jedna láska,*

*tak jako všechny kříže jsou jen jeden kříž.“*

(Vladimír Holan)

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, jsou uvedeny v seznamu požité literatury.

V Ostravě dne 3. 5. 2011



# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>13</b>
1.1 INTEGRACE.....	13
1.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VERSUS INTEGRACE.....	14
1.3 CÍLOVÁ SKUPINA PROCESU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	15
1.4 HISTORIE PŘÍSTUPU K CÍLOVÉ SKUPINĚ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
<b>2 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>20</b>
2.1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....	20
2.2 PEDAGOG, ASISTENT PEDAGOGA A OSOBNÍ ASISTENT ŽÁKA.....	21
2.3 RODINA .....	24
2.4 STRATEGIE UČENÍ A VYUČOVÁNÍ.....	26
2.4.1 Kurikulum .....	26
2.4.2 Individuální vzdělávací program.....	28
<b>3 REALIZACE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>30</b>
3.1 PRAXE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ.....	30
3.2 PRAXE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ.....	31
<b>4 SPECIFIKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM .....</b>	<b>34</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>36</b>
<b>5 VÝZKUM.....</b>	<b>37</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU .....	37
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	37
5.2.1 Výzkumné otázky.....	38
5.3 DRUH VÝZKUMU .....	38
5.4 POUŽITÉ METODY .....	38
5.4.1 Metoda sběru dat .....	38
5.4.2 Metody analýzy a zpracování kvalitativních dat.....	39
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	40
5.5.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	41

5.6	VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	42
5.7	POCIŤOVANÉ VÝHODY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE SROVNÁNÍ SE ZKUŠENOSTÍ ZE SPECIÁLNÍCH ŠKOL.....	42
5.8	VNÍMÁNÍ HANDICAPU RODIČI, UČITELI A SAMOTNÝM ŽÁKEM .....	43
5.9	VNÍMÁNÍ HANDICAPU ŽÁKA V KONTEXTU TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU .....	44
5.10	ANGAŽOVANOST ŠKOLY V OTÁZCE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	47
5.11	SPOLUPRÁCE RODIČŮ NA PROCESU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ JEJICH DĚTÍ.....	49
5.12	INDIKACE NEDOSTATKŮ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ JEJICH AKTÉRY .....	50
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ.....</b>	<b>52</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>55</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>56</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>60</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>61</b>

## ÚVOD

Model inkluzivního vzdělávání je mnohými odborníky považován za nejmodernější současný přístup ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto důvodu je toto téma právem považováno jako aktuální. Obecná idea inkluze jako stavu lidské společnosti, kde případná odlišnost nebude vnímána jako nenormálnost, tedy negativně, je mi velmi blízká a sympatická. Především z tohoto důvodu jsem se rozhodla zpracovat svou bakalářskou práci právě na téma inkluzivního vzdělávání a zkušeností s jeho realizací na konkrétní střední škole v České republice.

Hlavním cílem mé práce bylo seznámit čtenáře se základními pojmy vztahujícími se k fenoménu inkluzivního vzdělávání, nahlédnout do historie přístupů lidské společnosti k osobám s postižením, zmínit se o nedávné a současné praxi inkluzivního vzdělávání v zahraničí i v prostředí České republiky a o jeho legislativním ukotvení. Především jsem se však snažila naplnit cíl formulovaný v úvodu praktické části této práce, kterým je zjistit a popsat vnímání praxe inkluzivního vzdělávání samotnými jeho aktéry.

Rozhodla jsem se pro kvalitativní design výzkumu a data sesbíraná pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsem zpracovávala pomocí metody otevřeného kódování. Teoretickou část jsem rozdělila do několika kapitol, jimiž jsou Základní vymezení inkluzivního vzdělávání, Aktéři inkluzivního vzdělávání, Realizace inkluzivního vzdělávání, a to v České republice i v zahraničí, a vzhledem k výběru výzkumného vzorku jsem se rozhodla zařadit též kapitolu Specifika inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením.

Svým výzkumem bych ráda objasnila otázku, jak vypadá skutečná praxe inkluzivního vzdělávání. Zajímalo mě, nakolik je zkoumaná škola otevřená myšlence inkluze, jak se cítí inkludovaní žáci v prostředí běžné třídy, do jaké míry se rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami angažují v inkluzivním procesu, jaké speciální metody či postupy daná škola svým studentům nabízí a v neposlední řadě, v čem spočívají případné rezervy současné praxe inkluzivního vzdělávání na vybrané škole.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**



## 1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jedním z témat, kterými se lidstvo dlouhodobě zabývá, je problematika přístupu k dětem, jež z určitého důvodu vyžadují specifické zacházení, a to například kvůli vážným zdravotním potížím, fyzickému postižení, mentální retardaci nebo odlišným kulturním kořenům. Vzdělávání je jednou z mnoha oblastí, pro které je toto téma také zákonitě nevyhnutelné. Zde se zpočátku setkáváme především se segregací, jejíž podstatou je oddělení těchto jistým způsobem odlišných dětí od dětí tzv. „normálních“, což znamenalo genezi druhého vzdělávacího proudu v podobě speciálních škol. Za druhý vývojový stupeň v přístupu k takovým žákům můžeme považovat integraci jako proces začleňování do majoritní společnosti, ovšem pouze za předpokladu, že se obě strany, tedy tito žáci i společnost, ukážou být aktivními, a budou schopny splnit předem dané specifické podmínky. Poslední, zdá se, že konečnou metou k cestě za ideálním řešením této situace je právě myšlenka inkluze, kterou se hodlám zabývat v této bakalářské práci.

### 1.1 Integrace

Tento pojem je poměrně rozšířený i mezi laickou veřejností. Podle Akademického slovníku cizích slov (2001) znamená tento pojem ucelení, scelení, sjednocení, což vychází i z latinského slova *integrare* znamenajícího sjednocovat. Ve speciálně pedagogickém pojetí je integrace vnímána jako nejvyšší stupeň procesu, v němž se člověk s postižením snaží začlenit do majoritní společnosti (Michalík, 2001). Je to vytváření společenství, v němž mezi zdravými a postiženými panuje rovnoprávnost, a kde jsou společné síly soustředěny na pomoc každému jednotlivci či k jeho ochraně (Mühlpachr, 2003).

Někteří autoři u fenoménu integrace poukazují na jeho dvojí kvalitu. Rozhodujícím faktorem jsou zde konečné důsledky, které proces integrace přináší integrujícímu se objektu. Hovoříme pak o integraci pozitivní či negativní. V případě, kdy můžeme integraci označit pro daného jedince za přínosnou, mluvíme o integraci pozitivní. Právě ta je cílem sociální pedagogiky a mnoha dalších napomáhajících disciplín. Nelze však vyloučit, že z integračního procesu mohou pro objekt integrace vyplynout naopak důsledky nepříznivé. Za takových okolností můžeme integraci označit jako negativní. Dobrým příkladem takové situace může být přijetí určitého jedince do některé z náboženských organizací, což bude mít zpočátku nesporně pozitivní vliv na člověka s postižením,

mnohdy osamělého. Druhotným důsledkem jeho začlenění do organizace však může být patologické chování například chorobná závislost. Za takových okolností lze bezesporu hovořit o patologickém stavu, a tedy i o integraci negativní (Mühlpachr, 2003).

S termínem integrace se dnes již pravidelně setkáváme nejen v odborné literatuře, ale také v textech nevědeckého charakteru, například v tištěných či elektronických médiích. Na přílišnou frekvenci, se kterou se pojem integrace ve společnosti objevuje, upozorňuje již Michalík (2001). Podle něj cítí někteří pedagogové nutnost hledání vhodnějšího termínu namísto integrace, neboť toho je dnes užíváno v odlišných souvislostech kupříkladu evropská integrace nebo střední integrovaná škola.

V rovině pedagogické je integrace postupně se rozvíjejícím dynamickým jevem, při kterém osoby s postižením a jedinci bez postižení jako účastníci pedagogického procesu komunikují a spolupracují za podmínky, že během jejich výchovy docházelo ke vzájemně vyvážené adaptaci. Při řešení výchovně-vzdělávacích situacích se aktivně uplatňují obě strany (Jesenský, 1998). V pedagogické praxi to tedy znamená možnost zapojení žáků s postižením do běžné školy za předem stanovených podmínek (Lechta, 2010). Integraci jedince s postižením můžeme považovat za úspěšnou jedině tehdy, bude-li množství pozitivních aspektů integračního procesu do školy běžného typu vyšší než počet aspektů negativních, a integrovaný žák bude v konečném důsledku spokojenější, než kdyby navštěvoval speciální školu (Mühlpachr, 2003).

## 1.2 Inkluzivní vzdělávání versus integrace

Chápání pojmu inkluzivní vzdělávání není ani v odborných kruzích zcela jednotné. Podle Lechty (2010) se můžeme setkat se třemi výklady slova inkluze. První z nich se prakticky kryje s pojmem integrace, což však pro pedagogickou teorii ve své podstatě znamená pouhou duplicitu těchto termínů. Michalík (2001) tento pojem navrhuje jako vhodnější alternativu k termínu integrace, který je podle něj již značně nadužívaný. Ve své podstatě jej však chápe spíše jako nutný předpoklad integrace, tedy jako vytvoření takového prostředí, v němž je odlišnost oceňována, vítána. Druhá možnost výkladu inkluzi představuje jako kvalitativně vyšší formu integrace, kdy lze mluvit o vylepšené, optimalizované podobě tohoto pedagogického přístupu. Třetí pojetí tohoto termínu je nejobtavnější, neboť v jeho světle je inkluze vnímána jako zcela nová kvalita přístupu

k dětem s handicapem, tedy autonomní pedagogický koncept, který se od integrace odlišuje.

Posledním jmenovaným způsobem chápe inkluzi také Hájková a Strnadová (2010), které své pojetí zdůvodňuje genezí tohoto slova přejatého z anglického prostředí, kde *inclusion* znamená v přesném překladu *zahrnutí* nebo také *příslušnost k celku*. Inkluze pro ni tedy nepředstavuje pouhé rozšíření nebo obohacení procesu integrace, ale nový koncept, který umožňuje všem dětem účastnit se hlavního vzdělávacího proudu bez jakýchkoli podmínek vážících se ke stupni jejich postižení.

S ohledem k názvu této práce cítím nutnost formulovat své vlastní pojetí termínu inkluze. Osobně se přikláním k inkluzi definované jako svébytný pedagogický koncept, který se od integrace odlišuje do té míry, že bylo v rámci přesnosti vyjadřování skutečně nutné jej do pojmosloví zavést. Samotný pojem inkluze vnímám jako představu ideální lidské společnosti, z jejíhož slovníku bude možno vyškrtnout slovo *nenormální* ve vztahu k člověku, neboť právě lidská různorodost v ní bude pokládána za normu. Avšak z důvodů dosud nedostatečné, nepřilíživé aplikace takového typu výkladu do běžné školní reality zde pracuji také s inkluzí ve smyslu rozšířené integrace. Hlavním důvodem pro takovou volbu je samotná povaha obsahu praktické části této bakalářské práce, neboť výzkum byl prováděn v prostředí, ve kterém je inkluze chápána právě jako optimalizovaná integrace.

### 1.3 Cílová skupina procesu inkluzivního vzdělávání

Abychom správně pochopili koncept inkluzivního vzdělávání, jeho cíle a smysl, je třeba co nejkonkrétněji definovat skupinu lidí, která vytváří předmět jeho zájmu. V tomto smyslu se jedná o určitým způsobem výjimečné děti tvořící menšinu v celkové dětské populaci. Tuto menšinu však není jednoduché dále specifikovat, neboť každé konkrétní označení je z různých hledisek napadnutelné, buď jako tzv. nálepkování těchto dětí, nebo zkrátka jako nedostatečně korektní vyjadřování.

Problém s exaktním pojmenováním se však objevuje také na straně druhé, tedy u té skupiny dětí, která v dětské populaci tvoří většinu. Tyto nesnáze vyplývají především z nelehkého určení antonymního výrazu k termínu „postižený“ člověk. Termín, který se zde nabízí jako jeden z prvních snad nejjednodušších řešení tohoto problému, je výraz

„normální“ člověk. Avšak toto označení také není zcela ideální, a to především z toho důvodu, že pojem norma se při své aplikaci do edukační reality jeví ve své podstatě jako úkaz fiktivní. Moderní pedagogika totiž již s heterogenitou žáků počítá a považuje ji za neoddiskutovatelnou skutečnost. V edukační praxi se jasně ukazuje, že do výchovně-vzdělávacího procesu vstupují žáci s rozličnými zkušenostmi z oblasti socializace, odlišnými učebními předpoklady, zájmy i potřebami. Tato různorodost je tedy vzhledem k realizaci výchovně-vzdělávacího procesu v současnosti přijímána jako jeho naprosto přirozená součást (Eberwein In Lechta, 2010).

Termín „zdravý“ člověk je také velice nepřesný, neboť i osoba s určitým druhem znevýhodnění může být z věcného hlediska zdravá. Tito lidé svou odlišnost nevnímají jako nemoc. Pro názor, že např. i lidé s postižením sluchu jsou ve své podstatě zdraví, mluví také skutečnost, že jsou schopni vykonávat zaměstnání na plný úvazek. Z čistě logického uvážení by k označení lidí bez handicapu mohlo sloužit slovo vytvořené za pomoci slova, jehož opozitum hledáme, s jednoduchým použitím záporné předpony „ne“, která explicitně vyjádří dokonalý protipól termínem „nepostižení“. Zde však zase narážíme na nedostatky, které má tento pojem z hlediska stylistiky. Termín „intaktní“ se zdá být označením s nejmenším množstvím slabých stránek. Ani on není zdaleka bezchybný, nicméně z výše zmíněné nabídky je bezesporu nejlepším řešením tohoto terminologického problému. Z tohoto důvodu se v poslední době často využívá také v českém prostředí (Lechta, 2010).

K oddělení dětí, které jsou předmětem zájmu inkluzivní edukace, od intaktní populace bych použila termíny, o kterých mluví Vašek (2003), a které tuto část dětské populace dále diferencují do tří podskupin. Jsou jimi děti s postižením, narušením a ohrožením.

**Postižení** je chápáno jako *„relativně trvalý, ireparabilní stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické anebo emocionálně-volní oblasti, který se manifestuje signifikantními obtížemi při učení a sociálním chování“* (Vašek, 2003, s. 33).

**Narušení** se od postižení liší možností časově omezeného působení patogenních vlivů, což znamená, že je tento stav reparable (Vašek, 2003).

**Ohrožení** je definováno jako *„dlouhodobé nepříznivé působení různých fyzikálních, biologických, chemických, psychických či sociálních faktorů, které v případě nepříznivých okolností mohou narušit integritu organismu a způsobit narušení“* (Vašek, 2003, s. 36).



Za ohrožené jsou zde pokládány také nadané nebo talentované děti, jejichž specifickým potřebám v oblasti rozvoje jejich schopností není věnována adekvátní péče.

Na tomto místě je třeba se konkrétněji vyjádřit k poslední zmiňované kategorii. Děti, u nichž není jednoznačně diagnostikováno postižení či narušení, nicméně nelze je ani s čistým svědomím zařadit do skupiny intaktních jedinců, je na současných školách procentuálně větší zastoupení než žáků, u nichž je jejich postižení nebo narušení evidentní (Lechta, 2010). To dokazuje skutečnost, že speciálně pedagogické přístupy se uplatňují až u 20% „intaktních“ žáků (Knight In Lechta, 2010).

Pro toto trojí rozdělení žáků vyčleněných z množiny intaktní populace však v současnosti existuje souhrnné pojmenování vyjádřené termínem žák se speciálně vzdělávacími potřebami. Pojem „speciální vzdělávací potřeby“ se do českého prostředí dostal ze zahraničí a do legislativy vstoupil v roce 2004 přijetím zákona č. 561/2004 Sb. (Hájková, Strnadová 2010). Žákům těmito potřebami disponujícím se budu podrobněji věnovat v podkapitole s odpovídajícím názvem.

#### **1.4 Historie přístupu k cílové skupině inkluzivního vzdělávání**

Postoje většinové společnosti k lidem, kteří dnes tvoří cílovou skupinu inkluzivního vzdělávání, se v průběhu dějin neustále vyvíjely a jejich podoba se proměňovala.

Myšlenka individuality člověka se poprvé v historii objevuje v antickém Řecku a znamená zásadní zvrát ve výchově a vzdělávání. Pokrokové zákony vydané tehdy v Aténách zaručovaly rovnost všem lidem, aniž by zde sehrával roli jejich původ, sociální determinace. Ani na tuto dobu velmi progresivní legislativa ovšem nepamatovala na lidi s postižením. K těm byl v antice zaujímán silně odmítavý až represivní přístup. Příkladem může být z dnešního pohledu zcela nehumánní zacházení s postiženými novorozenci ve starověké Spartě, kde o jejich životě rozhodovala rada starších a takové děti byly zpravidla shazovány do propasti v pohoří Taygetos nebo ponechány v pustině svému osudu. Zcela identická situace panovala ve většině starověkých států, výjimku představovaly jen Izrael a egyptské Théby. Zde bylo lidem s postižením přidělováno adekvátní povolání, třebaže hlavním důvodem bylo pravděpodobně zajištění neubývajících počtu otroků (Lechta, 2010).

Zdůvodněním represivního přístupu k postiženým jedincům v období starověku může být tehdejší chápání člověka jako bytosti, která se svým rozumem zásadně odlišuje od okolního světa. Z tohoto úhlu pohledu je nasnadě, že jedinec, který je v této rozumové oblasti oslaben, nemá pro společnost patřičnou hodnotu. Nesmíme zapomínat na skutečnost, že řecká i římská společnost kladla velký důraz na jednotu těla a duše, oceňovala především jejich dokonalou harmonii, takže jedinec s tělesnou vadou byl proto rovněž živoucím příkladem narušení této kýžené rovnováhy. A kromě toho, jaký smysl by měla péče o postiženého člověka ve světě, který klade tak enormní důraz na pěstování a rozvíjení fyzické zdatnosti (Lechta, 2010)?

Jiný přístup k lidem s postižením se objevuje v židovsko-křesťanské tradici. Zde je člověk chápán jako jedinečné a nenahraditelné Boží stvoření, jehož hodnota je nedotknutelná, protože, jak se dočteme ve starozákonních knihách, všechno stvořené Bohem je a priori dobré. Choroba není v tomto pojetí ani trestem za lidský hřích, neboť za ten je považováno pouze zneužití svobody, pýcha, snaha vyrovnat se Bohu. S tím souvisí i fakt, že člověku nepřísluší právo ničit, co vytvořil Bůh, nemá kompetence rozhodovat o Božím díle. Křesťanství pak lidem s postižením definitivně přiznává právo na plnohodnotný život. Už ve čtvrtém století našeho letopočtu vznikají dokonce první instituce, které takovým lidem poskytují zázemí a péči (Dům mrzáků v Konstantinopoli nebo útulek pro nevidomé v Caesareji). Jsou zakládány nejrůznější charitativní organizace a koncem středověku se setkáme dokonce s organizovanými společenstvími lidí s handicapem, jako bylo například Bratrstvo tělesně postižených, slepých a jiných lidí založené v roce 1454. Přesto však u mnohých křesťanů dosud přezívala víra v to, že tělesná vada musí být Božím trestem za hříchy své nebo za pochybení rodičů (Lechta, 2010).

V období novověku se člověk stává středem subjektivního světa poznání a neexistují tedy žádná objektivní kritéria „kvality“ lidské bytosti. S příchodem racionalismu, jehož duchovním otcem je francouzský filozof René Descartes, se rodí idea obecné lidské důstojnosti a zároveň snaha ústavně zakotvit práva člověka jejich jednoznačnou formulací. Obecně lze v tomto období spatřovat počátky institucionalizované péče o lidi s postižením. V 19. století vzniká v rámci rozvoje obecného a povinného získává výchova a vzdělávání, alespoň v Evropě, institucionální charakter. Za cíl vzdělávání je považována budoucí užitečnost a využitelnost vzdělávaného jedince pro potřeby společnosti, jejíž je součástí. Ve druhé polovině století pak začínají vznikat speciální školy pro žáky s postižením

(Lechta, 2010). Michalík (2003) upozorňuje na skutečnost, že ani v této době nebylo vzdělávání dětí s postižením automaticky dostupné. Klíčovou otázkou nebylo jakým způsobem, ale zda vůbec budou takové děti vzdělávány. Přesto jsou dnes vysoce oceňována tehdy zakládaná zařízení jako Jedličkův ústav pro děti zmrzačené v Praze (1913), Ernestinum v Praze (1871) nebo například Ústav pro děti zmrzačené a rachitické v Plzni (1921).

Ve druhé polovině 20. století se v Československu vyděluje z hlavního vzdělávacího proudu proud speciálního vzdělávání určeného dětem, které náročná kritéria, kladená na jejich zdraví v rámci obecného vzdělávacího systému, nemohly splnit. Tímto způsobem byl vybudován systém segregáčních institucí. Ani ten však nezaručoval možnost vzdělávání skutečně všem dětem s postižením. Školský zákon z roku 1948 mimo jiné říká: *„Děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávati pro těžkou nemoc anebo pro duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinny choditi do školy“* (§ 13 odst. 4 zákona č. 95/1948 Sb. – školský zákon). Vzhledem k tomu, že kritéria pro posouzení zdravotního postižení nebyla objektivní, dostávaly se do speciálních zařízení běžně také děti, které evidentně postižené nebyly. Někdy se jednalo o odlišný stupeň postižení, než jaký byl u žáka oficiálně diagnostikován. V období tzv. normalizace se žáci s určitým druhem postižení v běžném vzdělávacím proudu vyskytují jen velmi výjimečně. Dělo se tak na základě přímé žádosti rodičů dítěte, přičemž šlo ve většině případů o osoby, které měly možnost výuku ve škole ovlivnit (Michalík, 2003).

Násilná a nepřírozená segregace občanů s postižením a bez něj vedla pochopitelně k prohlubování pocitů odlišnosti, ze kterých přirozeně vyplývá také vzájemná odtažitosť a nepochopení. Zdá se, že odstranit tyto dvě bariéry je obtížnější, než by bylo bývalo akceptovat a tolerovat příčiny, které k nim vedly. Touto cestou jsme se vydali teprve nedávno prostřednictvím ideje inkluzivního vzdělávání.

## 2 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Aktéry procesu inkluzivního vzdělávání jsou myšleny veškeré komponenty procesu edukace, které úspěšně školní inkluzi napomáhají. Svou roli zde sehrávají především samotní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), ostatní žáci ve třídě, učitel, asistent pedagoga, členové školního poradenského pracoviště (speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce, školní metodik prevence), ředitel školy, ostatní zaměstnanci školy, rodiče, rodinní příslušníci, ale také druh strategie, které se při vyučování užívá, a vzdělávací program, tedy kurikulum, jež se musí specificky přizpůsobit jak potřebám inkudovaného žáka, tak ostatních žáků ve třídě (Lechta, 2010).

### 2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

K objasnění pojmu žák se SVP je nutné seznámit se s konceptem samotných speciálně vzdělávacích potřeb. Tento termín vychází ze stanovení rozdílu mezi tím, co od dítěte očekáváme, a skutečnou úrovní jeho výkonu. Diskutabilní však zůstává metoda stanovení „normy“, od které se tato očekávání odvíjejí. Pro děti v předškolním věku existuje množství tzv. vývojové škály, které jsou odvozeny na základě obvyklého vývoje motoriky, komunikace, sociálních dovedností atd., jenž je obecně pokládán za adekvátní, tedy zdravý. U starších dětí, které již nastoupily povinnou školní docházku, můžeme za normu považovat kurikulum (Hájková, Strnadová, 2010).

SVP jsou zakotveny také na legislativní úrovni ve formě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. 9. 2004. Ke stejnému tématu se vyjadřuje vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 9. 2. 2005. Osoby se SVP jsou definovány jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním (Hájková, Strnadová, 2010).

Za zdravotní postižení se považuje postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (Zákon č. 561/2004 Sb., - § 16, odst. 2).



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

Vyhláška č. 73/2005 Sb., stanovuje některá podpůrná, která mohou žákům se SVP usnadňovat jejich práci a čas trávený ve škole. Řadíme k nim různé speciální metody, formy a postupy uplatňované při výuce, stejně jako specifické didaktické materiály, učebnice, rehabilitační a kompenzační pomůcky. Významnou pomocí žákům se SVP mohou být služby asistenta pedagoga, rozšíření běžného školního rozvrhu o předměty speciálně pedagogické péče nebo další případné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu. Faktorem, který může práci žáka se SVP pozitivně ovlivnit, je rovněž vytvoření menší studijní skupiny či snížení stávajícího počtu žáků ve třídě (Hájková, Strnadová, 2010).

## 2.2 Pedagog, asistent pedagoga a osobní asistent žáka

Pedagog zastává v procesu školní inkluze bezesporu významnou roli. Základem k jejímu úspěšnému plnění jsou kladné lidské vlastnosti, kterými by měl takový pedagog disponovat. Je však jasné, že pokud má být školská integrace skutečně rozvíjena na odborném základě, samotné pozitivní osobnostní rysy učitele nestačí. Vzhledem k tomu, že funkční výuka ve třídě s inkludovaným žákem je náročná, je třeba, aby byl pedagog předem dobře teoreticky i prakticky připraven. Speciálně pedagogická kvalifikace učitele není bezpodmínečně nutná, avšak rozvíjení určitých specifických kompetencí pro práci s inkludovaným žákem je samozřejmě žádoucí (Michalík, 2001).

Obecně jsou profesní kompetence pedagoga chápány jako „*soubor odborných předpokladů (znalostí, zkušeností, dovedností a postojů), nezbytných pro úspěšný výkon pedagogické profese*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 102). Tyto kompetence mohou budoucí pedagogové nabýt v teoretické rovině, avšak jejich rozvoj reálně probíhá až v průběhu praxe. Při rozvoji těchto kompetencí hrají důležitou roli mnohé faktory. Když pomineme kvalitu a povahu dřívější teoretické a praktické přípravy, ze které pedagog během své praxe nesporně čerpá, je třeba zmínit například vliv pracovního prostředí, tedy působení a pomoc ostatních učitelů v pedagogickém sboru (Hájková, Strnadová, 2010). Kolektiv učitelů je pro pedagoga vyučujícího ve třídě, kde probíhá inkluze, obecně velmi důležitý, neboť právě se svými kolegy může daný učitel diskutovat o svých zkušenostech. V optimálním

případě existuje možnost probrat případné nejasnosti či komplikace s kolegou, který má ve třídě žáka se stejným druhem a stupněm postižení (Michalík, 2001). Pro učitele je důležitá možnost konzultovat postupy a metody, ale také problémy, které se ve třídě s inkudovaným žákem mohou vyskytnout, s odborníky speciálně pedagogických center nebo pedagogicko-psychologických poraden. Neméně důležitá je schopnost učitele flexibilně reagovat na proměny reality vzdělávání, adaptovat se na změny ve školské legislativě. Pedagog se musí naučit objektivní sebereflexi a analýze vlastních edukačních postupů, což je nutným předpokladem pro jeho zdárnou profesionalizaci. Během své profesní kariéry si učitel při práci s věkově, výkonnostně či kognitivně heterogenními žáky postupně tříbí své vyučovací strategie. Rozvíjí dovednosti pedagogické komunikace, rozšiřuje svůj metodický rejstřík, obohacuje se o nové způsoby vedení žáků a udržení své přirozené autority. Nutným předpokladem takového profesního růstu je vlastní aktivní práce pedagoga na sobě samém. Celoživotní samostudium je samozřejmou a očekávanou součástí učitelské profese obecně. V tom mu může být významnou pomocí například návštěva odborných seminářů a kurzů (Michalík, 2003).

Co tedy patří ke konkrétním kompetencím, kterými by měl dobrý pedagog iluzivního vzdělávání disponovat? V první řadě musí být schopen rozdělit svou energii a zájem vhodným způsobem mezi žáka se SVP a ostatními tak, aby se nikdo z nich neocítl v nevýhodě, postižen nedostatkem času či nedostatečnými nároky. Od pedagoga se rovněž očekává vypracování individuálního vzdělávacího plánu a podílení se na jeho plnění (Michalík, 2003). Musí být také schopen stanovit si dlouhodobější strategii vyučování ve skupině, jež nemá homogenní charakter. V případě, že se stávající vyučovací metody ukazují být nedostatečně efektivními, nesmí být pro pedagoga problémem účinně je změnit. Svá očekávání pregnančně formuluje tak, aby proces vyučování přinesl pozitivní výsledek všem žákům ve třídě. Kompetencí, o které již byla řeč, je flexibilita, ke které by se však v ideálním případě měla přidružit také kreativita a schopnost pohotově reagovat v jakékoli výukové situaci. Učiteli by nemělo činit větší potíže udržet ve třídě kázeň a pozornost (Hájková, Strnadová, 2010). Lechta (2010) řadu kompetencí, kterými by měl pedagog v heterogenním prostředí vládnout, rozšiřuje ještě o schopnosti diagnostické, preventivní a intervenční ve vztahu ke konkrétnímu typu a stupni postižení, jež má inkudovaný žák v jeho třídě.

Výše uvedené kompetence však nejsou pedagogovi automaticky přirozeně dány, mnohé z nich získává specifickou přípravou na inkluzivní vzdělávání. Ta musí být chápána především jako interdisciplinární a kooperativní, což znamená, že vyžaduje v rámci vzdělávání pedagoga propojení poznatků velkého počtu humanitních věd. To pochopitelně klade vysoké požadavky na pedagogovo studium a jeho přípravu na vyučování. Je velmi důležité, aby měli adeпти učitelského povolání během svého studia možnost co nejčastěji diskutovat na téma inkluze a formulovat své postoje k ní. *„Nová profesionální orientace inkluzivních pedagogů je totiž podmíněna plným pochopením účinků selekce a segregace a jejich společenského fungování v dějinách vzdělávání a přijetí principů sociální inkluze a potažmo úzce inkluzivního vzdělávání. Pedagogové si musí být vědomi toho, že místem inkluze je každé místo v našem světě, kde se lidé setkávají, kde společně žijí, pracují, tráví volný čas atd. Jedině tak mohou sami prosazovat koncept otevřenosti školy vůči vnějšímu prostředí, spolupráci školy s jejím okolím, širší komunitou, chápat svou vlastní roli v této spolupráci, dále ji tematizovat a rozvíjet.“* (Hájková, Srtnadová, 2010, s. 107)

Významnou pomocí učitele v jeho práci s heterogenní skupinou žáků je existence funkcí asistenta pedagoga a osobního asistenta inkludovaného žáka. Asistent pedagoga je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů definován jako pedagogický pracovník. Náplň jeho práce představuje především podporu a pomoc žákům se SVP v procesu přizpůsobení na prostředí a podmínky školy a pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovných a vzdělávacích aktivitách. Dále podporuje komunikaci se žáky a spolupráci s jejich zákonnými zástupci, čímž se pro pedagoga pracujícího s inkludovaným žákem stává významnou oporou. Rámec hlavních činností doprovázejících tuto funkci formuluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhláškou č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Pozici asistenta pedagoga zřizuje krajský úřad na požádání ředitele školy, který tak učiní v souladu s § 16, odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V žádosti uvádí mimo jiné také zdůvodnění potřeby zavedení funkce asistenta pedagoga a cíle, kterých chce jejím prostřednictvím dosáhnout. Osobní asistent nemá na rozdíl od asistenta pedagoga status pedagogického pracovníka, nýbrž pracovníka v sociálních službách. Tuto pozici tedy upravují předpisy Ministerstva práce a sociálních věcí. Podle § 39 zákona č. 180/2006 Sb.,

o sociálních službách se služba osobní asistence poskytuje v přirozeném prostředí osob při činnostech, které osoba potřebuje a to bez časového omezení. Osobní asistent má za úkol pomáhat přímo žákovi se SVP při zvládnání běžných úkonů péče o vlastní osobu, při osobní hygieně, při zajištění stravy, ale jeho práce zahrnuje také podporu při výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti. To znamená, že žákovi se SVP pomáhá v překonávání pohybových a komunikačních bariér nebo nejrůznějších obtíží žáka s učením. Je tedy přidělen konkrétnímu dítěti s postižením a díky tomuto každodennímu bezprostřednímu kontaktu se stává nenahraditelným komponentem procesu inkluzivního vzdělávání, neboť vztah mezi ním a žákem s postižením je logicky vybudován na intimnější bázi, která jim umožňuje vytvoření specifické komunikace, jež žákovi výrazně usnadňuje život ve škole. Lze bezesporu tvrdit, že pro mnohé žáky s těžším či vícenásobným postižením by bylo bez osobního asistenta společné vzdělávání s ostatními žáky zhora nemožné. Pro práci osobního asistenta žáka jsou nutné speciálně pedagogické vědomosti a dovednosti. Takovým odborným vzděláním ovšem mnoho asistentů v současnosti nedisponuje, proto je nezbytné přinejmenším je řádně instruovat (Lechta, 2010).

### 2.3 Rodina

Rodinné zázemí žáka se SVP má nepochybně výrazný vliv na úspěšnost inkluzivního procesu. Avšak mnozí rodiče dítěte s postižením, zvláště pokud se jedná o poruchu závažnější, mají často negativní zkušenost s komunikací s některými institucemi sociálního zabezpečení, zdravotními pojišťovnami či obecním úřadem, přičemž zdaleka ne vždy naplňují tyto instituce jejich očekávání o účinné pomoci. Tyto neblahé zkušenosti pak mohou způsobit, že rodiče přistupují s určitou nedůvěrou i ke školnímu prostředí. Lechta (2010) poukazuje na kladnou roli mnoha obětavých rodičů, kteří v minulosti dokázali svým dětem napomoci k úspěšnému zařazení do běžné školy i v době, kdy se o integrativní výuce zdaleka nedalo hovořit a pokusy o ni byly spíše výjimkou. Zároveň však konstatuje smutnou skutečnost, že pouze kolem 25 – 30% rodin, je schopno dětem s postižením zajistit odpovídající vzornou péči. Existuje zde totiž mnoho překážek, jako jsou nevhodné sociální podmínky, nevzdělanost rodičů, nejrůznější psychické bariéry, rozvrácené rodiny či třeba „jen“ časté rozepře mezi rodiči (Lechta, 2010).

Rodiče mohou významným způsobem ovlivnit podmínky, ve kterých dítě vyrůstá takovým způsobem, aby výrazně podpořili kvalitu procesu inkluzivního vzdělávání a jeho výsledky.



Mohou k tomu přispět například tím, že v prostředí rodiny nastolí atmosféru motivující dítě k vyšším výkonům (například dítě se sluchovým postižením může být rodiči vedeno ke zvýšené potřebě řečové komunikace). Důležité je, aby péče o dítě s postižením měla vždy systematický charakter, a aby nikdy nechyběl permanentní kontakt rodiny se specialistou (speciální pedagog, psycholog atd.), ke kterým ho váže důvěra a vzájemný respekt. V podmínkách školy tomu samozřejmě odpovídá aktivní spolupráce rodičů s učiteli. Angažovanost rodičů může mít podobu osobní participace na vyučovacím procesu. Příklad takového jednání uvádí Krastina et al., která popisuje zapojení matky dívky s postižením do vyučování ve třídě. *„Na začátku zůstávala matka ve třídě stále s ní. Zůstaly ve skupině 2-3 hodiny. Postupně dítě získalo zájem ostatních dětí a začalo je pozorně sledovat. Děti byly plné lásky a chtěly jí pomoci. Když potřebovala pomoc, byly vždy hned u ní. Postupně se její matka angažovala v činnosti center s ostatními dětmi. Pomáhala připravovat učební materiál. Když dítě využívalo ostatní děti, už u ní matka stále nezůstávala. Když přišla, aby ji vyzvedla, vždy jsme mluvili o tom, jak se cítila, co se jí líbilo atd.“* (2006, s. 368) Ze zkušenosti nabytých při mém výzkumu však vyplývá, že přítomnost rodiče přímo ve vyučovacím procesu může mít také efekt zcela opačný. Ostatní žáci mohou reagovat na takovou míru rodičovské zainteresovanosti jako na bezdůvodnou protekci a mohou inkludovanému žákovi takovou výhodu závidět, což snaze o začlenění dítěte se SVP do kolektivu jistě neprospívá.

Rodina by se měla především snažit vytvořit v domácím prostředí klima bezpečí, pokoje a pocitu jistoty (Lechta, 2010). Obavy rodičů o zdraví a budoucnost jejich dítěte však mohou vést až k přílišné opatrnosti. Dítě může být z těchto důvodů rodinou omezováno v navazování sociálních kontaktů. Extrémně ochraňující tendence rodiny a její převážně rozmazlující výchova pak samozřejmě nepředstavují dostatečně podnětné prostředí pro rozvoj dítěte. Přemíra lásky a pozornosti zde tedy nemůže být považována za pozitivum (Michalík, 2003).

Důležité je, aby byl u dítěte se SVP průběžně rozvíjen pocit sebedůvěry, aby bylo vedeno k soběstačnosti, k samostatnému jednání, které mu v životě umožní zvládnout i komplikované životní situace. Rodina by měla mít na paměti, že by na dítě neměla klást nepřiměřené nároky, a že by měla ocenit každý drobný úspěch, který se podaří společnými silami dosáhnout (Lechta, 2010).

Rodiče však nelze v rámci inkluze jejich dítěte vnímat pouze jako spolupracovníky, na něž je možné klást zvýšené nároky, nýbrž také jako objekt pomoci a podpory. Společnému sdílení břemene mohou napomáhat časté rozhovory neformálního charakteru o stavu žáka nebo o individuálních vzdělávacích plánech. Učitelé mohou společně s rodiči plánovat schůzky, formují se také svépomocné skupiny rodinných příslušníků, neboť týmová spolupráce se ukazuje být nejlepším způsobem, jak překonat obavy o další osud svého dítěte (Lang, Berberichová, 1998).

## 2.4 Strategie učení a vyučování

Pokud má být vyučování ve třídě s inkludovaným žákem skutečně úspěšné, je nutné specificky přizpůsobit strategie edukačního procesu formou modifikace vzdělávacího programu, ale také vytvořením individuálního vzdělávacího plánu žáka se SVP, na jehož formulování by měli participovat učitelé, samotný žák, jeho rodiče i členové školního poradenského pracoviště.

Co se týče výukových strategií, v inkluzivním vzdělávání se nejlépe uplatňuje metoda kooperativního učení. Ta je založena na vzájemné spolupráci žáků při řešení zadaných úkolů, ale také na kooperaci celé třídy s pedagogem. Nespornou výhodou takového modelu vyučování je pozitivní vzájemný vztah, který tak mezi žáky ve skupině vzniká. Takový pracovní tým se navíc vyznačuje malým počtem členů (obvykle 2-6), což proces vzdělávání usnadňuje. Kooperativní učení samozřejmě předpokládá takový druh úkolů, při kterých je možné skupinový potenciál využít a jejichž zadání mohou pochopit všichni členové skupiny (Hájková, Strnadová, 2010). Chceme-li, aby bylo kooperativní učení úspěšné, musíme splnit určité podmínky. Kromě jasného a jednoznačného formulování úkolů a reciproční závislosti členů skupiny jsou jimi například explicitní vyjádření očekávání výsledků skupinové práce, zajištění toho, aby byly výsledky činnosti užitečné a využitelné skutečně pro všechny členy týmu a v neposlední řadě nelze zapomenout na propracovaný systém odměn, které představují také důležitý motivační faktor (Vítková, 2008).

### 2.4.1 Kurikulum

Pedagogická práce se žáky se SVP by měla začít přizpůsobením vzdělávacího programu (kurikula) tak, aby co nejlépe vyhovoval jejich potřebám a možnostem. „*Obsah kurikula*

*představuje vše, čemu se žák bude učit. Obsah, jakož i zkušenost s jeho osvojováním (s učením) jsou modifikovatelné díky zrychlenému tempu učení (čemuž vychází vstřícně „zhuštění obsahu“), dále reorganizací vyučování, flexibilitou žáků, změnami konceptů vyučování a konceptů ve školství jako celku, změnami stavu poznání ve vědních oborech apod.“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 124) Pro úpravu obsahu kurikula potřebám inkludovaných žáků lze doporučit přijetí interdisciplinárního přístupu k vyučování, a to už proto, že někteří žáci více vytěží z výuky koncipované tak, že přerůstá svým obsahem jeden učební předmět. Při sestavování kurikula, tedy výběru učební látky, nesmíme zapomínat na uplatňující se princip zkoumání. Učební proces nesmíme chápat jako pouhé jednostranné předávání informací, které žák pasivně konzumuje, jde nám naopak o iniciaci touhy po vědění a rozšiřování nabytých vědomostí, které si mohou žáci poskytovat také navzájem. Důležitým inkluzivním prvkem je totiž podpora prožívání úspěchu žáka ze splněných úkolů společně s ostatními členy kolektivu (Hájková, Strnadová, 2010). Lang a Berberichová (1998) upozorňují, že učitel, který se rozhodne zásadním způsobem přepracovat či vytvořit své vlastní, zcela nové kurikulum, musí vyváženě skloubit oba možné přístupy. Na straně jedné akcentovat důkladné osvojení znalostí každého edukovaného žáka a zvládnutí učební látky daného předmětu, na straně druhé klást důraz spíše na spolupráci, kooperaci a týmového ducha, který může být leckdy důležitější než individuální výkon samotný.

Při práci na úpravě kurikula je žádoucí spolupráce učitelů, rodičů, metodiků, speciálních pedagogů či dalších odborníků. Jednak se tímto způsobem uplatní zkušenosti a názory mnoha lidí, kteří na problematiku nahlízejí z různých úhlů, jednak se tím snižuje kvantum úkolů, které by jinak při tvorbě nového vzdělávacího programu padly na bedra jednotlivce, například třídního učitele. U takové skupiny lidí se dá předpokládat i vyšší míra tvořivosti (Lang, Berberichová, 1998).

Nabízejí se čtyři možnosti, jakými lze kurikulum modifikovat. První z nich představuje úprava formy, kterou žáci prokazují dosažení vytyčených cílů. Trpí-li například žák problémy s jemnou motorikou, a je na něm vyžadována odpověď písemnou formou, je mu umožněno využít k prezentaci svých výsledků počítač, tiskárnu, pomoc spolužáků, kteří odpověď zapíšou místo něj apod. Druhou úrovní úpravy kurikula je modifikace metody, kterou žáci využívají k seznámení se s novým učivem. Například sluchově postižený žák může využít audionahrávky se zadáním práce, což mu umožňuje přehrát

si záznam opakovaně a v dostatečné hlasitosti. Třetím způsobem, jak může pedagog přizpůsobovat vzdělávací program dítěti se SVP, je redukce požadavků kladených na žáka. Jednoduchým příkladem je poskytnutí většího množství času žákovi, který při plnění úkolů vykazuje pomalejší tempo, a není tedy schopen stihnout stejné množství udělené práce ve stejném časovém intervalu jako jeho spolužáci. Poslední úroveň úpravy kurikula je pak snížení očekávané úrovně výkonů. Příkladem může být situace, kdy učitel dítěti zadá úkol, který svou složitostí odpovídá úkolu pro žáky mladší věkové kategorie (Putnamová In Lang, Berberichová, 1998).

#### 2.4.2 Individuální vzdělávací program

Lang a Berberichová definují individuální vzdělávací program (dále jen IVP) takto: *„Individuální vzdělávací program (IVP) je klíčovým nástrojem pro odpovídající a odbornou přípravu na výuku žáka se speciálními potřebami. IVP je především prostředkem koordinace toho, co se ví o specifických potřebách a podmínkách dítěte, a dostupných zdrojů školy, aby byl vytvořen smysluplný a vhodný vzdělávací program.“* (1998, s. 73) Vytvoření kvalitního IVP je pochopitelně závislé na mnoha faktorech. Pravděpodobně nejdůležitějším z nich je porozumění potřebám žáka a znalost jeho silných stránek, neméně důležité je však pochopení pro představy a očekávání jeho rodičů. Pokud jde o materiální stránku věci, významnou roli hraje vybavení školy adekvátními studijními materiály či celkové technické uspořádání ústavu. Zajištění adekvátního IVP napomáhá specifická skladba zaměstnanců, mezi nimiž nechybí speciální pedagogové, školní psycholog či další odborníci. Jedním z vhodných způsobů, jak účinně reflektovat funkčnost vytvořeného IVP, je průběžné provádění akčního výzkumu. Ten je pak reálným ukazatelem toho, zda inkludovaný žák nároky na něj kladené skutečně zvládá.

Mezi náležitosti, které by měl IVP vždy obsahovat, patří v první řadě cíl, jehož má být dosaženo. Ten musí být konkrétně rozepsán ve formě dílčích vzdělávacích cílů, tedy znalostí, dovedností či výkonů v jednotlivých učebních předmětech. Dalším nezbytným komponentem IVP je formulace všech speciálně pedagogických metod a prostředků, které mají být aplikovány. Řadíme sem například možnost využití pomoci osobního asistenta, konzultace s poradenským pracovištěm školy, odbornými pracovníky, celou řadu speciálních pomůcek atd. IVP musí dále obsahovat konkrétní popis užitých postupů a speciálně pedagogických metod, stejně jako dohodnutá pravidla poskytování informací

rodičům dítěte. Samozřejmostí je přesné uvedení termínů a metod vyhodnocování výsledků. Nesmí chybět jmenný seznam osob, kterým bude IVP poskytnut (Michalík, 2001).

### 3 REALIZACE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní edukace je celosvětovou záležitostí vyrůstající z lidských práv na kvalitní vzdělání bez ohledu na možné obtíže. Různé země světa jsou však v rozvoji myšlenky inkluze na odlišných úrovních.

#### 3.1 Praxe inkluzivního vzdělávání v zahraničí

Ve španělské Salamance se v roce 1994 pod záštitou UNESCO uskutečnila konference, z jejíchž závěrů vyplynulo, že nejlepším místem k rozvíjení sociálních a kognitivních schopností všech žáků je běžná škola. To ovšem platí pouze za předpokladu pozitivního přístupu ke všem možným formám odlišnosti. V pojetí inkluzivní edukace panují v Evropě značné rozdíly, a to i v zemích, kde je toto téma patřičně legislativně ukotveno již řadu let (například v Norsku či v Itálii již 30 let). Existují totiž značné rozdíly mezi očekáváními a reálnou praxí (Lebeer, 2006).

V západní Evropě probíhá inkluze ve smyslu optimalizované integrace dvěma základními formami. První z nich představuje individuální začlenění do běžné třídy, podporované různým typem servisních služeb. Často je využito pomoci druhého pedagoga, který může (jako například v Německu) nebo nemusí (Finsko) disponovat speciálně pedagogickým vzděláním. V zahraničí je pro tuto formu služeb zaveden termín *team teaching*. Druhou možností je pak integrace žáků se SVP do účelně zřizovaných malých tříd. V mnoha evropských zemích existuje pestrá paleta podpůrných služeb. OECD definuje tzv. podpůrné služby uvnitř školy, podpůrné služby nad rámec školy a konečně národní podpůrné služby. V mnoha zemích se původní speciální školy transformovaly v tzv. Resource centra, která na jedné straně poskytují speciální materiál zaměstnancům škol, jednak nabízejí dětem prostory, kde se mohou účastnit specifického výukového programu a využít poradenských služeb v případné krizové situaci. Silnou tendencí zemí Evropské unie je v současné době začlenění všech žáků se SVP do jednoho hlavního vzdělávacího proudu. Mírou tohoto začleňování se však od sebe jednotlivé evropské země odlišují. Země jako Španělsko, Portugalsko, Itálie, Řecko nebo Norsko se snaží o maximální integraci svých žáků a nabízejí pestrý rejstřík služeb určených školám hlavního vzdělávacího proudu. Některé jiné evropské státy jako Francie, Irsko, Velká Británie, Rakousko nebo právě Česká republika uplatňují multidisciplinární přístup



k začleňování žáků se SVP. Celá řada specifických služeb je pak zaměřena na oba vzdělávací systémy. Myšlenka inkluzivního vzdělávání je relativně nejméně rozvinuta v zemích jako je Belgie či Švýcarsko, kde se většina žáků se SVP vzdělává ve speciálních školách a do hlavního vzdělávacího proudu zařazování obvykle nejsou (Bazalová, 2006). Lebeer (2006) nabízí jako jedno z možných vysvětlení tohoto faktu důvody rozpočtové. Peníze určené na speciální potřeby míří v mnoha zemích pouze do speciálního školství a nikoli na podporu inkluze. Tento trend se ovšem začíná pomalu měnit.

Obecně můžeme mluvit o některých společných trendech, které se v evropských zemích v souvislosti s inkluzivním vzděláváním uplatňují. V mnoha státech došlo v uplynulých letech k legislativním změnám. Psycho-medicínské paradigma je postupně vytlačováno paradigmatem orientovaným na integraci. Významné je navázání spolupráce mezi školami hlavního vzdělávacího proudu a ústavy speciálními.

### 3.2 Praxe inkluzivního vzdělávání v České republice

České školství se po listopadu 1989 významně transformovalo a přístupy ke vzdělávání se zásadně proměnily. Prioritním cílem těchto změn bylo vytvoření systému, který umožňuje dosažení příslušného stupně vzdělání všem členům naší společnosti. Rovná šance na vzdělání totiž nebyla v našich podmínkách vždy samozřejmostí. *„Nejzásadnější koncepční změnou, k níž se v našem školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova vzdělání postižených dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení.“* (Vítková, 2003c, s. 15)

Pro inkluzivní vzdělávání dětí a mládeže se SVP mají zásadní význam některé mezinárodní dokumenty jako je Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948, Úmluva o právech dítěte z roku 1991 nebo Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (VS OSN 1993) (Bazalová, 2006).

V rámci České republiky existuje rovněž řada vyhlášek a dalších dokumentů vyjadřujících se k problematice vzdělávání žáků se SVP. Jsou jimi například školský zákon – Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními

vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných nebo dokument Národní akční plán inkluzivního vzdělávání ([www.inkluze.cz](http://www.inkluze.cz), [online]).

V březnu 2010 schválila vláda České republiky nový Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. V rámci tohoto dokumentu jsou popsány čtyři již realizované Národní plány, které formují politiku státu ve vztahu ke zdravotně postiženým občanům s cílem zlepšit podmínky i kvalitu jejich života. První z nich byl schválen v roce 1992 usnesením vlády ČR č. 466 a nese název Národní plán pomoci zdravotně postiženým. Druhý byl přijat roku 1993 usnesením vlády č. 493 a nazývá se Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení. Třetí byl přijat v roce 1998 usnesením vlády č. 256 a nazván Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením. Posledním z těchto realizovaných plánů je Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 – 2009, který byl přijat roku 2005 usnesením vlády ČR č. 605. Součástí Národního plánu vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014 je také formulování témat, která v rámci již realizovaných Národních plánů nebyla zatím dořešena, a do budoucna se tak stávají prioritními. Mezi tato témata patří také zesílené tendence důsledně uplatňovat inkluzivní přístup ve vzdělávání u žáků a studentů se zdravotním postižením ([www.vlada.cz](http://www.vlada.cz), [online]).

Základním principem, kterým se dnes vzdělávání dětí se SVP v České republice řídí, je uplatňovat speciální vzdělávání pouze v nejnútnejším případě, a pokud možno začleňovat děti s postižením do běžného vzdělávacího proudu. Tato zásada se u nás v současnosti uplatňuje pouze pozvolna a děje se tak dvěma možnými způsoby. Žáci se SVP mohou být začleněni do běžné školy ve větším počtu, v takovém případě mluvíme o integraci skupinové a škola, která takové možnosti využívá, se pak většinou profiluje jako ústav určený žákům se zdravotním postižením. Druhou možností je individuální začlenění dítěte se SVP do běžného vzdělávacího proudu se současným zajištěním požadované speciálně pedagogické péče (Bazalová, 2006). Organizace Liga lidských práv, registrovaná v roce 2002, si klade za jeden ze svých cílů podporu inkluzivního vzdělávání v českém školství. Individuální integraci žáků považuje za jeden z nejsilnějších prostředků současného moderního vzdělávání. V rámci svých aktivit koordinují projekt s názvem Férová škola, jehož prostřednictvím se snaží podporovat inkluzivní postupy na konkrétních školách. Ústavům dodržujícím a prosazujícím zásady

nediskriminace a inkluze uděluje Liga lidských Cpráv certifikát Férová škola. V současné době je takových škol registrováno deset ([www.ferovaskola.cz](http://www.ferovaskola.cz), [online]).

## 4 SPECIFIKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Vzhledem k povaze praktické části této práce jsem se rozhodla zařadit na toto místo kapitolu věnovanou specifickému typu inkluze, při němž se snažíme začlenit do kolektivu žáka s tělesným postižením. Označení tělesné postižení v sobě zahrnuje velké množství diagnóz. Přesná definice tohoto termínu je tedy velmi obtížná (Lechta, 2010). Gruber a Lendl (In Vítková, 2003a) označují termínem tělesně postižený člověka, jehož pohybové schopnosti jsou z důvodu poškození pohybového či podpůrného aparátu omezeny. V obecné rovině se dá tělesné postižení klasifikovat z hlediska povahy podkladu, na němž poškození vzniká. Může se jednat jak o poruchu pohybového ústrojí (kosti, svaly, klouby apod.), tak ústrojí nervového (mozek, mícha). Z hlediska vzdělávacích potřeb žáka je druhý případ rizikovější, neboť poškození mozku s sebou může nést též výskyt dalších přidružených postižení, například mentálního nebo sensorického. Dalším faktorem umožňujícím klasifikaci tělesných postižení je čas vzniku poruchy. Hovoříme tak o postižení vrozeném nebo získaném. Samozřejmě se nabízejí i další kritéria dělení tělesného postižení jako třeba z hlediska prognózy nemoci nebo podle stupně postižení aj. (Lechta, 2010).

Pro stanovení konkrétní podoby inkluzivního vzdělávání je nutné posoudit aktuální zdravotní stav žáka a předpoklady jeho dalšího vývoje. Je tedy třeba stanovit jak lékařskou, tak speciálně pedagogickou či psychologickou diagnózu. V případě, že je žák s tělesným postižením inkludován do běžné třídy, je třeba zajistit takové podmínky, jež budou nároky vyvolané speciálními vzdělávacími potřebami žáka dostatečně saturovat (Lechta, 2010). Na počátku školní docházky se v případě tělesně postiženého dítěte jeví jako zásadní, zda je schopno pohybovat se v prostředí školy samostatně, nebo jen s cizí pomocí. V optimálním případě je školní prostor řešen tak, aby byl postižený žák na cizí pomoci nezávislý (dostupnost šatny, toalety, jídelny apod.) (Vítková, 2003a). Mnohá tělesná postižení se žádají i specifické materiální vybavení třídy, jindy jde třeba jen o dodržování určitých zásad (Lechta, 2010). Při svém výzkumu jsem se setkala se žákem s diagnózou DMO, který ztrátu schopnosti chodit kompenzuje kolečkovým křeslem, které se ovládá manuálně. Pro žáka to tedy znamená, že vozík uvádí do pohybu otáčením jeho kol, kterých se dotýká holými dlaněmi. Přichází tak tedy často do kontaktu s nečistotami ze země. Z tohoto důvodu je více než žádoucí, aby měl ve třídě možnost kdykoli si ruce umýt.

Bohužel v případě, který popisuji, se často stává, že mýdlo, popřípadě ručník ve třídě k dispozici nejsou. I takový zdánlivý detail však může mít značný vliv na psychickou pohodu inkudovaného žáka. Stejně nezbytná je funkční komunikace s rodinou žáka, zejména v otázce dopravy dítěte do školy a zpět, ale také v otázce samotného vyučování. Škola však musí spolupracovat nejen s rodiči, ale také se zdravotnickými či poradenskými institucemi, které zdravotně znevýhodněným lidem pomáhají (Lechta, 2010).

Tělesné postižení si obvykle žádá užití speciálních vyučovacích metod a zohledňování konkrétních dílčích potíží, se kterými může žák v rámci studia bojovat. Pro ty se pak musí najít vhodný způsob kompenzace. Díky vhodnému metodickému zpracování učiva může učitel dosáhnout toho, že žák dokonale zvládne i takové úkoly, které se zpočátku mohly zdát být nad jeho síly (Lechta, 2010). Tělesně postižení žáci, například s diagnózou DMO mohou mít značné potíže například s psanou formou projevu. V takovém případě je vhodné použít některé z kompenzačních pomůcek jako je například psací stroj nebo počítač (Vítková, 2003b). Tito žáci mohou mít často potíže také v oblasti komunikace. Proto je třeba, aby jim učitel v tomto ohledu poskytoval dostatečnou podporu, která žákům umožní účastnit se všech aktivit při vyučování a orientovat se v nich. Učitel by tedy měl svou pozornost více zaměřovat na řeč těla, gestikulaci, mimiku apod. (Opatřilová, 2008).

Z výše řečeného myslím dostatečně vyplývá, že společné vzdělávání zdravotně postižených žáků s žáky bez postižení nemusí být neřešitelným problémem. Vůbec největší překážkou v úspěšné inkluzivní edukaci dítěte s tělesným postižením představují předsudky a celkově negativistický až defetistický přístup škol či veřejnosti obecně. Základem úspěchu v otázce inkluzivního vzdělávání, stejně jako to koneckonců platí ve všem, je pozitivní postoj všech zúčastněných a schopnost nebo možná spíše ochota překonat počáteční obavy z neznámého (Vítková, 2003a).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUM

Teoretická část této práce popisuje fenomén inkluzivního vzdělávání, který je v mnoha zemích současného světa vnímán jako nejmodernější přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojetí inkluze se však v těchto státech často značně liší, zkušenosti s inkluzivním vzděláváním jsou různé a samotný pojem inkluzivní pedagogiky je interpretován odlišnými způsoby. Tato práce se snaží přinést pohled na konkrétní možnost realizace inkluzivního vzdělávání na vybrané střední škole v České republice.

Cílem následující části je seznámit čtenáře s výzkumným projektem, v jehož rámci zkoumám konkrétní zkušenosti aktérů inkluzivního vzdělávání, jež probíhá přímo v českém prostředí.

### 5.1 Cíl výzkumu

Pojem inkluzivní vzdělávání ve své podstatě označuje ideální situaci ve školském prostředí, kdy jsou žáci s postižením přirozeně vzděláváni společně s žáky intaktními, aniž by byl jejich handicap okolím posuzován jako abnormalita. Je však zřejmé, že tomuto ideálnímu stavu se současné české školství zatím pouze pozvolna přibližuje. Forma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která se inkluzivnímu ideálu v našem prostředí nejvíce blíží, je stále se zdokonalující individuální integrace žáka do kolektivu třídy běžné školy. Z tohoto důvodu probíhal můj výzkum na střední odborné škole, kde se této formě vzdělávání věnují a mají s ní letité zkušenosti. Mým cílem bylo zjistit a popsat, jak vnímají proces inkluzivního vzdělávání jeho aktéři, tedy samotní inkludovaní žáci, jejich rodiče a pedagogové. Zároveň bylo mým záměrem odhalit a pojmenovat nedostatky, které se v takovém modelu vzdělávání vyskytují a vyvodit z nich případné návrhy na zlepšení stávající situace.

### 5.2 Výzkumný problém

Pro svůj výzkum jsem si vybrala výzkumný problém popisný, jež jsem formulovala otázkou: „*Jak reflektují proces inkluzivního vzdělávání samotní jeho aktéři?*“

### 5.2.1 Výzkumné otázky

Ve své práci si kladu tyto výzkumné otázky:

1. Jaké je postavení žáka se SVP v kolektivu třídy?
2. Jakým způsobem škola podporuje ideu inkluze?
3. V čem spočívá spolupráce rodičů na procesu inkluzivního vzdělávání jejich dítěte?
4. V čem spatřují aktéři inkluzivního vzdělávání rozdíly mezi běžnou a speciální školou?
5. V čem spatřují aktéři inkluzivního vzdělávání jeho rezervy a nedostatky?

## 5.3 Druh výzkumu

Vzhledem k povaze stanoveného cíle výzkumu, který směřuje ke zjištění způsobu, jakým účastníci inkluzivního vzdělávání prožívají jeho naplňování v praxi, jsem se rozhodla uplatnit kvalitativní přístup. Ten je v psychologických vědách definován jako přístup „*kteřý pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.*“ (Miovský, 2006, s. 17) K tomuto rozhodnutí mě vede přesvědčení, že k tomu, abych si mohla vytvořit komplexní reálnou představu o tom, jak se aktéři inkluzivního procesu skutečně cítí a jak vnímají jeho jednotlivé aspekty, je výhodné zpracovávat sesbíraná data metodou kvalitativní.

## 5.4 Použité metody

### 5.4.1 Metoda sběru dat

S ohledem na výzkumný záměr jsem zvolila pro sběr dat metodu polostrukturovaného rozhovoru popisného. Jeho výhody spatřuji především v možnosti klást účastníkům dialogu vhodné doplňující otázky, které reflektují aktuální komunikační situaci, na základě čehož umožňují rozvíjet formulované odpovědi, upřesňovat předem připravené dotazy a operativně volit směr rozhovoru.

Miovský (2006) mluví o polostrukturovaném rozhovoru jako o nejběžnějším modelu interview, který překonává nedostatky obou zbylých forem rozhovoru, tedy



nestrukturovaného a strukturovaného, a současně umožňuje maximální využití jejich výhod. U polostrukturovaného rozhovoru vychází výzkumník z předem daného schématu, které však není tolik závazné jako u plně strukturovaného interview, a skýtá tak možnost jak zaměřovat pořadí jednotlivých otázek, tak upřesňovat a vysvětlovat odpovědi účastníka dialogu. V průběhu takového typu rozhovoru je také možné měnit strategii. Miovský uvádí, že: „*Některé pasáže (okruhy) jsou ponechány více na tazateli, včetně samotného znění a pořadí otázek, jiné části naopak mohou mít plně strukturovanou formu a vyžadujeme u nich po tazateli striktní dodržení pořadí a znění otázek.*“ (2006, s. 160) Díky tomu, že polostrukturovaný rozhovor nabízí možnost vhodné kombinace prvků nestrukturovaného a plně strukturovaného interview, lze v konečném důsledku dosáhnout vyšší přesnosti a výtěžnosti.

Veškeré rozhovory použité v mém výzkumu byly realizovány v průběhu měsíce března a dubna 2011, tedy s určitým zpožděním vzhledem k předpokládanému termínu sběru dat. Tato situace byla vyvolána komplikacemi, které doprovázely získávání kontaktů na účastníky výzkumu. Samotný výzkumný kontakt pak probíhal v „domácím“ prostředí školy, která představuje v životě těchto osob společného jmenovatele. S potenciálními účastníky výzkumu jsem se sešla přímo ve vestibulu školy, v jejich třídě či kabinetě, tedy v prostoru, který je jim důvěrně známý, a kde se tedy mohli uvolnit, což podporovalo nenásilnou přátelskou formu rozhovoru. Potenciální účastníci rozhovoru byli již předem informováni o účelu interview a obsahu mého plánovaného výzkumu. Rovněž byli zpraveni o předpokládané délce rozhovoru, která se v praxi pohybovala od 15 do 30 minut. Všem dotazovaným jsem přímo na místě předložila informovaný souhlas s provedením rozhovoru, jehož podpisem se z účastníků potenciálních stali reální účastníci mého výzkumu.

#### **5.4.2 Metody analýzy a zpracování kvalitativních dat**

Prováděné rozhovory byly zachycovány prostřednictvím auditivní techniky, konkrétně diktafonu a uchovány v elektronické podobě, což později umožnilo jejich opakovaný poslech v příslušném programu (Winamp) osobního počítače. Později byla tato data převedena do psané podoby za použití metody doslovné transkripce.

Pro metodu analýzy dat jsem zvolila metodu otevřeného kódování, která je definována jako základní analytická technika, která tvoří jádro zakotvené teorie. „*Kódování v zakotvené*

*teorii představuje analytické operace, které rozbíjejí data do fragmentů – indikátorů – a typotom rozřazují k příslušným konceptům. Výstupem je identifikace relevantních konceptů.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 91) Přepsané rozhovory jsem tedy rozčlenila na dílčí fragmenty, ke kterým jsem přiřadila jednotlivé koncepty (kódy), jež vyjadřovaly základní obsahy (jevy, témata, pocity aj.) částí textu. Vzniklé kódy jsem dále třídila do několika nadřazených kategorií podle jednotícího kritéria, vztahujících se k výzkumným otázkám.

## 5.5 Výzkumný soubor

K získání výzkumného vzorku jsem použila metodu záměrného (účelného) výběru. Tuto metodu Patton popisuje jako postup, při němž *„cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich vlastností. Kritériem výběru je právě vybraná (určená) vlastnost (či projev této vlastnosti)...Znamená to, že na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium (nebo soubor kritérií) splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit.*“ (Patton In Miovský, 2006, s. 135) Kritérii, podle kterých jsem vybírala účastníky svého výzkumu, byla zkušenost s inkluzivním vzděláváním na střední škole (z pohledu žáka, jeho rodiče a pedagoga) a tělesné postižení. Žádané kontakty jsem se snažila získat prostřednictvím instituce. Oslovila jsem Centrum podpory inkluzivního vzdělávání (dále jen CPIV) v Opavě, vysvětlila podstatu svého chystaného výzkumu a požádala o zprostředkování kontaktů na osoby, které by hledaným kritériím vyhovovaly. Spolupráce s touto organizací se však po jisté době ukázala jako nefunkční. Stejným výsledkem bohužel skončila i můj druhý pokus o navázání spolupráce s CPIV, tentokrát v Brně. V poslední fázi hledání jsem se obrátila na konkrétní střední odbornou školu v Ostravě, která má s inkluzivním vzděláváním dlouholeté zkušenosti v podobě individuální integrace žáků s tělesným postižením. Zde jsem oslovila školní poradenské pracoviště, navštívila speciální pedagožkou a jejím prostřednictvím jsem získala kontakt na dva zdejší studenty odpovídající stanoveným kritériím a dva pedagogy, jež je vyučují. Tito žáci a jejich rodiče byli ochotni poskytnout mi rozhovor.

### 5.5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

#### **Respondent č. 1 - ADAM**

Prvním účastníkem mého výzkumu byl ADAM, devatenáctiletý student třetího ročníku maturitního oboru výchovná a humanitární činnost se zaměřením na sociálně administrativní činnost. Jeho diagnóza je dětská mozková obrna, která se projevuje ztrátou schopnosti chodit.

#### **Respondent č. 2 - BEA**

Je studentkou třetího ročníku stejného maturitního oboru jako ADAM, pouze se zaměřením na sociálně výchovnou činnost. Její diagnóza je taktéž dětská mozková obrna projevující se diparézou dolních končetin, vadou zraku a poruchou učení.

#### **Respondent č. 3 – AMA**

Je matkou ADAMA.

#### **Respondent č. 4 – BEMA**

Je matka BEI.

#### **Respondent č. 5 – TEA**

Je speciální pedagožka na zmíněné škole a učitelka ADAMA i BEI.

#### **Respondent č. 6 – LEA**

Je třídní učitelkou BEI.

## 5.6 Výsledky výzkumu

V průběhu zpracování získaných dat jsem z textu vydělila několik kategorií. Tyto kategorie budou na následujících stránkách popsány formou souvislého textu doprovázeného konkrétními citacemi z analyzovaných rozhovorů.

## 5.7 Pociťované výhody inkluzivního vzdělávání ve srovnání se zkušeností ze speciálních škol

Z rozhovorů s rodiči inkludovaných žáků vyplynulo, že za nejpádnější argument svého rozhodnutí začlenit své dítě s tělesným postižením do školy běžného typu považují její zásadní kladnou roli v přípravě jejich potomka na praktický život v běžné společnosti. ADAMOVA matka vyjadřuje tento názor slovy: *„Myslím, že by měl jít do života mezi zdravé...No, že ho nikdo v životě nebude šetřit, když dostuduje tuhle školu, že ho nebudou brát jako postiženého chudáka a bude zařaditelný do života tak, jak devadesát procent dětí s normálním vzděláním.“* (AMA) Jako důvod proč hovořit o běžné škole jako o vhodné přípravce na životní praxi uvedla část respondentů nesporně vyšší nároky, které jsou zde na dítě kladeny, a které dítě vedou k větší soběstačnosti a samostatnosti. Druhá matka tento fakt popisuje slovy: *„Je to obrovská škola, o všechno se musí postarat sám. Ta základka je taková líheň, tady už to skutečně musí fungovat...protože tady je nikdo nešetří.“* (BEMA) Dotazovaná studentka vyjádřila svůj pocit reflektující nároky na běžné škole, kam byla individuálně integrována, expresivními slovy: *„Tady musíš pořád šlapat.“* Tyto zvýšené nároky však mohou pro dítě, které přechází ze speciální školy znamenat počáteční problémy a ztíženou adaptaci na nové prostředí. *„Ten počátek byl takový trošičku jako obtížný, kdy ona navíc byla zvyklá na hezké známky, protože chodila přímo do speciální školy pro neslyšící nebo pro sluchově postižené, a tady rázem jakoby spadla do toho normálního prostředí běžného.“* (TEA)

Jedním z důvodů volby běžné školy pro dítě s postižením se ukázala být překvapivě také nespokojenost rodičů i samotných žáků s funkcí školy speciální. Tento názor potvrzuje výrok studentky, která vzpomíná: *„Na té speciální škole, co si pamatuju, tak byli hodní, to jo, ale bylo vidět, že prostě...že si se mnou nevědí rady no, že jsou taková jakoby rozpačití trošku, že to tam nefunguje prostě.“* (BEA) Beina slova potvrzuje také její maminka, když říká: *„Bea chodila do první třídy do speciální školy, tam jsme vůbec*

*neobstály, oni ji vyhodili, že je nevzdělavatelná, protože ona nepoznala písmenka, dysgrafie obrovská, dyskalkulie obrovská...řekli, že ta porucha učení je obrovská, že ona je vlastně mentálně postižená, a že tam nepatří.“ (BEMA)*

## **5.8 Vnímání handicapu rodiči, učiteli a samotným žákem**

Z vedených rozhovorů je patrné, že rodiče žáků s postižením mají tendenci vnímat své děti de facto jako zdravé a tímto způsobem k nim také přistupovat. Tento přístup jasně demonstrují slova, která pronesla matka o svém handicapovaném synovi: *„Myslím si, že nepatří až tak, co se týče toho postižení, mezi...(pozn. žena se chvilku očividně brání jakémukoli výrazu označujícímu skupinu osob se zdravotním znevýhodněním)...zahrnout ho mezi postižený, nevidím to jako pravé ořechové...vychováváme ho jako zdravýho člověka. Absolutně to pro nás není žádná překážka.“ (AMA)* Rodiče nehovoří o zdravotním znevýhodnění jako o vážné či dokonce nezvládnutelné komplikaci svého života. Paní AMA k tomu sebevědomě a odhodlaně dodává: *„V pořádku, zvládneme. Tak, jak to má doma, to má i ve škole.“* Nahlížení rodičů na dítě jako na zdravého jedince se promítá také do relativně nízké potřeby spolupráce se školou. Například paní AMA, matka inkludovaného studenta, odpovídá na otázku týkající se právě spolupráce s pedagogy větou: *„Není třeba, ADAM není problematické děcko.“*

Velice povzbudivý je také přístup učitelů k integrovaným žákům. Ten můžeme doložit názorem: *„Já ho vnímám naprosto rovnocenným partnerem, ten žák není jiný než ostatní, co se týká mé pozice.“ (LEA)*

Pohled žáka na své znevýhodnění však může být značně odlišný. Přestože inkluzivní vzdělávání má v osobách s postižením podporovat pocit rovnosti a naopak potlačovat nepříjemný pocit odlišnosti od ostatních, z odpovědí inkludované studentky jasně vysvítá, že si své postižení citelně uvědomuje. Když vzpomíná na svůj zdravotní stav před několika lety, hovoří o svém postižení jen s velkou bází, nerada a její odpověď obsahuje spoustu zámlk a nedořečeností: *„Já jsem v té druhé třídě byla úplně jinak než teďka...vlastně...úplně prostě...až v té páté třídě jsem se naučila psát.“ (BEA)* Svůj současný zdravotní stav pak hodnotí mimo jiné slovy: *„No uvědomuju si to. Vím, že mám nějaké meze, nějaké hranice, samozřejmě se jako snažím užívat si toho života, jak to nejvíc jde, ale vím dobře, že prostě jak překročím nějaké meze, tak že mám okamžitě problém no. No prostě...no je to složité. Je mi to připomínáno ve třídě.“* Druhý respondent z řad žáků

má však postoj ke svému postižení naprosto opačný. Na otázku, vnímá-li nějaký rozdíl mezi sebou a svými spolužáky, odpovídá slovy: „*Asi ne. Tak já už jsem si zvyknul. Rozdíly už nevidím nějak.*“ (ADAM) Pedagogové však mají také odlišnou zkušenost s žáky s postižením, kdy žáci svůj handicap vnímají jako možnost, jak citově vydírat své okolí a manipulovat se svými spolužáky. Tento fakt potvrzuje výrok jedné z dotazovaných učitelek: „*...někteří ti postižení mají takovou tendenci jako jakoby si podmaňovat to okolí a prostě vy mi musíte pomáhat, asi takovým stylem jako jo, že tu pomoc oni nežadají, ale oni si ji až vynucují.*“ (TEA) Takový přístup inkudovaného žáka ke svému postižení se logicky promítne i do vztahů se spolužáky. K tomu TEA dodává: „*...to samozřejmě se teda nikomu nelíbí, takže pak třeba se stává naopak jakoby ten extrém opačný, že ta třída se odklání od toho žáka, jo...*“ Z uvedeného tedy vyplývá, že skutečnost, jakým způsobem žák své znevýhodnění vnímá, je jedním z faktorů utvářejícím jeho postavení v kolektivu třídy. Třídní kolektiv a role handicapovaného žáka v něm je důležitým aspektem, který do značné míry ovlivňuje žákovo vnímání celého procesu inkluze. Proto se tomuto tématu věnuji v následující podkapitole.

## 5.9 Vnímání handicapu žáka v kontextu třídního kolektivu

Kolektiv spolužáků byl oběma dotazovanými žáky hodnocen spíše negativně. Na otázku, jak by svou třídu charakterizovali, odpovídají rozpačitě: „*Zmatek...neznáme se, já nevím. Chaos.*“ (ADAM) Podobně reaguje také BEA: „*No tak ono je to jak kdo. Naše třída je taková, že jako třída netvoříme jednotný kolektiv, což je hlavní problém...Jakmile prostě se máme na něčem domluvit, tak to prostě nejde. Někteří jsou úplně strašně hodní, strašně ti vyjdou vstříc, ale někteří jsou právě závistiví, pomlouvají, což je fakt hodně, hodně hnusné.*“ S odpovědi BEI však není patrné, že by za hlavní důvod neshod s kolektivem považovala své zdravotní znevýhodnění. Rozhodující se zdá být personální složení třídy. Jak dokládá výrok: „*Co se mi nelíbí, tak...fakt komunikace mezi těma máma spolužákama, ale to je jenom v mojí třídě. To není nikde jinde, jenom v té mojí třídě jakože.*“ (BEA)

Na vnímání inkudovaného žáka v kontextu jeho třídy jsem se ptala také rodičů citovaných studentů. „*Kolektiv stojí za houby. On se tomu kolektivu, dá se říct, vyhýbá, což mě teda mrzí velice...Kolektiv se mně nelíbí...Komunikace vážne od prvního ročníku. Oni jako...co cítím z ADAMA, neměl nikdy problém v kolektivu, ale tady ten kolektiv nemá rád.*“ (AMA) Když jsem položila BEINĚ mamince otázku, jak ona vnímá svou dceru

v rámci její třídy, odpověděla bez váhání: „*Problémy, obrovské!...Jsou děcka, které jí vyjdou vstříc, a jsou děcka, které jí hážou klacky pod nohy vyložené. Samozřejmě to řešíme, jinak je to k nevydržení.*“ Poukazuje rovněž na negativní přístup většiny třídy ke studiu samotnému: „*Děcka nemají sešity, nepíšou si je, tady nejsme na gymplu jo, chápejte, že tady je odborná škola, tady jsou učníci, tady jsou sociálně podprahové děcka jo a takové jakože věci, takže oni to neřeší.*“ Prakticky stejně hodnotí třídu i učitelka TEA: „*Ty děcka teda, které...ta ostatní třída opravdu jsou slabší a jsou to lemplové, když to tak řeknu.*“ Výzkum ukázal, že významnou příčinou špatných vztahů mezi inkludovaným žákem a kolektivem může být závist ze strany intaktních jedinců vůči některým výhodám, které žákovi s postižením přináší jeho individuální integrace. Jedná se především o existenci individuálního vzdělávacího plánu, který studentům mimo jiné umožňuje domluvu termínu ústního či písemného zkoušení, prodloužení času na splnění zadaných úkolů apod. Žáci bez postižení vnímají tyto úlevy často jako nespravedlnost. BEA k tomuto tématu říká: „*A oni jsou hlavně takoví závistiví, víš, že máme ty individuální plány, a že mi vlastně vůbec nemusíme chodit do té školy, jenom na zkoušky, víš, a že mi máme ty termíny, kdy si to s nima můžeme domluvit, o to jim jde.*“ V případě BEI je na překážku také její pracovitost, houževnatost a píle, neboť ve srovnání s její pracovní morálkou se přístup a výkony zbytku třídy jeví logicky horší. TEA k tomu podotýká: „*Ona to opravdu má dadřené a oni jí ty známky závidí a prostě jsou tam takové ty věci...no jako samozřejmě, že to dostala jakoby zadarmo nebo že má nějaké výhody...zklamal mě ten kolektiv jo, protože opravdu není to opodstatněné, v jejím případě opravdu ne...já teda když tam jsem, tak takdy třeba říkám něco v tom smyslu, že kdyby se učili jako BEA, tak že by asi byli taky někde jinde, aby se každý staral sám o sebe, aby si každý sáhl do svého svědomí, jak se připravuje, a potom ať se dívá na ostatní.*“ Přitom platí, že z výhod inkludovaného žáka mohou těžit také ostatní spolužáci. ADAM má například v rámci kompenzačních metod výuky právo používat ve vyučování notebook, jehož prostřednictvím si dělá zápisky, a e-mailovou poštou jsou mu zasílány materiály ke studiu. ADAM pak stejné výhody poskytuje i svým spolužákům, kteří na ně oficiální nárok nemají: „*Pošlu nějaký učební materiály a zápisy, co si napíšu.*“ Stejnou zkušenost popisuje v rozhovoru také BEA: „*Zase je to tak, že tady když ti ti pedagogové dávají vlastně ty materiály, tak oni ti to zakazují jo, abys to nikomu jinému nedávala, že to je jenom tvoje, takže se snaží jakoby vlastně jim to moc nedávat. Máme svůj e-mail,*

*kde to ti učitelé taky posílají, školní... já dostávám to samé, co dostávají oni, ale dostávám to napřed.*“

Ačkoli by se mohlo zdát, že pro ostatní žáky, kteří jsou učiteli hodnoceni spíše jako „nestudijní typy“ a nemají mnohdy ve zvyku dělat si při vyučování jakékoli zápisy, by taková vstřícnost ze strany inkludovaných spolužáků mohla být vysoce oceňovanou pomocí, z vedených rozhovorů nijak nevyplývalo, že by za ni žáci s postižením sklízeli adekvátní vděčnost. Zdá se spíš, že kolektiv přijímá tyto jejich „služby“ s naprostou samozřejmostí. Problémy s kolektivem vedou obvykle k menší či větší izolovanosti inkludovaných žáků. Je to doložitelné například způsobem, jakým tito žáci tráví přestávky a veškerý volný čas, který jim školní čas nabízí. *„Tady se to skupinkuje, já jsem spíš tak bokem...většinou jsem někde pryč z učebny a po chodbách.*“ (ADAM) O nedostatku kamarádů ve třídě mluví také BEA: *„Já je nemám ráda a absolvovat s nimi výlety...no jako měla bych, byla by to slušnost, ale...hm.*“ Za lepší přátele v rámci třídního kolektivu tedy považuje žáky, kteří rovněž nějakým způsobem „vyčlenění“ z majoritní společnosti ve třídě: *„Tak je to právě ta kamarádka na vozíčku, se kterou máme to ivépéčko, tak s ní jsem vlastně pořád. Potom taková ti introverti, takové ty holky, co jsou introvertní, takové tiché, tak s těma je taky sranda. No protože jsou milí a pomáhají, ochotní jo, příjemní...nehodí tě hned přes palubu no.*“ Jinou možností, jak lépe vycházet s kolektivem spatřují inkludovaní žáci v možnosti stát se součástí nějaké zájmové skupiny, kde by mohli také oni předvést své schopnosti a dovednosti, svůj talent. V případě zkoumané školy nabízí takovou možnost občanské sdružení ABAK, které při ní vzniklo. O tomto sdružení se BEA vyjadřuje velmi kladně. Dokládají to slova: *To je vlastně taková organizace, kde ti učitelé se starají vlastně o ty postižené děti jo, že třeba docházíme tam o těch velkých přestávkách nebo jak se to dá a radíme se a nabízejí nám různé aktivity, jako je boča třeba, bowling jo, si zahrát a tak...a strašně dobře se tam odreaguješ prostě.*“ Na výhody situací, kde se žáci mohou pozitivně projevit a seberealizovat, poukazuje také pedagožka: *„Právě v těchto předmětech – výtvarka, hudebka, tam, kde oni se můžou zapojit prakticky a ukázat, že něco umí...někde, kde se budou cítit dobře, kde jsou jiné děti s podobnými problémy či jinými problémy, nebo i normální...takže tam je to fajn, tam se cítí dobře.*“ (LEA)

Na situaci v kolektivu třídy inkludovaných žáků, kterou jsem výše popsala, se snaží pedagogové přiměřeně reagovat. LEA popisuje konkrétní případ, který v takové třídě před



časem řešila: „Vyskytl se velký problém mezi BEOU a ostatními žáky, protože právě BEA má dyskalkulii a má z matematiky dvojku, myslím si, že určitě zaslouženou, tak tam se vyskytla obrovská nevole jak to, že ona má dvojku, a ostatní třeba mají trojku až čtyřku a propadají, a že maminka třeba napovídá ve výuce nebo v testech. Takže se to řešilo...Takže to tam bylo takové docela vyhocené. To se děje vždycky, jak jsou tam ty známky. Takže jsem si sedla s maminkou od BEI...k těm testům jsme navrhli, že u těch testů jakože nebude, že to zkusí sama...a jestli to ostatní berou, bohužel se s tím musí smířit, tak je to podáno a vysvětleno...u některých se něco pohlo. Ti, co jsou schopni si trošku sáhnout do vlastního svědomí a mají ty čtyřky, pětky, protože to flákají, tak u některých jakože se to svědomí pohlo, a když se na to podívali z druhé strany, tak to tak jakože nějak přijali, a zbytek, co s tím nechce nic mít, tak to nepřijal.“

### **5.10 Angažovanost školy v otázce inkluzivního vzdělávání**

Velmi pozitivním zjištěním vyplývajícím z mého výzkumu je evidentní otevřenost školy ke spolupráci s ostatními školami za účelem zkvalitnění realizované inkluze. Tento postoj dokládá způsob, s jakým škola přistupuje k případu žáčky, s jejímž typem postižení se zdejší pedagogové dosud nesetkali. TEA vysvětluje: „My třeba letos máme poprvé v prvním ročníku...máme tady neslyšící žákyni...ona komunikuje pouze znakovým jazykem, takže má u sebe asistentku, tlumočníci teda znakového jazyka...je to pro nás úplně novum...takže ten počátek byl takový trošičku jako obtížný...a tady rázem jakoby spadla do toho normálního prostředí běžného, kde ani třeba ti vyučující, kteří s tím zase ty zkušenosti nemají...opravdu tady tohleto máme poprvé...takže to byl takový třeba problém, který jsme museli nějak vyřešit jo, co bylo něco nového a ještě prostě řešíme jo, protože je teprve v prvním ročníku, chceme ještě oslovit CERMAT, ať nám už třeba nastíní, jak vlastně budou vypadat ty státní maturity...volala jsem třeba na střední do Valašského Meziříčí...kde přímo je to teda střední škola pro sluchově postižené žáky, tak jsem se tam taky ptala, jestli s tím mají nějaké zkušenosti...jestli třeba nějaké speciální učebnice nejsou...Takže je to opravdu takový trošičku jako takový pionýrský počín, ale zas jako my se tomu nebráníme jo, prostě zkusit se to může.“

Škola se samozřejmě angažuje i v samotném procesu adaptace inkludovaného žáka na její prostředí. Činí tak skrze adaptační programy a různé metody kompenzace postižení těchto žáků. TEA k tomuto poznamenává: „Máme vždycky v září adaptační programy u těch

*prvních ročníků...to třeba nebylo v minulých letech, takže v podstatě už na těch adaptačních programech se může třeba projevit něco, kde už si řekneme, ty prosím tě, tam se nám někdo nezdá jo...Co se týče té adaptace, asi jako nedovedu si představit, že bychom víc pro ně mohli udělat.“* Zkoumaní žáci však nejsou o účinnosti těchto adaptačních aktivit přesvědčeni natolik jako někteří pedagogové. Dokládají to ADAMOVA slova: *„Jak jsme přišli vlastně do prváku tady všichni, tak byly nějaké ty seznamovací programy a ty adaptační...já nevím, kdo to organizoval tady ze školy. To bylo tady v prostorách školy, to byl nějaký jeden den...škola se snažila no.“* Z ADAMOVÝCH slov a celkové intonace je patrné, že tento typ aktivit ze strany školy oceňuje, ale zdaleka není přesvědčen o jejich účinku a výsledném efektu. Na otázku týkající se adaptačního kurzu odpověděla BEA poměrně vlažně: *„Měli, měli, to máš hned v prvním ročníku. Hned první týden, kdy se seznamuješ. Jenomže v prvním ročníku to ještě šlo, to jsme se poznávali, to bylo takové..., ale od toho druháku, třetáku už to bylo...no, takové, jaké to bylo no.“*

Škola nabízí řadu kompenzačních pomůcek a způsobů, jak žákům se SVP usnadnit výuku ve škole i jejich samostudium. O svých zkušenostech hovoří Adamova matka: *„Máme speciálně pedagogické vyšetření, kde máme prostě dané písemnou formou, že má být zkoušený ústně...písemná forma je u nás strašně moc dlouhá, takže používáme počítač...v čemž nám vycházejí plně vstříc tady.“* (AMA) Mamince od BEI byla dokonce umožněna osobní přítomnost v hodinách matematiky. *„V matematice navštěvuji přímo hodiny. Ona má takovou zvláštní dyskalkulii...no a teď má ten rodič dvě možnosti, že buď nechá to děcko v tom plácet, anebo se mu snažit nějak pomoci. Takže my jsme se rozhodli pro tu druhou variantu, tak mi vyšli vstříc okamžitě, domluvila jsem se s tou učitelkou...to znamená, že já jsem začla chodit do hodin. Já se to vždycky naučím a pak vymyslím způsob, jak to naučím BEU.“* Jednou z kompenzačních metod, které se na zmiňované škole bohatě využívají, je tvorba individuálních vzdělávacích plánů. O zkušenosti s nimi se se mnou podělila BEA: *„No tak samozřejmě, že jsem to prodiskutovala s paní profesorkou třídní, mamka to podepsala to ívépéčko...no a i s espécéčkem se potom mluvilo vlastně, jestli tam chtějí případně něco změnit. A teďka vlastně, když mám těch devatenáct...už si to vlastně sama řídím tak, jak to potřebuju. Pořád to přetváříme, můžu to měnit.“* Zároveň BEA hovoří o některých kompenzačních pomůckách, které sice sama nepotřebuje, které jsou však na škole poskytovány některým žákům s jiným postižením (hluchoněmým, autistům,

nebo studentům s vážnými poruchami motoriky): „*Já nic takového nepotřebuju, ale moji spolužáci...co mají třeba špatnou motoriku jo, že nechytanou třeba myš od počítače, tak máme takovou obrovskou myš, kde vlastně pohybuješ jenom prstama.*“ TEA hovoří o roli asistentky pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání na jejich škole: „*Ona ta asistentka v podstatě je přidělena, a pokud se oni spolu domluví, tak my zase neřešíme přesně to, co má žák v posudku, že tam má třeba napsané já nevím češtinu, matematiku, angličtinu, takže ona samozřejmě ta asistentka chodí i do hodin jiných.*“ TEA k vybavenosti školy dále dodává: „*Máme k dispozici školní auto, které je upraveno pro přepravu vozíčkářů.*“ Co se týče dopravy na nejrůznější školní akce, hrají důležitou roli také rodiče žáků se SVP. O těch také pojednává následující část.

### **5.11 Spolupráce rodičů na procesu inkluzivního vzdělávání jejich dětí**

V teoretické části této práce bylo řečeno, že role rodiče v procesu inkluze dítěte se SVP v běžné škole je zásadní. To potvrzují také výsledky mého výzkumu, který ukazuje na některé z konkrétních způsobů angažovanosti rodiče v praxi vzdělávání svého potomka. Kladnou zkušenost s nadprůměrnou spoluprací rodiče a školy popisuje pedagožka TEA na příkladu BEINY maminky: „*Ona se jí maximálně věnuje, ne na sto procent, ale na sto padesát procent, takže ona v podstatě dítě, které mělo prognózu, jakože nebude mluvit, že nebude chodit...dneska je premiantkou třídy. Lékaři, když se narodila, tak opravdu ta prognóza byla velmi, velmi špatná, ale ta maminka byla tak úporná a tak prostě s ní opravdu dřela a dře i dneska jo, že ta BEA má nesmírnou taky vůli a opravdu bifluje.*“ BEMA skutečně pojímá úkol rodiče velmi zodpovědně, když říká: „*To by to espécéčko mělo říct těm rodičům, že tu práci nebude nikdo dělat za ně. Ty děcka, které mají poruchu učení, a ti rodiče chtějí, aby byly integrované, musí vědět, že ty děcka budou mít domácí školu...to znamená, že já se s nima každý den učím, i když už jsou na střední škole. Každý předmět, každý den, skutečně celé odpoledne, aby oni šli nachystaní do školy, a ta učitelka je tam zkontroluje, jak to těm rodičům klape. Pokud to ten rodič neudělá, pokud chodí do práce, mají málo času, tak mají obrovské problémy.*“ Zainteresovanost paní BEMY ve věci studia její dcery se projevila i tím, že na začátku školního roku kontaktovala každého pedagoga zvlášť: „*Já jsem to udělala ještě tak, že jsem na začátku školního roku každému učiteli zvlášť napsala, co BEA v tom jeho předmětu zvládne, a co ne, abych se vyhla těm prvním měsícům oťukávání, protože tady je nikdo nešetří. Třeba zeměpis,*

*mapa ne, hledání v mapě ne, zápis asistent, domácí úkol domů, čili oni to všechno věděli.“* Přístup ADAMOVY matky natolik aktivní není, což ovšem vychází z jejího upřímného přesvědčení, že její syn patří k naprosto bezproblémovým studentům, a její pomoc tedy de facto nepotřebuje, respektive by si o ni v případě potřeby jistě sám řekl. Výše uvedené vyplývá i z následujících slov: *„Pomáhám mu se školou. Když mě osloví, tak mu pomůžu. Nikdy mu neřeknu ne, ale on mě moc neoslovuje. Spolupracovat se školou není třeba, ADAM není problematické děcko...hodnotím to tak, že kdyby se lépe učil a připravoval doma, že by mohl být primus třídy.“* Její kontakt se školou se tak omezuje v podstatě jen na třídní schůzky: *„Ještě v životě jsem za tři a půl roku nechyběla na třídních schůzkách...to bohatě stačí.“*

## 5.12 Indikace nedostatků inkluzivního vzdělávání jejich aktéry

I přesto, že na mě účastníci výzkumu působili v otázce inkluzivního vzdělávání de facto spokojeně, lze poukázat na některé dílčí nedostatky, které vyšly při mém výzkumu najevo. Tématem, které se v realizovaných rozhovorech často opakovalo, bylo poukázání na často nedostačující erudici pedagogických pracovníků, kteří na této škole přicházejí do styku s inkludovanými studenty a přímo se podílejí na jejich vzdělávání. Pedagožka LEA uvádí konkrétní příklad v souvislosti s předmětem, který na škole sama vyučuje: *„Co se týká tělesné výchovy, kterou učím, tak většina těchto žáků má uvolnění z TV a nemuselo by to tak být, pokud by tam byl pedagogický asistent, který by něco věděl o sportu a trochu se o něj zajímal, takže by nemuseli všichni být vyčleněni a mohlo by se s nima pracovat.“* K nedostatečné odborné připravenosti pedagogických asistentů dále podotýká: *„Tam je problém u pedagogických asistentů, u těch, co vezmem, že většina z nich třeba neumí jazyk dobře nebo druhý jazyk nebo matematiku.“* Na stejné téma hovoří také TEA: *„Může být třeba problém ten, kdy já nevím, třeba máme tady asistenty, a když je přijímáme, tak až tak třeba úplně se neptáme a museli jsme potom třeba přidělovat žáky na výuku do hodiny angličtiny do cizího jazyka. Tam musíte zas zohledňovat to, že ne každý asistent třeba ten anglický jazyk umí dneska prostě. Máme tady třeba i nějaké asistenty jakoby starší, většinou ti mladí jako dá se říct, že na nějaké úrovni to zvládají, ale třeba u těch starších to byl trochu problém, takže jsme pak museli třeba trochu přehazovat ty lidi...aby tam teda byl člověk, který ten jazyk umí. Nebo taky s matematikou problém, že. Ten asistent třeba, když tu matiku neuměl ani na střední škole, tak pak řekne, no já se v tom už necítím, já bych to*

*nebyl schopný vysvětlit...Takže to je takový kámen úrazu.“ Další překážkou ve snaze začlenit do výuky různé speciální metody je nedostatek času. Tento problém výstižně formuluje LEA: „Jako ano, pomocí obrázků, doplňovaček a tak dále, přizpůsobení nějaké té metodiky tam je. Ale není to nějak moc větší, protože tam není moc čas. Je třeba spíš práce s učebnicí anebo paměťové věci. Na té střední škole už to nejde.“*

Dalším slabým místem, na které účastníci výzkumu upozorňovali, je nedostatek adaptačních aktivit, které by mohly významným způsobem urychlit a napomoci začlenění žáků se SVP do kolektivu běžné třídy. Učitelka LEA k tomu říká: „Většina dětí v té třídě, i když je integrovaná, tak je částečně vyčleněna. Jsou jiní, každý jiný nějak vyčnívá. Takže tam je ideální stav, pokud oni se dostanou do toho takové ty adaptační programy. Jsou dobré, ale je jich málo.“ Globálním problémem se pochopitelně jeví nedostatek financí, který předesílá TEA: „Problémy jsou samozřejmě s financemi a od toho se odvíjí třeba potom organizace těch asistentů...náš zřizovatel se snaží šetřit, ale nejsem si jistá, jestli teda šetří na správném místě...je to pro nás poměrně náročné...nebo stává se to náročnější rok od roku zřizovat tu funkci asistenta. Skoro máme někdy pocit, jakože nás v uvozovkách trestá za to, že ty asistenty máme. Protože v podstatě je to financování udělané tak nešikovným způsobem, že vlastně škola musí potom doplácet na ty asistenty z toho společného balíku, který mají...My se potom musíme chodit jako skoro doprošovat, aby nám nějaké penízky ještě dali, a že teda proč vy těch asistentů máte tolik.“

V neposlední řadě bych zmínila nespokojenost jedné z matek žáka s handicapem s nastavením současné české společnosti, která není myšlenka inkluze ještě zcela nakloněna. Popisuje to slovy: „U nás ten duch není a strašně dlouho nebude. Tady jsou ti silní, ti asertivní, ti úžasní, mluvím o pojetí společnosti, kde se ti slabí prostě nehodí. A tak, jak se nehodí do managerských funkcí, neuvidíte tam nikoho postiženého, jak se nehodí do vysokých postů kdekoli v práci, oni se tam vůbec nedostanou, protože ta integrace prostě skončí tím, že možná...se všemi svaly napjatými to děcko někde dostuduje, ale pak to taky má strašně těžké...ta přezíravost se projeví nějak jinak. Toto u nás nefunguje. Ale to prostě se nezmění...To je o společnosti, to není o tady tedlencté škole.“

## 6 SHRNU TÍ

V rámci svého výzkumu jsem si stanovila pětici výzkumných otázek, na které jsem se při zpracovávání získaných dat snažila nalézt adekvátní odpovědi. V následujícím textu je předkládám a shrnuji.

Pokud jde o postavení žáka se SVP v kolektivu běžné třídy, na základě zpracování transkribovaných rozhovorů jsem zaznamenala spíše negativní hodnocení zkušeností inkludovaných studentů s kolektivem, do kterého byli individuálně integrováni. Ukázalo se, že v případě obou dotazovaných studentů panuje nespokojenost s personálním složením třídy. A adaptace na nový kolektiv byla spíše obtížná a zdlouhavá. ADAM se své třídě ve volném čase prakticky vyhýbá, o přestávky opouští učebnu a vyhledává společnost svých někdejších spolužáků ze základní školy. Na adresu svých nynějších spolužáků se vyjadřuje velmi rezervovaně. Neřekl o nich sice nic pejorativního či otevřeně kritického, ale ze slov, kterými svou třídu charakterizoval (zmatek, chaos), je patrné, že jej k nim nepojí žádné bližší a pevnější přátelské vztahy. BEA svou nespokojenost formuluje poněkud přímočařeji, explicitněji, když tvrdí, že by své spolužáky ráda vyměnila, a že právě v roztržitosti kolektivu spatřuje pravděpodobně největší problém svého nynějšího studia. Identický pohled na postavení obou žáků v kolektivu sdílejí také dotazovaní pedagogové a rodiče.

Ideu inkluze podporuje zkoumaná škola zejména vysokou mírou své otevřenosti. Tu jsem zaznamenala na případu sluchově postižené dívky, jejíž individuální integrace představovala pro zdejší pedagogy zcela novou zkušenost. Jeden z dotazovaných pedagogů přiznává, že počáteční snahy o začlenění této žačky do běžné třídy se neobešly bez jistých problémů, o to více si vážím jejich odhodlání a odvahy rozšiřovat pole svých zkušeností o nové rozměry a čelit případným komplikacím, které mohou proces inkluzivního vzdělání provázet. Škola tak konzultuje své postupy i s dalšími institucemi či ústavy, neuzavírá před jakoukoli spoluprací a její brány tak zůstávají otevřeny skutečně všem dětem, bez ohledu na typ či stupeň jejich případného zdravotního postižení. Pro práci s inkludovanými žáky využívá širokého spektra kompenzačních pomůcek a postupů, jakými je například individuální vzdělávací plán, možnost domluvy na ústním zkoušení, předběžné domluvení termínu písemné práce, užití techniky (notebook, pichtův psací stroj, speciální počítačová myš pro žáky s poruchami motoriky apod.). Ocenění si zaslouží také vstřícnost, kterou škola prokazuje rodičům dětí se SVP, což se dá doložit na příkladu BEINY maminky, které

bylo umožněno účastnit se osobně vyučovacích hodin matematiky a stát se tak své dceři výraznou pomocí ve zvládnutí náročného, pro ni jinak jen těžko zvládnutelného učiva.

Z výzkumu jasně vyplynulo, že rodiče, kteří hrají v inkluzivním vzdělávání svých dětí velmi důležitou roli, jsou schopni vynaložit velké úsilí k tomu, aby svého potomka maximálně podpořili. Příkladem takového přístupu může být fenomén tzv. domácí školy, která v praxi znamená několikahodinové doučování rodiče a dítěte v domácím prostředí a výrazně napomáhá snižování případného zpoždění za ostatními spolužáky. Jiným příkladem velké angažovanosti rodiče ve studiu svého dítěte je i výše uvedená zkušenost s osobní účastí matky ve výuce své dcery.

Hlavní rozdíl mezi speciálním a běžným typem školy spatřují dotazovaní v celkovém pohledu na žáka. Speciální školy mají tendenci pohlížet na své klienty jako na lidi nemocné, odchylovající se nějakým způsobem od normálu, což si, podle názoru dotazovaných rodičů, může dotyčný přenést i do budoucího života. Proto se tito rodiče rozhodli začlenit své dítě navzdory zdravotnímu postižení do běžné školy, kde na něj budou kladeny rovné požadavky a nároky. V tomto ohledu se zdály být rodiče zcela spokojeni.

Ačkoli se přístup zkoumané školy k otázce inkluzivního vzdělávání jeví více než potěšující, lze upozornit na jisté dílčí nedostatky, které z rozhovoru vyplynuly. Jedním z nich se zdá být nedostatečná erudice asistentů pedagoga, kteří vzhledem k chybějícímu vzdělání nemohou být žákům takovou oporou, jakou by potřebovali. Příkladem může být neznalost anglického jazyka, která se projevuje zejména u některých starších asistentů. Zde by bylo jistě vhodné doporučit vedení školy, aby těmto věcem věnovali zvýšenou pozornost při výběrovém řízení na asistenty pedagoga. Oblast, ve které vidím největší rezervy, představuje realizace aktivit zaměřených na sblížení žáků v rámci třídy. O adaptačním programu se účastníci výzkumu vyjadřovali vesměs kladně, zároveň však lze z jejich odpovědí vyvodit, že množství i funkčnost těchto aktivit jsou nedostačující. Škole bych tedy doporučila, aby adaptační programy, které probíhají během jednoho dne v prostorách školy, prodloužila na několikadenní společné pobyty nově přijatých žáků. Přínosná by jistě mohla být také realizace podobných tmelících akcí v průběhu školního roku, a to nejen studenty prvních ročníků.





## ZÁVĚR

V úvodu svého výzkumu jsem si vytyčila cíl zjistit a popsat, jak inkluzivní vzdělávání vnímají jeho samotní aktéři, tedy inkludovaný žák, jeho rodič a jeho pedagog. Prostřednictvím rozhovorů, které jsem s dotazovanými vedla, jsem se snažila především zjistit, jaký je jejich názor na práci učitelů ve zkoumané škole, jak vnímají podíl rodičů na vzdělávání jejich dětí, do jaké míry se zdařilo začlenění žáků se SVP do nového kolektivu běžné třídy, jakými postupy a prostředky se škola snaží usnadňovat vzdělávání žáků s handicapem a především nakolik jsou s realizací inkluzivního vzdělávání na zkoumané škole spokojeni. Podle mého názoru jsem stanovený cíl do značné míry naplnila, neboť se mi podařilo získat množství informací ze všech sledovaných oblastí. Zároveň jsem si utvořila komplexní představu o tom, jak u nás inkluzivní vzdělávání probíhá v běžné středoškolské praxi. Na základě zjištěných faktů a názorů respondentů považuji za vhodné formulovat několik drobných doporučení, které by podle mého názoru mohly napomoci k ještě většímu zkvalitnění a zefektivnění inkluzivního procesu na sledované škole.

Zkušenost ukázala, že jistou slabinou inkluzivního vzdělávání na zkoumané škole je nedostatečná erudovanost pedagogických pracovníků, zejména pak na pozici asistenta pedagoga. Role těchto asistentů se zdá být pro vzdělávání žáků s handicapem velmi významná, proto je více než důležité, aby tito pracovníci disponovali potřebným rezervoárem znalostí a schopností, jež jsou pro výkon jejich profese potřebné. Vedení školy by tak mělo klást zvýšený důraz na odbornou způsobilost asistentů pedagoga při přijímacím řízení na tuto pozici.

Vzhledem k často se vyskytujícím problémům v kolektivech, kam jsou žáci se SVP integrováni, bych navrhovala zaměření pozornosti školy na různé formy adaptačních aktivit, které by neměly být pouze jednorázovou záležitostí realizovanou na samém počátku studia, tedy v prvním ročníku, nýbrž by se měly stát záležitostí opakovanou v průběhu celého studia. Domnívám se, že pro utužení vztahů mezi spolužáky by mohly být takové snahy více než přínosné. Právě seriózním a detailním zpracováním metodiky začleňování inkludovaného žáka do kolektivu běžné třídy by se, podle mého názoru, mohla v budoucnu zabývat odborná veřejnost.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

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

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání : teorie a praxe*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

JESENSKÝ, J. *Integrace – znamení doby*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-7184-691-0.

KRASTINA, E. et al., *Inkluze a role zapojení rodičů pro její efektivitu*. In POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace : sborník přednášek*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-258-X.

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

LEBEER, J. *Inkluzivní a kognitivní edukace v Evropské perspektivě; užití vytvořením sítě*. In POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace : sborník přednášek*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-258-X.

LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika – základní vymezení*. In LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, J. *Historické a právní předpoklady školské integrace*. In VALENTA, M. et al., *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

MICHALÍK, J. *Obecné podmínky školské integrace v České republice*. In MÜLLER, O. et al., *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

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

MÜHLPACHR, P. Fenomén integrace v kontextu koncepce Vzdělávání světa. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika : základy, teorie, praxe*. Brno : MSD, 2003. ISBN 80-214-2359-5.

OPATŘILOVÁ, D. Komunikační bariéry žáků s tělesným postižením. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4736-5.

PETRÁČKOVÁ, V. et al., *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 2001. ISBN 80-200-0607-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VAŠEK, Š. *Základy speciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, 2003. ISBN 80-86723-13-5.

VÍTKOVÁ, M. Autoreglativní učení, kooperace, sociální kompetence v inkluzivní škole. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al., *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4736-5.

VÍTKOVÁ, M. Edukace žáků s tělesným postižením. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika : základy, teorie, praxe*. Brno : MSD, 2003a. ISBN 80-214-2359-5.

VÍTKOVÁ, M. Integrace dětí s tělesným postižením. In VALENTA, M. et al., *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003b. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, M. Pojetí integrativní školní (speciální) pedagogiky. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika : základy, teorie, praxe*. Brno : MSD, 2003c. ISBN 80-214-2359-5.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

*Férová škola* [online]. c2009 [cit. 2011-04-06]. Férová škola. Dostupné z WWW: <<http://www.ferovaskola.cz/>>.

*Inkluze.cz* [online]. c2010 [cit. 2011-04-06]. Právní rámec. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzecz.cz/inkluzivni-vzdelavani/pravni-ramec>>.

*Vláda ČR* [online]. c2010 [cit. 2011-04-06]. Dokumenty Vládního výboru pro zdravotně postižené občany. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/>>.

## OSTATNÍ ZDROJE

Česká republika. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách. In *Sbírka zákonů*. 2006, 37, s. 1257-1289. Dostupný také z WWW: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108\\_2006\\_Sb.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf)>.

Česká republika. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů*. 2005, 20, s. 503-509. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů*. 2004, 190.

Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů*. 2004, 190, s. 10262-10324. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.

Česká republika. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In *Sbírka zákonů*. 2004, 190, s. 10333-10345. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>>.

Česká republika. Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). In *Sbírka zákonů*. 1948, 38/1948 Sb.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

PNO	Postižení, narušení, ohrožení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (Organization for Economic Cooperation Development)
VS OSN	Valné shromáždění Organizace spojených národů
DMO	Dětská mozková obrna
CPIV	Centrum podpory inkluzivního vzdělávání

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Doslovná transkripce rozhovorů

## PŘÍLOHA P I: DOSLOVNÁ TRANSKRIPCE ROZHOVORŮ

Žák – Adam (rozhovor proveden dne 25. 3. 2011)

- RED: Chodil jsi před touto školou do jiného typu školy?
- ADAM: Ano, do speciální základní školy.
- RED: Jaké rozdíly vnímáš mezi předchozí školou a školou, kterou navštěvuješ dnes?
- ADAM: Rozdíly v množství lidí?
- RED: Kolik vás bylo na základní škole?
- ADAM: Šest. Potom i sedm v deváté třídě přišel jeden...
- RED: Tohle je jediný rozdíl, který vnímáš?
- ADAM: Změny v kolektivu.
- RED: A kdybys měl porovnat tyto dva kolektivy, v čem byl rozdíl?
- ADAM: Na základce jsme si byli blíží.
- RED: Čím to je, že jste si byli blíží?
- ADAM: No, tady se to nějak...tady se to skupinkuje. Já jsem spíš tak bokem.
- RED: Vidíš pro to nějaký konkrétní důvod?
- ADAM: Nevím, čím to je...prostě...nevím.
- RED: Z jakého důvodu a na základě čího rozhodnutí jsi do třídy přišel?
- ADAM: Nebyla jiná volba školy v okolí bydliště. Co vlastně bych mohl s handicapem do ní chodit, která je uzpůsobena výtahama...bezbariérovost.
- RED: Kdyby existovala jiná možnost volby, rozhodl by ses pro jinou školu? Jak sis to představoval po základní škole?
- ADAM: Já jsem nevěděl kam jít. Právě...to byl ten problém potom. Tady s tou školou jsem počítal, že pravděpodobně tady budu, ale nevěděl jsem, který obor. No potom vlastně kamarádi co třeba, co jsem tady znal, že chodili tady na obor, tak...tu vlastně dostudovali a...šel jsem tady...šel jsem tady



z důvodu, je tady málo matematiky, že ta mi dělá trošku problém no, a kvůli toho, že jsem chtěl mít maturitu. Přímo na ten obor....

RED: Jak sis na tuto školu zvykal? Trvalo Ti dlouho, než ses tady začal cítit jako doma?

ADAM: Chodil už jsem tady na základní školu, takže už jsem to tady znal. Nějak jako, prostředí školy a mně to ani nějak nové nepřišlo. Až na to jiné množství lidí a jiného tady trochu...

RED: Jakým způsobem ses adaptoval na novou školu? Měl jsi něco jako adaptační kurz? Jak ses sbližoval s kolektivem?

ADAM: Jak jsme přišli vlastně do prváku tady všichni, tak byly nějaké ty seznamovací programy a ty adaptační...od těch výchovných poradců a já nevím, kdo to organizoval tady ze školy.

RED: A jak jsi je hodnotil?

ADAM: To bylo tady v prostorách školy, to byl nějaký jeden den nebo nějaká taková akce. Škola se snažila no.

RED: Na co se ve škole těšíš?

ADAM: Na přestávku asi.

RED: Z jakého důvodu?

ADAM: Tak celkově, škola.

RED: Těšíš se na povídání s přáteli, nebo jde spíš o to, že už se nemusíš soustředit na žádný předmět?

ADAM: Jde asi o ten předmět no.

RED: A jak trávíš přestávky?

ADAM: Většinou někde pryč z učebny a po chodbách.

RED: Čím se liší Tvůj školní den od školního dne Tvých spolužáků?

ADAM: Myslím, že ničím. Tak spolužáci...já nevím, co dělají po škole, že jo třeba. Já po škole jedu domů a jsem doma třeba.

RED: V čem se Ti škola nelíbí nebo Ti úplně nevyhovuje?

ADAM: To je těžká otázka, no tak, šel jsem tady, že, jiná možnost nebyla...v Ostravě takže...

RED: Dokázal bys jmenovat konkrétní věc, která se Ti tady nelíbí? Co například otázka bezbariérového přístupu, dostaneš se s vozíčkem opravdu všude?

ADAM: Všude no...měl bych...je ta škola uzpůsobená tak, aby se s tím člověk tady dostal, si myslím všude.

RED: Takže si v tomto ohledu neměl nikdy problém?

ADAM: No, tak když třeba výtahy nejedou, tak jsem musel jít po schodech.

RED: Povídáš si s rodiči o tom, co zažíváš ve škole?

ADAM: Hmm...spíš ne, a tak někdy jo, no tak různě, spíš o prospěchu, co bylo ve škole a tak.

RED: Ptají se rodiče na kolektiv?

ADAM: No dříve jo no, ze začátku. Teď už ví, jak to je.

RED: S čím nejčastěji pomáháš svým spolužákům?

ADAM: Hmm tak, pošlu nějaký učební materiály a zápisy, co si napíšu.

RED: Vnímáš nějaký rozdíl mezi sebou a svými spolužáky?

ADAM: Asi ne. Tak já už jsem si zvyknul. Rozdíly už nevidím nějak.

RED: Jaké ze svých spolužáků považuješ za dobré přátele? Kolik? Proč?

ADAM: Pár jich tu je. To nevím kolik. Spíš mimo třídu...mimo tady třídní kolektiv.

RED: Mají taky zdravotní znevýhodnění?

ADAM: Ano i ne. Já se snažím bavit se všemi. Jsou to třeba ti, které znám ze základky.

RED: Žádáš o pomoc spolužáky, když ve škole něčemu nerozumíš, nebo počkáš na příležitost zeptat se rodičů?

ADAM: Žádám, žádám. Tak některé ty odbornější předměty nebo nějaký ty věci, tomu ani rodiče nerozumí.

RED: Máš ve třídě člověka, na kterého se v tomto můžeš spolehnout?

ADAM: Pár jich tu je.

RED: Jak bys charakterizoval své spolužáky.

ADAM: Zmatek. (*úsměv*)

RED: V jakém smyslu?

ADAM: No tak neznámost...neznáme se, já nevím. Chaos.

RED: Jak hodnotíš ochotu svých spolužáků?

ADAM: Jak kdo.

RED: Jsou ve třídě spolužáci, se kterými si přímo nerozumíš?

ADAM: Já se to snažím řešit.

RED: Takže tady takoví jsou?

ADAM: No tak s...neochotní? Tak já nevím, podle nálady...snažej se mi pomoci.

RED: Stýkáš se s některými ze svých spolužáků i mimo školu?

ADAM: Ne. Ani nechci.

RED: Účastníš se všech školních aktivit, včetně výletů, exkurzí, divadelních představení, projektů apod.?

ADAM: Jo. Někdo mě tam odveze a pak to probíhá klasicky.

RED: Kdo Tě většinou vozí?

ADAM: Otec.

RED: Takže spolužáky k tomu nepotřebuješ?

ADAM: No tak spolužáci vlastně až jsem na tom daném místě, tak třeba pomůžou, já nevím, tam v tom areálu nebo v tom daném prostředí, kde se ta akce koná.

RED: Zkus porovnat paní učitelky, v čem se liší, v čem jsou si naopak podobné?

ADAM: Tak v každém takovém tom školním prostředí a nějakým kolektivu to tak určitě je, že každý je jiný a s každým musím jinak vycházet.

RED: Máš pocit, že každá učitelka k Tobě přistupuje stejně jako k ostatním?

ADAM: Určitě by měly, no.

- RED: A realita taková je?
- ADAM: Vypadá to tak. Co se týče, já nevím, nějaké učební materiály, co mi třeba dají na flashku nebo to třeba nemusím psát nebo mi něco okopírujou. Ale jinak rozdíly ve výuce nejsou třeba takhle.
- RED: Dokázal bys vypíchnout konkrétní klady na svých učitelích?
- ADAM: To se nedá říct. (*smích*)
- RED: A zápory?
- ADAM: No tak to už...nevím.

### Žákyně – Bea (rozhovor proveden dne 14. 4. 2011)

- RED: Chodil/a jsi před touto školou do jiného typu školy?
- BEA: No akorát v první třídě. Potom v té druhé třídě jsem vlastně přišla do Staré Vsi a tam jsem jakoby chodila normálně jako do základky, takže akorát v té první třídě do Té Ostravy, kde to teda nevyšlo, no bohužel.
- RED: Jaké rozdíly vnímáš mezi speciální školou a školou, kterou navštěvuješ dnes?
- BEA: To je obrovský rozdíl. Zaprvé v tom přístupu..., že ti učitelé jakoby v té speciální škole, protože to dítě je postižené, tak k němu přistupují zas jinak než třeba na té základce pro normální děcka, kde to děcko jako se objeví jenom jedno třeba to postižené, takže tam, tam je zase..., no obrovský rozdíl to je.
- RED: Jak vypadal ten přístup na střední škole, o kterém mluvíš?
- BEA: Na té speciální škole, co si pamatuju, tak byli hodní to jo, ale bylo vidět, že prostě..., že si se mnou nevědí rady no, že jsou takoví jakoby rozpačití trošku no, že to tam nefunguje prostě... Vycházeli vstříc to jako, protože tam ty děcka byly jakože fakt postižené, fakt hodně jako na tý specce, takže

museli se trochu jakoby snažit a někdy i, co si pamatuju, tak i radili rodičům vlastně, jak s tím dítětem mají pracovat. Snažili se..měli jsme tam i jako cvičení, chodili jsme normálně do tělocviku jo, učili nás básničky, byla tam i logopedie třeba, potom písničky jako, na tu jemnou motoriku jsme měli krupici, že jsme normálně s krupicí si hráli, potom jsme tam měli normálně takové to velké počítadlo, co jako jsme se učili na něm počítat, jinak...normálně.

RED: Jak jsi prožívala přechod ze speciální základní školy na základní školu běžného typu?

BEA: No jo, těžce, ale já už jsem tam viděla na té základce, že to půjde prostě, protože tam ta paní učitelka byla fakt jakože strašně hodná a ona to na mě fakt jakože vydřela, protože já jsem...já jsem v té druhé třídě byla úplně jinak než teďka vlastně...úplně prostě...až v té páté třídě, kdy jsem se teda v té páté třídě naučila psát, tak se to ve mně zlomilo a od té doby jako si říkám, že když člověk bojuje a nevzdává se, tak že to pak jde.

RED: Z jakého důvodu a na základě čího rozhodnutí jsi do třídy přišla?

BEA: Na základě mamčiného rozhodnutí, teda my jsme se hodně radily jako v té devítce, kam teda půjdu, a na základě hlavně sebe, protože já jsem věděla, že prostě na ten gympl jít nemůžu, že mám tak těžkou poruchu učení, že bych to nezvládla. Ale ten gympl mě upřímně mrzí, ale i tady..i tady za tu školu jsem ráda, protože tady na té škole taky máš hodně možností a výhody jo, které tady můžeš a jsem ráda...jsem ráda třeba i za ten ABAK právě jo, že tam jsou tak hodní lidi a tak hodní spolužáci. Tam je to jiný svět opravdu, že tam jsou ti lidé postižení jo, že nikdo si nešlape na hlavu jo, neposmíváme se sami sobě, snažíme se sami sobě vyjít maximálně vstříc a tak, víc.

RED: Co je to ten ABAK?

BEA: To je vlastně taková organizace, kde ti učitelé se starají vlastně o ty postižené děti jo, že třeba docházíme tam, no o těch velkých přestávkách nebo jak se to dá a radíme se a nabízejí nám různé aktivity jako je boča třeba bowling jo, si zahrát a tak, jakože plavání jo. Máme dokonce i...jsme

medailisti teda. V ABAKU no, jako plavání to máme bronz, potom ping-pong...*(smích)*... a tak jakože. A strašně dobře... tam se odreaguješ prostě. Tam to není jak tady, že pořád musíš šlapat, ale tam se odreaguješ. A ti učitelé ti strašně pomáhají jak v té výuce, tak i tam no.

RED: Jak sis na školu zvykal/a? Trvalo dlouho, než ses tady cítil/a jako doma?

BEA: Dlouho, dlouho no. Už aji teďka vlastně si zvykám že, protože ti učitelé...jako nemění se nebo neměli by se měnit, měli by ti k maturitě zůstat stejní, ale stává se, že ti těch předmětů přibývá a každý ročník jako dostaneš nového učitele. Takže i teďka si zvykám. Ale ten prvák, ten prvák no, půl roku mi to trvalo, než jsem si tady zvykla, což je hodně.

RED: Jak vnímáš své zdravotní znevýhodnění?

BEA: Těžce no. No uvědomuju si to. Vím, že mám nějaké meze, nějaké hranice, samozřejmě se jako snažím užívat si toho života, jak to nejvíc jde, ale vím dobře, že prostě, jak překročím nějaké hranice nebo nějaké meze, tak že mám okamžitě problém no. No prostě...no je to složité...Je mi to připomínáno ve třídě. A oni jsou hlavně takoví závistiví, víš, že máme ty individuální plány, a že my vlastně vůbec nemusíme chodit do té školy jenom na zkoušky víš, a že my máme ty termíny, kdy si to s nima můžeme domluvit, o to jim jde.

RED: Kolik integrovaných žáků máte ve třídě?

BEA: My jsme tam integrované dvě. Já mám ještě kámošku na vozíčku ve třídě, která je taky stejně integrovaná jako já.

RED: Čím se liší Tvůj školní den od školního dne Tvých spolužáků?

BEA: No tak ti spolužáci určitě tím, že nemají tu poruchu učení a jsou zdraví, tak ti si můžou třeba vyjít ven, že, neučí se, zakalí si, v pohodě prostě, Stodolní a tak. Nějaké učení jako...vůbec a ti, co mají ty problémy, tak musí cvičit, učit se, cvičit a tak. To je prostě režim od rána do večera.

RED: Máš individuální vzdělávací plán? Jak ses podílela na jeho vypracování?

BEA: No tak samozřejmě, že jsem to s paní T. teda prodiskutovala, s paní profesorkou třídní, mamka to podepsala to ivépéčko , jako paní T. jsem se

zeptala, jestli to tak teda může být, protože mi ještě bylo šestnáct a půl, sedmnáct, takže jsem si tam dát ten podpis nemohla, no a i s espécéčkem se potom mluvilo vlastně, jestli tam chtějí případně něco změnit. A teďka vlastně, když mám těch devatenáct, osmnáct, od těch devatenácti, osmnácti jsem vlastně už jenom s paní T. v kontaktu a už si to vlastně sama řídím tak, jak to potřebuju. Pořád to přetváříme, můžu to měnit.

RED: Používají Tví pedagogové při vyučování nějaké speciální výukové metody nebo pomůcky?

BEA: Používají, protože tady jsou i autisti s náma. Tady je třeba pichtův psací stroj, to je pro slepé jo, potom tady máš třeba pro tu komunikaci s hluchoněmými, tak to je samozřejmě znaková řeč a stroje, které pískají jo a tak různě se s nima domlouváš. Já nic takového nepotřebuju, ale moji spolužáci, co jsou právě autisti nebo co jsou hluchoněmí, tak fakt jakože, co mají třeba i špatnou motoriku jo, že nechytou třeba myš od počítače, tak máme takovou obrovskou myš, kde vlastně pohybuješ jenom prstama jo, tak asi.

RED: V čem se Ti škola nelíbí nebo Ti úplně nevyhovuje?

BEA: Tak líbí se mi tady ta spolupráce jako mezi tím učitelem a žákem. Jakože když je ten žák fakt nějak zdravotně znevýhodněný, tak ti učitelé se snaží maximálně pomoci a maximálně vyjít vstříc, i když někdy to teda fakt nejde a pak to skřípe. Ale zase na druhou stranu ty se musíš taky přizpůsobit jo ze své strany. Musíš vědět, že ti učitelé toho mají taky fakt hodně. A co bych změnila, co se mi nelíbí, tak...fakt komunikace mezi těma mýma spolužákama. Ale to je jenom v mojí třídě. To není nikde jinde, jenom v té mojí třídě jakože.

RED: Jak to vnímá ta druhá integrovaná spolužačka?

BEA: Taky úplně stejně, protože má taky zdravotní problémy a individuální plán.

RED: Povídáš si s rodiči o tom, co zažíváš ve škole?

- BEA: Jo. Spíše s mamkou no, protože mamka je ta učitelka, takže mamka tomu víc rozumí než ten taťka, který se věnuje úplně něčemu jinému, takže spíše s tou mamkou no.
- RED: Takže veškeré problémy, které ve škole nastanou, konzultuješ jen s mamkou nebo ještě s někým jiným?
- BEA: Hm..a s učiteli pochopitelně, protože ti učitelé jsou nejbližší, když se to stane tady ve škole. Kdyby se tady něco stalo, tak bych šla samozřejmě za svou paní učitelkou třídní, za mojí náhradní třídní, to je paní učitelka z výtvary, a za mojí paní asistentkou třeba jo, ti asistenti taky dokážou hodně pomoci a nebo za paní učitelkou S., která je právě členkou toho ABAKU, a která hodně pomáhá. Anebo právě za tou paní T., za těmi výchovnými poradci, kteří jsou tu od toho.
- RED: Je u vás někdy v hodinách přítomen asistent pedagoga?
- BEA: Je. V konkrétních předmětech. A v těch konkrétních předmětech se věnuje přímo mě.
- RED: Jací jsou tví spolužáci?
- BEA: No tak ono je to jak kdo. Naše třída je taková, že jako třída netvoříme jednotný kolektiv, což je hlavní problém. Jo, že ta řada u okna se baví s řadou u okna, řada u dveří se baví s řadou u dveří. Ale jakmile prostě se máme na něčem domluvit, tak to prostě nejde. Ale někteří jsou úplně strašně hodní, strašně ti vyjdou vstříc, ale někteří jsou právě závistiví, pomlouvají, což je fakt hodně, hodně hnusné a takových je prostě...no, závidí.
- RED: Měli jste nějaký adaptační kurz, kde jste se měli navzájem více poznat?
- BEA: Měli, měli, to máš hned v prvním ročníku. Hned první týden, kdy se seznamuješ. Jenomže v prvním ročníku to ještě šlo, to jsme se poznávali, to bylo takové..., ale od toho druháku, třetíáku už to bylo...no, takové jaké to bylo no.
- RED: S čím nejčastěji pomáháš svým spolužákům?
- BEA: S domácími úkoly, protože mám všechny domácí úkoly, takže s domácími úkoly. Ale zase...zase je to tak, že tady když ti ti pedagogové dávají vlastně



ty materiály, tak oni ti to zakazují jo, abys to nikomu jinému nedávala, že to je jenom tvoje, takže se snaží jakoby vlastně jim to moc nedávat. Máme svůj e-mail, kde to ti učitelé taky posílají školní, takže tam to taky jako je. Já dostávám to samé, co dostávají oni, ale dostávám to napřed a jakoby..

RED: Vnímáš nějaký rozdíl mezi sebou a svými spolužáky?

BEA: Vnímám no. Právě v tom postižení, jako že jsem jiná než oni, a že mám ty jiné možnosti než mají oni, třeba to ívepěčko nebo tak. Ale já jako ívepěčko...jako jsem ráda, že ho mám, ale byla bych radši, kdybych byla zdravá, kdyby mě to úplně minulo.

RED: Žádáš o pomoc spolužáky, když ve škole něčemu nerozumíš?

BEA: Zrovna dneska při výtvaru, ale...tak jako jinak jo. Jsou tam takoví, co pomáhají.

RED: Jaké ze svých spolužáků považuješ za dobré přátele? Kolik? Proč?

BEA: Tak je to právě ta kamarádka na vozíčku, se kterou máme to ívepěčko, tak s ní jsem vlastně pořád. Potom takoví ti introverti jo, takové ty holky, co jsou introvertní, takové tiché, tak s těma je taky sranda. No protože jsou milí a pomáhají, ochotní jo, příjemní a snaží se a tak. Protože tě nehodí hned přes palubu no.

RED: Stýkáš se s některými ze svých spolužáků i mimo školu?

BEA: Nestýkám, protože..zaprvé jsme každá z jiné vesnice jo, jenom Ostraváků jsou tady čtyři, kteří se znají jo, ale jinak každá jsme z jiné vesnice a protože prostě já na to nemám čas tady na tyto aktivity.

RED: Jsou ve třídě i spolužáci, se kterými si nerozumíš? Proč?

BEA: Jsou. Polovina třídy je to. Teďka se to právě řeší a je to pořád něco no. Jediná možnost, jak se z toho dostat, je reagovat. Jenomže já jsem tak těžký introvert, že prostě...já...já prostě...jak kdy no, někdy to jde a někdy to nejde.

RED: Účastníš se všech školních aktivit, včetně výletů, exkurzí, divadelních představení, projektů apod.?

- BEA: No úplně všech ne, ale snažím se no. Jednak proto, že se snažím vlastně i rehabilitovat, protože během studia vlastně tu rehabilitaci moc nestíhám, i když bych měla, ale studium je tak náročné, že to nestíhám. Tak jednak proto, a jednak proto, že prostě..kvůli těch spolužáků. Já je nemám ráda a absolvovat s nimi výlety...no jako měla bych, byla by to slušnost, ale..hm. Ale nejezdím s nima z vlastní vůle. Teďka jsem uvažovala, protože budeme mít výlet do Prahy, takže pojedu, protože ani v prváku jsem nebyla, ani v druháku jo nikde, takže uvidím no, jak se to bude vyvíjet.., ale říkam no.
- RED: Zkus porovnat paní učitelky, v čem se liší, v čem jsou si naopak podobné?
- BEA: Každý učitel je jiný, ale můžu říct, že ti učitelé jsou tady úplně super. Já s nima nemám problém, zaplat' pánbůh, a jako strašně mi pomáhají. Oni jsou taková moje druhá rodina, mé druhé já, takže super.
- RED: Napadlo by Tě něco, co bys tady chtěla vylepšit?
- BEA: No ty akce s tou třídě. Já bych úplně změnila třídu, úplně jiné lidi, abychom nebyli takový kolektiv, jak jsme. Ale to si nevybereš prostě, to jsou lidi, kteří..už jsme se sešli a už to musíme dotáhnout do konce. Jinak takové věci jako bezbariérový přístup, v tom žádný problém není, to bych nechala.

## Rodič – Adamova matka (Ama) (rozhovor proveden dne 25. 3. 2011)

- RED: Jaké zdravotní znevýhodnění má Vaše dítě?
- AMA: Je to dětská mozková obrna a znevýhodnění...prakticky nemá žádný, jenom, že nechodí. Toť vše.
- RED: Proč jste se rozhodla vzdělávat své dítě v běžné střední škole, v čem vnímáte základní odlišnosti od školy předchozí?
- AMA: Protože si myslím, že nepatří až tak, co se týče toho postižení, mezi...zahrnout ho mezi postižený, nevidím to jako pravé ořechové. Myslím, že by měl jít do života mezi zdravé.

- RED: Byla jste to vy, kdo to rozhodl?
- AMA: No tak všeobecně, po dohodě s manželem vlastně, protože my ho vychováváme jako zdravého člověka. Absolutně pro nás není žádná překážka.
- RED: Jakou výhodu vidíte v běžném vzdělávání oproti speciálnímu?
- AMA: No že ho nikdo v životě nebude šetřit, když dostuduje tady tuhle školu, že ho nebudou brát jako postiženého chudáka a bude zařaditelný do života tak jak 90% dětí s normálním vzděláním, že.
- RED: Jak jste se o inkluzivním vzdělávání dozvěděl/a?
- AMA: Internet.
- RED: Jak probíhalo přijetí Vašeho dítěte na tuto školu? Bylo pro přijetí Vašeho dítěte na tuto školu nutné splnit určité podmínky? Jaké?
- AMA: Ne, žádné podmínky. Je vlastně jediný vozíčkář ze třiceti dětí. Teda třicet dětí jich bylo v prvním ročníku. Teďka už se to vytřídilo. Tři prostě už tam nejsou a tak dále, ale je tam jediný ve třídě vlastně s postižením, tělesným, protože je na vozíku.
- RED: Jak hodnotíte nároky, jež jsou na Vaše dítě na této škole kladeny?
- AMA: V pořádku, zvládáme. Nikdo ho nešetří. Tak jak to má doma, to má i ve škole.
- RED: Jste obeznámen/a se způsoby, jakými učitel zohledňuje speciální vzdělávací potřeby Vašeho dítěte?
- AMA: Ano, máme speciálně pedagogické vyšetření, kde máme prostě dané písemnou formou, že má být zkoušený ústně, protože u nás vážně levá strana... motorika. Takže písemná forma je u nás strašně moc dlouhá, takže používáme buď počítač, ale nejlepší to má... ústní zkoušení, v čemž nám vycházejí plně vstříc tady.
- RED: Jakým způsobem probíhá komunikace mezi Vámi a učiteli Vašeho dítěte?
- AMA: Ještě v životě jsem za tři a půl roku nechyběla na třídních schůzkách. Takže normálně. To bohatě stačí.

- RED: Jak hodnotíte pedagogy na této škole z hlediska přístupu k Vašemu dítěti?
- AMA: Velice kladně, až na jednu paní učitelku. Nevím, v čem je problém, protože tam z dvaceti sedmi dětí prostě z maturitního předmětu 95% dětí z toho předmětu propadá u té paní učitelky. Asi to zřejmě nebude osobní.
- RED: Jak vnímáte podporu od pedagogů směrem k Vám?
- AMA: Já žádnou nevidím, já ani nepotřebuji.
- RED: Mluvíte s Vaším dítětem o tom, co zažívá se škole?
- AMA: Ovšem. Kolektiv stojí za houby. On se tomu kolektivu, dá se říct, vyhýbá. Což mě teda mrzí velice. Nedává mu, myslím si, nikdo vychutnávat to, že je postiženej. On má myslím inteligenci natolik v pořádku, že by ho to ani nezranilo, kdyby už se někdo takový našel, ale kolektiv se mně nelíbí.
- RED: Čím si myslíte, že to je? Špatná skladba lidí?
- AMA: Hm... takhle. Jsou tam dvacetidvouletý děti. Jsou tam osmnáctiletý děti ve třídě. Vlastně to už nejsou děti, jsou to dospělí lidi. A... nevím prostě... My jsme ho vedli jako že má být kamarádký, ale nemá si nechat smolit na hlavu... jo, já ho vedu tak normálně... ale tam ta komunikace vážne od prvního ročníku. Oni jako...co cítím z Adama, neměl nikdy problém v kolektivu, ale tady ten kolektiv nemá rád. No, půlka třídy jsou kuřáci, choděj ven, kouřej o přestávkách, tam to stmelit se nejde, já tam s nima jezdit nebudu. Druhá půlka toho kolektivu prostě už toho dalšího nepřijme, takže on se sebere, jede o poschodí níž, kde má dva spolužáky ze základní školy, a tráví všechnen volný čas mimo vyučování s nimi.
- RED: Jaké výsledky má Vaše dítě ve škole a jak na ně pohlížíte?
- AMA: Průměrné. Hodnotím to tak, že kdyby se lépe učil a připravoval doma, že by mohl být prim třídy.
- RED: Komunikujete s rodiči spolužáků vašeho dítěte? Jaký je jejich pohled na přítomnost Vašeho dítěte ve třídě?
- AMA: Ne, absolutně ne, během já nevím osmi třídních schůzek během těch třech roků ze třiceti dětí, ještě když nás bylo, tak bývali čtyři rodiče až šest na

třídních schůzkách. Dneska je to nejlepší, dneska nás bylo sedm. Ani nemám zájem, jablko nepadá daleko od stromu...

RED: S jakými problémy jste se během školní docházky Vašeho dítěte již setkala?

AMA: Já vím jenom s těma krádežema. Ve třídě se kradlo. Tam mobilní telefon, tam taška, tam peníze. Ale Adamovi nikdy nic neukradli.

RED: Jakým způsobem se podílíte na studiu Vašeho dítěte?

AMA: Pomáhám mu se školou. Když mě osloví, tak mu pomůžu. Nikdy mu neřeknu ne, ale on mě moc neoslovuje.

RED: Se školou samotnou nějak nespolupracujete?

AMA: Ne, není třeba, Adam není problematické děcko.

RED: Jak hodnotíte vyučující svého dítěte a vybavenost školy pro práci s žáky se SVP?

AMA: Vybavenost školy... já znám jenom vestibul a třídu. Ale jenom jestli se můžu zmínit ke třídě, tak katastrofa. Je tam umyvadlo, možná že tam teče teplá a studená voda, ale v životě za tři roky jsem tam neviděla ani ručník, ani mýdlo. A jinak to mi připadá, když mám děcko na vozíku, který vlastně chodí rukama po celý škole a pak by se mělo jít naobědvat... jednou jsem tam dala to mýdlo, to jsem nevydržela, i ten ručník, a za dva dny to tam nebylo.

RED: Co podle vašeho názoru v takovém typu vzdělávání dosud nefunguje? Jak byste tyto nedostatky odstranila?

AMA: Nevidím žádné nedostatky.

## Rodič – Beina matka (BEMA) (rozhovor proveden dne 14. 4. 2011)

RED: Jaké zdravotní znevýhodnění má Vaše dcera?

- BEMA: Její přesná diagnóza jsou následky po mozkové obrně. Má diparézu dolních končetin, postižené ruce, oční vadu. Typická kombinovaná vada včetně poruchy učení. Je klasifikována jako dítě s tělesným handicapem plus porucha učení.
- RED: Proč jste se rozhodl/a vzdělávat své dítě v běžné střední škole, v čem vnímáte základní odlišnosti od školy předchozí/speciální?
- BEMA: Jsou na ni kladeny běžné nároky, které dítě potřebuje, je mentálně zcela zdravá. Pokud je dítě mentálně zdravé, jednoznačně bych doporučila běžnou školu, kde ale bude velice šikovný učitel.
- RED: Jak jste se o inkluzivním vzdělávání dozvěděl/a?
- BEMA: Jsem učitel.
- RED: Jak probíhalo přijetí Vašeho dítěte na tuto školu? Bylo pro přijetí Vašeho dítěte na tuto školu nutné splnit určité podmínky? Jaké?
- BEMA: Takže začíná to už na základní škole. Pokud rodiče chtějí, aby jejich dítě bylo integrováno do školy běžného typu, musí být klientem nejlépe speciálního pedagogického centra nebo pedagogicko psychologické poradny, která doporučí nebo nedoporučí řediteli školy přijetí takového žáka. Musím upozornit, že podle školského zákona mají rodiče právo požádat školu v místě bydliště o přijetí postiženého žáka do školy běžného typu. Ředitel podle zákona má povinnost vyhovět. Dříve ti ředitelé řekli hned, že to dítě nechtějí. Protože každé dítě, které vyžaduje trošičku odlišnou péči, klade nároky na ten učitelský sbor a je to taky otázka peněz. Pokud mají děcka problémy s pohybem, musí být ta škola bezbariérová, dítě se musí dostat na záchod, do jídelny, to je jedna věc. Spousta dětí mají ty schopnosti tělesné závislé na postižení, to znamená, že potřebují speciální pomůcky, které by měla poskytovat škola. Obrovským problémem je u všech těchto dětí psaní. To znamená, že ten učitel, zejména na prvním stupni, musí vědět přesně, jak s tou vadou pracovat, což není jednoduché, každé dítě je jiné. Ty podmínky definuje speciální pedagogické centrum, já vám možná přinesu takovou jednu zprávu ukázat, že bychom tam něco začernily a vy byste to pak dala do přílohy, abyste viděla, že to není jednoduché. Čili vy požádáte, že chcete být klientem v tom centru nebo v té poradně, dítě projde pedagogickým

vyšetřením, psychologickým vyšetřením, potřebuje zprávu z neurologie, od dětského lékaře, nejlépe od školního psychologa. To dítě je podrobně vyšetřeno a to espécéčko doporučí škole, co všechno ta škola musí mít, třeba pedagogického asistenta, což je člen učitelského sboru nebo potřebuje osobního asistenta, což hradí rodič a patří to někam úplně jinam. Espécéčko řekne kdy pedagogického asistenta a zda ano a proč osobního asistenta a proč ten pedagogický ne, a definuje se přesně kolik hodin přímé práce toho pedagogického asistenta bude mít anebo jestli má osobního asistenta, tak jak tam ten asistent bude fungovat. Takže to všechno dělá espécéčko. Doporučí speciální pomůcky, doporučí speciální lavici, doporučí třeba relaxační program, škrtnou předměty, které dítě nezvládne. My jsme s Beou chodily nejdřív do Místku, tam to nefungovalo, ale na základce jsme přišly. Tam je totiž problém. Pro mentálně postižené děti je těch zařízení poměrně hodně, existují stacionáře, speciální školy, ta péče je obrovská. Ale pro tělesně postižené děcka, které mají zdravý intelekt, není téměř nic. Oni neovládají tělo, mají velice často poruchu učení, která ale nespadá do mentálního postižení. Je poměrně těžké je vzdělávat. Takže my jsme musely přejít až do Opavy, kde otevřeli speciálně pedagogické centrum pro tělesně postižené děcka. A ono je jedno jediné v kraji tuším. Myslím si, že v Ostravě není centrum pro tělesně postižené děcka. Všude jsou ty děti dohromady.

RED: Takže základní škola byla taky běžného typu?

BEMA: Bea chodila do první třídy do speciální školy, tam jsme vůbec neobstály, oni ji vyhodili, že je nevzdělavatelná. Protože ona nepoznala písmenka, dysgrafie obrovská, dyskalkulie obrovská, k tomu stav, kdy byla před první operací, takže ona vypadala úplně jinak než dneska. Psát se třeba učila pět let. Takže do speciální školy do Hrabůvky a tam řekli, že ta porucha učení je obrovská, že ona je vlastně mentálně postižená, a že tam nepatří. To zjistili v listopadu. My jsme chtěly odejít v únoru, ale nešlo to kvůli dotace vlastně, oni už na ni dostali peníze, tak přešla do školy běžného typu až ve druhé třídě. Pak přešla do Staré Vsi nad Ondřejnicí, což už je kousek od místa, kde bydlíme, protože tam už měli výtah, Bea nechodila tenkrát, takže jsme tam nastoupily do druhé třídy k učitelce, která má postiženou neteř, takže měla osobní zkušenost s těma děckama, a ona během druhého ročníku

dostudovala první třídu a ještě doběhla děcka ve druhé. Je to jenom na učiteli, o ničem jiném.

RED: Jak hodnotíte nároky, jež jsou na Vaše dítě na této škole kladeny?

BEMA: Nároky jsou obrovské. To by to espécéčko mělo říct těm rodičům, že tu práci nebude nikdo dělat za ně. Ty děcka, které mají poruchu učení a ti rodiče chtějí, aby byly integrované, musí vědět, že ty děcka budou mít domácí školu. Ta porucha učení se dá většinou zvládnout velice dobře. Ta děcka se zlepšují tak, jak zraje ten mozek, který je vlastně retardovaný v tom vývoji. Takže oni pořád dohánějí a to ten učitel musí vědět, že to děcko to prostě doběhne. Ten učitel ale taky musí vědět, že se rodiče s tím dítětem budou učit. To, co šlo kolem, to byl můj syn. Ten má taky poruchu učení. A vlastně obě moje děti mají doted' domácí školu. To znamená, že já se s nima každý den učím, i když už jsou na střední škole. Každý předmět, každý den, skutečně celé odpoledne, aby oni šli nachystaní do školy a ta učitelka je tam zkontroluje, jak to těm rodičům klape. Pokud to ten rodič neudělá, pokud chodí do práce, mají málo času, tak mají obrovské problémy.

RED: Takže kolik času Vám zabere ta domácí škola?

BAMA: Já bych odlišila základku a střední, to je něco úplně jiného. Teď na střední škole ve třetím ročníku si myslím, že trávím, konkrétně s Beou, minimum času, hodinu. Když jsou písemky, když toho má hodně, když je opakování, tak třeba celé odpoledne, než se to nachystá. Na základce to bylo i sedm hodin.

RED: Jste obeznámen/a se způsoby, jakými učitel zohledňuje speciální vzdělávací potřeby Vašeho dítěte?

BEMA: Ano a ten rodič to rozhodně musí vědět. Tady to funguje tak, že když přijde nový student, tak je tady speciální pedagožka, která má pod palcem všechny postižené studenty. Ona je osobně zná a ti rodiče přijdou, ten žák nový osobně přijde, má spis a všichni ti učitelé dostanou základní informace, co tomu dítěti je, jak se projevuje, jak se učilo na základce a jak se patrně bude učit a teď se to rozjede od září. Než si ti učitelé zvyknou a než si ten student zvykne, tak vyskakují problémy. Pro toho studenta je to šílený problém, to je obrovská škola, o všechno se musí postarat sám. Ta základka je taková líheň. Tady už to skutečně musí fungovat. Většinou se nabídne individuální



plán a tam je přesně řečeno, co bude ten žák dělat. Já jsem to udělal ještě tak, že jsem na začátku školního roku každému učiteli zvlášť napsala, co Bea v tom jeho předmětu zvládne a co ne, abych se vyhla těm prvním měsícům oťukávání, protože tady je nikdo nešetří. Třeba zeměpis, mapa ne, hledání v mapě ne, zápis asistent, domácí úkol domů, čili oni to všechno věděli. Ten individuální plán vypracuje každý učitel za sebe ve svém předmětu. Udělá návrh, ten jde k paní Tee, to je ten speciální pedagog, tam se to s klientem nebo s rodiči probere a pak se to podepíše. Od osmnácti let už si Bea podepisuje plány za sebe, do té doby to dělá rodič.

RED: Jakým způsobem probíhá komunikace mezi Vámi a učiteli Vaší dcery?

BEMA: Můžu říct, že velice dobře. Pro mě je obrovské pozitivum, že jsem učitel, jinak ale věřím, že rodiče to mohou mít těžké. Tam fakt záleží jenom na těch rodičích i na vzdělání rodičů. Když je mamka kuchařka a otec soustružník, mají obrovské problémy. Když neumí počítat, mají obrovské problémy. Takoví musí mít dobrého pediatra. Za socialismu ten doktor poslal ty rodiče všude, napsal jim všechno, doporučil. To už dneska neexistuje a ti rodiče si musejí hledat všechno sami. Pokud nemají vzdělání nebo ambice nebo třeba peníze na počítač, tak mají obrovský problém. Komunikuji s učiteli často, funkčně a pořád.

RED: A co doprava Bei na různé akce?

BEMA: Autem. Dovezu odvezu. Má asistenta, ten se o ni postará na té akci. Asistent má třeba dvě děcka na vozíku, ale oni vědí, že tady ve škole jsem dvakrát týdně, takže my už se domluvíme, jestli přijedem nebo neprijedem.

RED: Jak hodnotíte pedagogy na této škole z hlediska přístupu k Vašemu dítěti?

BEMA: Každý učitel je jiný samozřejmě. Někdo je velice vstřícný, jsou tady i učitelé, co pracují v ABAKU, ony tady mají organizaci děcka, jezdí na různé akce. Ti lidé, co pracují tam jsou samozřejmě jiní než ostatní učitelé, kteří jenom odučí a jdou domů. A uvědomte si, že tady je devadesát devět členů učitelského sboru.

RED: Jak vnímáte podporu od pedagogů směrem k Vám?

BEMA: Zase individuálně jak kdo. Někde jsme musely velice tvrdě bojovat a někdo je

velice vstřícný, to je zase podle toho, jak se ten učitel angažuje v tom světě postižených.

RED: Mluvíte s Vaším dítětem o tom, co zažívá se škole?

BEMA: Každý den, samozřejmě.

RED: Jak vnímáte své dítě v kontextu jeho třídního kolektivu?

BEMA: Problémy, obrovské. Je to obecně o společnosti. Integrace je bezvadná na papíře, ale v praxi je to obrovsky složité. Nezvládají to dospělí, natož pubertální děcka. Jsou děcka, které jí vyjdou vstříc a jsou děcka, které jí hážou klacky pod nohy vyloženě. Samozřejmě to řešíme, jinak je to k nevydržení.

RED: Komunikujete s rodiči spolužáků vašeho dítěte? Jaký je jejich pohled na přítomnost Vašeho dítěte ve třídě?

BEMA: Nemáme šanci, vůbec. To je v rámci třídních schůzek a navíc tady si každý řeší svoje dítě. Takže žádná komunikace tam nefunguje. Rodiče vůbec neznám.

RED: Jaké výsledky má Vaše dítě ve škole a jak na ně pohlížíte?

BEMA: Bea má velice dobré výsledky, je výborná, maximálně dobrá. Má jednu trojku na vysvědčení. Ale v každém případě je tam zohledněna porucha učení. Na gymplu bychom to asi nedaly. Hlavně matematika je problém. Matika, fyzika a takové věci.

RED: S jakými problémy jste se během školní docházky Vašeho dítěte již setkal/a?

BEMA: Tak zaprvé asimilace. Na počátku to bylo strašně těžké. Bylo to způsobené i tím, že jí vypadla asistentka, která byla dlouhodobě nemocná, takže ona tady zůstala sama. To vedení školy nevědělo, že to bude trvat tak dlouho, až do prosince, takže žádná náhrada nebyla. Oni čekali, že ona nastoupí. To se nestalo, takže nakonec jsem nastoupila já. Takže to nešlo, to nešlo.

RED: Jakým způsobem se podílíte na studiu Vašeho dítěte?

BEMA: Máme domácí školu, to je to, co jsem Vám říkala. Takže já vím přesně, co se ten den učí. Bea přijde, řekne mi co proběhlo a co máme udělat. V matematice navštěvuji přímo hodiny. Ona má takovou zvláštní dyskalkulii. Děcka, které mají postižení mozku vrozenou nebo po porodu ji mají téměř vždycky. A souvisí to s tím, že ten postižený mozek jako první, co ztratí, je schopnost prostorového vidění. A protože mají všichni většinou

oční vadu, tak to je o orientaci v prostoru. Pro zdravého člověka orientace v prostoru znamená možná jenom někde najít auto, ale orientace v prostoru je o tom, že poznám přesně, kde je vlevo, kde je vpravo, co je nahoře, co je dole, uprostřed, co je menší a co je větší. A toto nefunguje. Je to ve všech předmětech, ale v té matematice, když má dítě ještě dysgrafii, což oni mívají, protože dysgrafie, to je porucha jemné motoriky, což je činnost mozku, protože to je strašně těžké a pro mozek je to strašně těžké, uhlídat tu ruku. Takže oni velice často velice špatně píšou. A matematika, tam se sečtou dvě vady dysgrafie a dyskalkulie, to znamená, že to je první předmět, který jim vypadne – matematika a fyzika. No a teď má ten rodič dvě možnosti že buď nechá to děcko v tom plácát, anebo se mu snažit nějak pomoci. Takže my jsme se rozhodli pro tu druhou variantu, že se teda budeme učit, to znamená, že já jsem se to musela naučit, no a protože středoškolská matematika, já jsem matematikou nedotčený člověk naprosto, já mám humanitní gymnázium, já jsem se učila latinu a jazyky, takže matematika vůbec, skončila jsem ve druhém ročníku s matematikou. No takže bylo jasné, že se to budu muset nějak a teď jsem musela jet stejně s tou učitelkou, tak mi vyšli vstříc okamžitě, domluvila jsem se s tou učitelkou, která ale pracuje v ABAKU, takže to bylo o tom, že ona mi maximálně vyšla vstříc, to znamená, že já jsem začla chodit do hodin. Já se to vždycky naučím a pak vymyslím způsob, jak to Beu naučím a Bea jde na zkoušení, na písemku i na pololetní práci, jde v rámci individuálního plánu na zkoušení k učitelce. To znamená, že ona si ji vyzkouší. Takže já jsem v hodinách, když tam není asistent, protože teď tam není, protože matematika není maturitní předmět, zaplat' pánbůh, a ona má asistenta jenom nasazené do maturitních předmětů, protože má jenom tři hodiny denně, tak já chodím na tu matematiku. To znamená, že my jedeme stejné učivo, ale úplně jiným způsobem. A matikářka sklídí jenom ovoce vždycky jo, ona nechodí k tabuli třeba ve třídě, píše s děckama písemky takové ty drobné jako píše, ale to jako když umí napíše, když to ještě neumíme, tak my dáme prázdný papír, to prostě je jenom o domluvě a nahlásíme, že už to není potřeba

RED: Jak na Vaši přítomnost v hodině matematiky reagují spolužáci od Bei?

BEMA: No těžce, protože děcka se neučí, a teď třeba zrovna máme problémy, protože jí třídní řekla dost a přitvrdila jim režim, no takže těžce. Takže teď oni buší, že oni chtějí taky individuální plán, protože nemusejí chodit do školy, děcka mají omezený počet hodin. Nemusejí mít omluvenky že, děcka s individuálním plánem nic jako takové propustky. Děcka s individuálním plánem si plánují písemky a plánují si zkoušky, co oni by za to dali že.

RED: Jak hodnotíte vyučující svého dítěte a vybavenost školy pro práci s žáky se SVP?

BEMA: Výborně, my nemáme problémy. Víte co, ale třeba i to je otázka peněz a třeba na té základce my jsme si všechno navezli svoje, oni nám nemuseli nic kupovat. My jsme měli speciální lavici svoji, speciální židli, my jsme měli počítač svůj, tiskárnu svoji. My jsme na to byli nachystaní, tady se krade zaprvé, Bea ten vozík, protože je tu sama, tak není to bezpečné, jenomže oni to dělají jinak, oni mají, každý mají maila a to, co ona nepíše, tak ona dostane na mail domů. Ten učitel samozřejmě...moudří to pošlou všem, protože děcka nemají sešity, nepíšou si je, tady nejsme na gymplu jo, chápejte, že tady je odborná škola, tady jsou učníci jo, tady jsou sociálně podprahové děcka jo a takové jakože věci, takže oni to neřeší, takže když to už musejí napsat pro tu Beu, což musejí, tak oni to pošlou všem.

RED: Co podle vašeho názoru v takovém typu vzdělávání dosud nefunguje? Jak byste tyto nedostatky odstranil/a?

BEMA: Co tu nefunguje...My nemáme problémy třeba s osnovami, nemáme problém s pohybem, nemáme problém s pomůckami, možná máme problém s...to je ale víte co těžko, já bych chtěla říct jako pracovat s tou třídou, aby ta integrace byla od a do zet. Trošičku odbočím. Já jsem byla kdysi ve Francii, jestli jste zaregistrovala, tak tady jsou jednou za rok francouzsko-české dny, a vzniklo to jenom z toho, že moje kamarádka měla těžce postiženou dceru, no a protože ona byla navíc nekomunikativní, ona byla taky obrna, byla o rok starší než Bea, nekomunikativní, tak vlastně ona pro ni založila školu, ta Kapitána Vajdy, kde je třída pro nekomunikativní děti to je vlastně práce té kamarádky, a ona protože byla takový tahoun a manžel

byl tady radní ostravský, tak ona pro ty děcka postižené jak ten buldozer prostě měli ty kontakty, měli ty možnosti, oni se šli podívat do té Francie, to je úplně jiný systém. Nebo obecně my když vyrazíme do světa, tak nemáme problém. Tam je ta integrace o něčem úplně jímém a tam to funguje. Na té škole třeba, o kterou jsem měla zájem, tam ty děcka jsou integrované plně, to znamená, že ti učitelé, kteří jiným způsobem vedou vzdělávací proces těch postižených děcek, to je jedno, oni jenom tak prostě když to řeknu krátce kontrolují, jak to těm děčkám klapě. Takže oni si vyberou výchovný vzdělávací systém, oni si vyberou předměty, které chtějí studovat, oni si navybírají učebnice, které chtějí, jo třeba každá třída má jiné učebnice, každá třída se učí prostě něco jiného. Děcka přecházejí do tříd podle zaměření, to líp kreslí jo trošičku mi to zavánělo tím Waldorfem, ale oni mají to postižené děcko na starosti. Žádný systém, většinou jsou tam za učitele, takže oni jim vkládají věci, chystají pomůcky, na záchod...to je pro ně kamarád. A oni jsou od počátku učení v tom, že jsou silnější a jsou slabší. Od počátku, od těch, já nevím, šestiletých dětí oni se to takhle prostě učí. U nás ten duch není a strašně dlouho nebude. Tady jsou ti silní, ti asertivní, ti jako...jo ti úžasní, managerský, mluvím o pojetí společnosti, kde se ti slabí prostě nehodí. A tak jak se nehodí do managerských funkcí, nevidíte tam nikoho postiženého, jak se nehodí do vysokých postů kdekoli v práci, oni se tam vůbec nedostanou, protože ta integrace prostě skončí tím, že možná s vypjatými...se všemi svaly napjatými to děcko někde dostuduje, ale pak to taky má strašně těžké. Ti dospělí už jí nenadávají, ti dospělí už ji nebudou shazovat ze schodů, jak..., ale oni ta...ta přezíravost se projeví nějak jinak. Toto u nás nefunguje. Ale to prostě se nezmění. To je jenom výchovou a začíná to fakt už v té mateřské školce a v té rodině..jako kolikrát jsme slyšeli s ní se nebav a s ním se nebav a jako pojď pryč a to jako to je o společnosti a to není o tady tedlencté škole.

Učitel – paní TEA (rozhovor proveden dne 25. 3. 2011)

RED: Jak probíhalo rozhodování, přípravy a samotné přijetí žáka do třídy? Kladla si škola pro přijetí žáka nějaké podmínky?

TEA: Tak oni prostě nějakým způsobem získali informaci o tom, že tady existujeme, vybrali si náš obor, často to bývá tak, že míváme ještě v listopadu dny otevřených dveří, na kterých vlastně...nebo kam chodí teda ti zájemci o to studium na naší škole a tam právě teda dostávají takové nějaké konkrétnější informace, takže já si myslím, že možná i tohle sehraje svoji roli, že se s tou naší školou seznámí, můžou si prohlédnout školu, doptají se ještě na nějaké konkrétní dotazy no a prošly přijímacím řízením, u toho přijímacího řízení, tam si teda museli..nebo museli...tam si doložili vlastně odborný posudek integrace, takže jsme věděli, že budeme přijímat tedy žáka s daným typem postižení a pak teprve byli přijati jako individuálně integrovaní. Škola si žádné podmínky nekladla. My teda máme tu výhodu, že v podstatě my se jako škola zaměřujeme na vzdělávání těch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, takže my v podstatě jsme bezbariéroví celá ta škola, v podstatě spousta kolegů má vystudovanou speciální pedagogiku jako rozšířenou ještě aprobaci a tím pádem u nás vlastně ta individuální integrace probíhá tak nějak jako bych řekla za běhu, žádné speciální jako k tomu nic nemáme, akorát když se potom utvářejí ty kolektivy běžných tříd, tak vlastně musíme dávat pozor na to, že může být integrováno maximálně pět žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, takže musíme ty žáky potom, když je jich víc, přijímáme, tak je musíme rozdělit do těch tříd tak, aby jich tam nebylo víc než pět, no a bychom teda neporušili nějaké...

RED: Jakým způsobem zjišťovala škola, jak se v ní nový žák adaptoval?

TEA: No tak buď jsem tady teda k dispozici já, coby speciální pedagog, to znamená, že když ti žáci nastoupí, tak v září bývají jednak úvodní třídní schůzky, kde teda se nějakým způsobem představujeme, říkáme teda , že tady jsme, my tady máme i školního psychologa, takže máme poměrně propracované to školské poradenské pracoviště. V podstatě už prvního září je taková úvodní, jakési úvodní uvítání těch prvních ročníků, kde vlastně

jsme všichni představeni včetně pana ředitele a prostě zástupci a právě to školské poradenské pracoviště, takže oni víceméně vědí, že teda existujeme, že se na nás mohou obrátit. Pak teda jsou ty třídní schůzky, kde mají možnost nás vidět teda i rodiče, no ale u mnohých těch žáků, kteří právě mají nějaké to postižení, tak k tomu kontaktu dochází třeba už před tím nástupem, To znamená v okamžiku, kdy oni vědí, že jsou přijati a potřebují třeba nějaké speciální podmínky nebo chtějí se ještě doptat, tak většinou ještě v tom červnu, květnu volají a ještě si třeba něco ujasňujeme, pokud je třeba asistenci, tak vlastně tu asistenci už musíme zajišťovat v červnu, psát žádost o asistenta, eventuálně nás třeba kontaktuje přímo speciální pedagogické centrum a s nimi ještě konzultujeme, kdy oni nás informují o tom, jak toho žáka vlastně přijímáme, jestli tam jsou nějaká specifika, na která bychom se měli připravit nebo vlastně o co se jedná, jo? Takže ten kontakt už je nějaký v podstatě už v tom květnu, červnu no a potom během toho školního roku vlastně podle potřeby ti žáci mohou přijít, eventuálně se pro ně vypracovává individuální vzdělávací plán, takže tam se potom doladují takové ty věci, které třeba mezi tím vyplynou z toho počátku školního roku,jo, co by do toho individuálu chtěli. Chodí právě i za mnou, protože teda jsem tady jako speciální pedagog, takže opravdu jako obracejí se na mě, pokud mají nějaký problém buď třeba mají individuál a něco se jim na něm nezdá, tak tam třeba něco dopravíme nebo prokonzultujeme s vyučujícím nebo zase naopak, pokud třeba individuál nemají a zjistí, že by ho chtěli mít, tak přijdou, poradí se, jak, co, jestli na všechny předměty, nebo ne nebo jak vlastně postupovat při té žádosti o individuální vzdělávací plán, eventuálně pokud třeba mají nějaké operace nebo něco plánovaného, nějakou déle trvající absenci, se třeba přijdou poptat, jak to mají ošetřit, jestli si mají na to vzít individuál nebo jak to budou mít, co ostatní vyučující. Takže prostě chodí no.

RED: Vnímáte ve třídě s inkludovaným žákem nějaké odlišnosti oproti třídám, v nichž inkluze neprobíhá? V čem je vidíte?

TEA: Neřekla bych . Tam může být...já teda aspoň teda ze své praxe, když se teda jedná o ty dva žáky nebo vůbec, tak pokud jsou to žáci, třeba tady zrovna se jedná o tělesně postižené žáky, tak v podstatě zapadli do toho kolektivu, ta

Bea má asistentku, ne na všechny předměty, ale na některé předměty má asistentku, takže tam třída je zvyklá na tu asistenci, jo, to znamená, že ta výuka tím není nijak ovlivněna a v podstatě není nic zvláštního...

RED: Jaké konkrétní problémy se odvíjejí od handicapu inkudovaného žáka?

TEA: No tak záleží třeba, jaký je to druh postižení. My třeba letos máme poprvé v prvním ročníku, já teda tu dívenku neučím, ale máme tady neslyšící žákyni na tom oboru taky vlastně, jak jsou tihleti dva, tak ona musí mít teda, ona nekomunikuje nebo nekomunikuje českým jazykem, ale komunikuje pouze znakovým jazykem, takže má u sebe asistentku, tlumočnici teda znakového jazyka a tam si myslím, že jako zatím se s tím pereme ,jo, protože je to pro nás úplně novum, v podstatě víceméně to espécéčko nás tak nějak taky oslovilo, řeklo, že intelektem na to ta dívenka má, ale že prostě je problém teda toho postižení, protože ani doma, doma jsou vlastně oba rodiče neslyšící, takže ani doma žádnou pomoc nemůže mít, co se školy týče, takže v podstatě je dá se říct plně odkázána na tu asistentu. Takže ten počátek byl takový trošičku jako obtížný, kdy ona navíc byla zvyklá na hezké známky, protože chodila přímo do speciální školy že pro neslyšící nebo pro sluchově postižené a tady rázem jakoby spadla do toho normálního prostředí běžného, kde ani třeba ti vyučující, kteří s tím zase ty zkušenosti nemají, protože je to právě první takhle integrovaný žák do běžné třídy s takovým postižením nebo s tak výrazným postižením, sluchově postižené žáky třeba máme tady, ale ti odezírají, mají sluchadla a tak dále, ale opravdu tady tohleto tady máme poprvé, takže tam samozřejmě to trošičku zaskřípalo, že kdy jak vyučující třeba úplně přesně nevěděli, ona prostě taky, že to pro ni bylo neznámé, najednou toho učiva bylo strašně moc, takže tam jsme to teda překlenuli, teď se tak celkem jako zadaptovala, už jsem i slyšela, že v některých předmětech je premiantkou třídy podobně, takže se jako opravdu..ona má jako tu snahu, ona má jakousi takovou silnou motivační sílu jo, takže.., ale myslím si, že je to i velký kus práce té asistentky,jo protože pokud by si oni spolu nesedly a ona nebyla fakt taková jaká je jako, že jí ve všem pomáhá a opravdu se strašně snaží, tak v podstatě by to nebylo možné jo. Takže to byl takový třeba problém, který jsme museli nějak vyřešit jo, co bylo něco nového a ještě prostě řešíme jo, protože je teprve v prvním ročníku, chceme ještě oslovit CERMAT , ať nám už třeba teď nastíní, jak vlastně budou vypadat ty státní maturity jo, protože prostě říkám, nemáme s tím žádné zkušenosti. Volala jsem třeba na střední do Valašského Meziříčí a teď ještě nevím, kde byla ta druhá škola, kde přímo je to teda střední škola pro sluchově postižené



žáky, tak jsem se tam taky ptala, jestli s tím mají nějaké zkušenosti, protože tam mají i podobný obor, se vzděláváním, jestli třeba nějaké speciální učebnice nejsou no a v podstatě teda řekli mi, že speciální učebnice nejsou, a že snad ani jako vyloženě ani s takovýmhle typem postižení tam na tomhle oboru taky nikoho nemají. Takže je to opravdu takový trošičku jako takový pionýrský počin, ale zas jako my se tomu nebráníme jo, prostě zkusit se to může, když to nepůjde, tak prostě by se to řešilo nějakým přestupem třeba na učební obor a podobně, zatím uvidíme. Takže asi takové spíš problémy jako, jinak si myslím, že nějaké základní problémy u těch druhů postižení, takových těch pro nás už běžných jo jako jsou třeba ta tělesná postižení, tak v podstatě jako...A co se týče kolektivu, tak záleží samozřejmě...je to o osobnostech celé té třídy nebo o těch jednotlivců teda v té třídě, třeba zrovna tam, kde je ta Bea tak tam ten kolektiv ted' trošičku má takové bych řekla nějaké vztahové problémy obecně, a objevily se tam i třeba nějaké vztahové problémy nebo takové nějaké skřípnutí teda vůči té Bei, protože ona je teda šikovná strašně, ona je velmi, velmi šikovná, to potom sama poznáte, a maminka se jí maximálně věnuje ne na sto procent, ale na sto padesát procent, takže ona v podstatě dítě, které mělo prognózu jako, že nebude mluvit, že nebude chodit, a že nebude já nevím prostě dělat nic, tak to taky...dneska ona je premiantkou třídy. Jako kdy lékaři, když se narodila, tak opravdu ta prognóza byla velmi, velmi špatná jo, ale ta maminka byla tak úporná a tak prostě s ní opravdu dělala a dře i dneska jo, že ta Bea má nesmírnou taky vůli a opravdu bifuje, má to vydržené jo a ty děcka teda, které..ta ostatní třída opravdu jsou slabší a jsou to lemplové, když to tak řeknu, vůči ní jo, kdy ona to opravdu má nadřené a oni jí ty známky závidí a prostě jsou tam takové ty věci jako no jako samozřejmě, že to dostala jakoby zadarmo nebo že má nějaké výhody. Takže to trošičku takové je, ale je to..je to samozřejmě...zklamal mě ten kolektiv jo, protože opravdu není to opodstatněné v jejím případě opravdu ne. Řešíme to tady, všichni to řeší i já teda samozřejmě jsem tam už tak jako upustila takové nějaké když třeba celá ta třída jako je celkově taková...ted' trošičku prochází takovým těžkým obdobím, takže i třídní to tam samozřejmě řeší na třídnických hodinách nějakými pohovory a i já teda když tam jsem tak taky třeba říkám něco v tom smyslu, že kdyby se učili jako Bea, tak že by asi byli taky někde jinde, aby se každý staral sám o sebe, aby si každý sáhl do svého svědomí jak se připravuje a potom, ať se dívá na ostatní. Takže trošku to tam jakože skřípalo, ale říkám, to pramenilo z nějaké asi spíš závidisti jo, že ona opravdu to dovede vydržet a má ty jedničky, dvojky, maximálně sem tam nějakou trojku. Byla tam trošičku taky takový...tam, kde to trošičku tak

jako drhlo, tak do hodin matematiky chodí jako asistentka maminka. To jsme udělali taky takový ústupek, jsme se tak dohodli s vyučující a i s asistentkou normální a tak dále, protože ta Bea potřebuje opravdu tu matiku vysvětlit...hm...nějakým takovým jako bych řekla zvláštním způsobem zvlášť když ta maminka vlastně od malička nebo od té první třídy s ní pracuje a opravdu doma jí to všechno vysvětluje jo, tak v podstatě mají svou vlastní komunikaci. Já vždycky říkám vy byste mohla vydávat učebnice, když tady tak někdy sedíme a bavíme se o tom jo a prostě ona je...na ní je opravdu vidět, jak ona to má promakané, jak opravdu prostě doma teda opravdu asi pracují a drou jo. Takže jsme se dohodli, že to bude dobré i pro ty hodiny matematiky, protože ta matematika, já myslím, že je pro ni obtížná, a když ta maminka je v těch hodinách, tak ona to aspoň potom zase může vysvětlit, protože to slyší to učivo, že a mohou doma nad tím pracovat a prostě je v obraze ta maminka a může to zase podat takovým jakoby svým způsobem jo. Tak tam byli nějaké takové taky jakože, že je tam maminka, že když není asistentka a tak dále. Ale více méně všechno to pramení z toho, že opravdu...ze závidí jo, že ona je úspěšnější a oni místo, aby prostě si řekli no tak já jsem se moc neučil, tak nemůžu čekat, že budu mít jedničku, že? Ale že Bea přijde domů a prostě celý večer stráví de facto nebo celé odpoledne stráví tím, že se připravuje do školy...

RED: Kdo ze zaměstnanců školy se na inkluzi konkrétně podílí?

TEA: No tak jednak...samozřejmě všichni vyučující, všichni vyučující, protože pokud ten žák má navíc individuální vzdělávací plán a vlastně a má ho ve všech předmětech, tak ti vyučující už v tom individuálu vlastně upravují ty podmínky za ten svůj předmět, já nevím třeba kopírování materiálů nebo elektronické posílají nějaké materiály, domlouvá se třeba speciální zkoušení, to znamená třeba my teď píšeme písemku, Bea řekla paní učitelko mohla bych se nechat vyzkoušet ústně, pro mě je to lepší, protože ona obtížně jo pomalu píše. Takže tam jo není problém, takže samozřejmě takové různé nějaké výhody nebo prostě možnosti jsou. Pak samozřejmě, pokud má, tak ta asistentka, že ta se na tom podílí více méně velkou měrou a to je asi všechno no.

RED: Je v průběhu vyučování ve třídě s inkludovaným žákem přítomen asistent pedagoga?

TEA: Takže může být jo, třeba s tím Adamem není, Adam ten jako má notebook, píše pěkně na notebook, takže on si dělá zápisy pomocí toho notebooku a jinak zvládá všechno sám. U té Bei, tam je ta asistence doporučena do některých předmětů, neřeknu teď už z hlavy kterých, to vám když tak řekne ona, ale to je celkem

nepodstatné. Ona ta asistentka v podstatě je jí přidělena a pokud se oni spolu domluví, tak my zase neřešíme přesně to, co má v posudku, že tam má třeba napsané já nevím češtinu, matematiku, angličtinu, takže ona samozřejmě ta asistentka chodí i do hodin jiných. To je přímo její asistentka.

RED: Obáváte se někdy, že Vás žák se SVP připraví o čas, který byste měl/a věnovat ostatním žákům?

TEA: Tak záleží, jak si tu hodinu zorganizujete že. Samozřejmě, že musím mu třeba věnovat větší pozornost, ale protože třeba i ten Adam i ta Bea spíš tíhnou třeba k tomu ústnímu zkoušení jo, takže pro mě samozřejmě je to práce navíc že. Třída si napíše písemku, ale já musím počítat, že je musím vyzkoušet zvlášť. Protože zas je nemůžu zkoušet v době, kdy oni píšou tu písemku, protože bych se ptala na totéž, co je v té písemce, že. Takže prostě s tím musím počítat, ale je to o organizaci té hodiny. Já to vím dopředu, takže já si to můžu připravit tak, že prostě třída si napíše písemku a jim třeba pustím něco, něco si budou opisovat z powerpointové prezentace nebo jim dám nějaký úkol z učebnice a já si v klidu toho žáka vyzkouším a v tom případě nemám pocit toho, že bych ten čas nějakým způsobem ztratila nad nějakou mírou únosnou. Jo čili to je jenom o té organizaci toho času.

RED: Vyskytly se na škole nějaké problémy v souvislosti s inkluzivním vzděláváním?  
Jaké?

TEA: Může být třeba problém ten, kdy já nevím třeba máme tady asistenty a když samozřejmě je přijímáme, tak až tak třeba úplně se neptáme nebo já nevím a museli jsme potom třeba přidělovat žáky na výuku do hodiny angličtiny jo do cizího jazyka. Tam třeba musíte zas zohledňovat to, že ne každý asistent třeba ten anglický jazyk umí jo dneska prostě. Máme tady třeba i nějaké asistenty jakoby starší, většinou ti mladí jako dá se říct, že na nějaké úrovni to zvládají, ale třeba u těch starších to byl trošku problém, takže jsme pak museli třeba trošku přehazovat ty lidi jo a tak a doladit to, aby tam teda byl ten člověk, který ten jazyk umí. Nebo taky s matematikou problém, že. Ten asistent třeba když tu matiku neuměl ani na střední škole, tak pak řekne no já se v tom už necítím, já bych to třeba nebyl schopný vysvětlit jo. Takže potom je to takový třeba problém, že je potom takový pasivnější ten asistent třeba v té matematice jo, když prostě...protože tu matiku většinou nikdo neumí (*se smíchem*) z těch asistentů. Takže to je takový třeba kámen úrazu. Co se týče vztahů žáků s handicapem a bez něj...no záleží...jako jak to je. To je zase spíš hodně individuální. Nedokázala bych z toho asi udělat nějaký závěr, nějaké pravidlo. Jako zažila jsem třeba kolektivy, kde bylo integrováno, protože to byla teda skupinová integrace, bylo tam sedm žáků, kteří více méně měli

nějaké zdravotní postižení větší či menší a oni vzájemně si třeba nerozuměli. To znamená, že tam byl takový rozkol v tom kolektivu, ten kolektiv vůbec nefungoval, přestože to bylo jenom sedm lidí nebo možná osm jich bylo, shodou okolností vlastně třídní byla taky ta paní učitelka...tak si to celkem užívala a oni tam mezi sebou měli pořád nějaké rozbroje a pořád tam něco bylo a přitom by člověk řekl, že jsou na stejné lodi jakoby jo? A bylo to takové jako s podivem jo, vím, že tenkrát mě to hodně zaráželo. A zase naopak jsou tady třeba třídy taky teda speciální třeba, které jsou prakticky chlapecké, jo to obor takový, který spíš si vybírají kluci, a mají tam třeba chlapce, který potřebuje nějakou tu pomoc od těch spolužáků, protože je na vozíčku a prostě některé věci opravdu nezvládá a vyloupnou se tam z toho takový jakoby pomocníci z toho kolektivu jo, že jako není sebemenší problém, jo ta pomoc je taková. To teď mluvím o speciální třídě, ale to teď platí i u těch individuálně integrovaných taky jo. Prostě jako zažila jsem tak jako třeba že, že někde ty problémy jsou a někde opravdu zase..se ve třídě toho žáka jakoby až tak ujmou, že má takovou péči, že to je úplně úžasné. Je to prostě o tom kolektivu, který se sejde. Pokud je tam nějaké to zdravé jádro nebo někdo prostě kdo má tu empatii, tak říkám prostě z toho kolektivu se nějakým způsobem tak jako vyloupne a přilne k tomu dotyčnému, tak...tak měli jsme tady kdysi, já dokonce vím, že měli jsme tady případ, kdy oni si taky tak,...pomáhá tomu svému spolužákovi jo to byla běžná třída a dokonce po ukončení školy potom on mu dělal asistenta. Jo že spolu zůstali, on potom...nechodil, byl na vozíčku, tak zůstal vlastně doma, a ten jeho jakoby vlastně kamarád, spolužák, tak mu ten výkon doma dělal. Je to spíš v těch lidech jako jo. Někaké říkám pravidlo bych z toho si teda nevyvodila...Pak mě napadl ještě třeba jiný příklad..., kdy zase...ono totiž záleží na osobnosti toho postiženého žáka jo. Protože ono...někteří ti postižení mají takovou tendenci jako jakoby si podmaňovat to okolí a prostě vy mi musíte pomáhat, asi takovým stylem jako jo, že tu pomoc oni nežádají, ale oni si ji až vynucují a to samozřejmě...až manipulují tím okolím jo, to samozřejmě se teda nikomu nelíbí, takže pak třeba se stává naopak jakoby ten extrém opačný, že ta třída se odklání od toho žáka jo, protože prostě ona místo, aby třeba poděkovala, poprosila, za to, že já nevím něco udělá, tak ona prostě...podej mi to, udělej mi to jo, dělá si z nich takové trošičku jakoby až otroky, takže samozřejmě asi hodně záleží taky, jaký ten vztah se tam v tom kolektivu...teda ten postižený nebo ten inkludovaný žák a běžný kolektiv nebo ti ostatní žáci, taky záleží na osobnosti toho žáka postiženého. A když se nějaký takový problém v tom kolektivu objeví, řeší to třídní učitel, případně se to řeší se mnou. Jo to znamená, že pokud je něco takového, tak přijde

třídní za mnou, řekne ty, prosím tě, tam se něco takového děje a to, takže já si tam třeba pozvu toho žáka nebo když je jich víc, kterých se to týká jo a v podstatě teda řeším to po práci s třídním.

RED: Jak jste byl/a na práci s inkludovaným žákem připravována?

TEA: Akorát v rámci studia speciální pedagogiky. To jsme měli vlastně jakoby to bakalářské studium speciální pedagogiky, tak akorát tam jsme vlastně slyšeli pojem integrace, inkluze a tady tohleto jinak nic.

RED: Jaké speciální metody a pomůcky při práci s inkludovaným žákem používáte?

TEA: No tak u těch našich ani vesměs...mají teda takový typ postižení, že prostě žádné speciální pomůcky nepotřebujeme teď v dané chvíli třeba. Víím, že jsme tady třeba měli žáka, který používal pichtův psací stroj, samozřejmě pokud je potřeba, ale momentálně třeba ty co máme tady tahlety žáky, tak v podstatě většinou takovou tou kompenzační pomůckou, pokud to tak můžeme nazvat, je teda notebook nejběžnější jo. Protože jednak i u těch, kteří mají postiženou tu motoriku, tak oni si ten zápis mohou sami udělat jo a je to i dobré, protože vy jim můžete poslat cokoli mailem a oni mají tím pádem jakoby že ten sešit jo v té elektronické podobě, i třeba písemky, že tam můžou psát na tom notebooku, pokud je to zrakově postižený žák, tak tam má třeba v tom notebooku navedený vlastně ten zoom text jo, čili program pro zrakově postižené na zvětšování, takže když cokoli co čtou děláte, tak přinesete na flashce že, ona si to tam stáhne a pracuje s tím jo. Jinak v podstatě není třeba.

RED: Jak vnímáte inkludovaného žáka v kolektivu celé třídy?

TEA: Tak myslím si, že třeba ta Bea asi se třídou srostlá není, to co jsem tady říkala, že právě v té třídě to tak jako trošičku teď tak vážne, tak si myslím, že ne, že asi tam ...nemá tam žádné...má tam jednu kamarádku takovou jakoby možná jako lepší, která je taky vozíčkářka, takže ony k sobě tak nějak mají blíž, protože teď tak nějak je to jakoby pojí jo, takové nějaké ty problémy, co se tam v tom kolektivu odehrávají, ale jinak si myslím, že tam nějaké úzké vazby ona nemá na nikoho tady. Nemá problémy s nějakou konkrétní osobou, ale jak říkám, ten kolektiv ji až tak nepřijal.

RED: Jakým způsobem podporujete participaci inkludovaného žáka na třídních aktivitách?

TEA: No takže v podstatě pokud jako cokoli je, tak se bere jako, že pojede taky. Jo jako neřeší se, že by nemohl, to znamená pokud je nějaká návštěva kina nebo já nevím divadla nebo něco takového, tak se to vždycky naorganizuje tak, že buď ho rodiče dopraví třeba až na to místo určení anebo prostě dohodne se to nejjednodušší řešení, v případě úplně nějakých já nevím situací, kdy se to jinak třeba nedá řešit, tak v podstatě máme k dispozici školní auto, které je upraveno pro přepravu vozíčkářů, takže použijeme školní auto. Jediné co je, tak je třeba lyžařský kurz, protože tam bohužel na to ty pomůcky nejsou, ale zase aby tihletí žáci nebyli ošizeni, tak v podstatě máme tady při škole občanské sdružení ABAK, které se právě zaměřuje na volnočasové aktivity tuhle těch handicapovaných žáků a to vám právě popovídá i kolegyně paní Lea, protože ona v podstatě má vystudovanou i tělesnou výchovu jakoby aplikovanou pro ty postižené děti a ona jezdí s nimi na tady tyhleto aktivity, takže v rámci toho ABAKU vím, že vyjíždějí i na nějaký, nevím jestli jednou nebo dvakrát kolikrát to bylo, na lyže, na to monoski jo, že to měli domluvené a byli někde já nevím v nějakých lázních nebo někde jeli někam. Takže něco takového proběhlo. V létě se třeba s nimi jezdí na vodu, přes rok se jezdí s nimi na koně. Ale to je spíš v rámci...to není v rámci inkluze, to je v rámci toho, že to se dělá zase jakoby pro ty handicapované, protože jsou tam ty podmínky upravené, aby mohli jet. Ale jinak, říkám, pokud ta třída jako má nějakou takovou aktivitu, tak se jejich účast bere jako samozřejmost.

RED: Jakým způsobem ovlivňujete sociální klima ve třídě s inkludovaným žákem?

TEA: No tak určitě si myslím, že minimálně ti žáci se setkají vůbec s problémy takového žáka, že vidí, že třeba v té výuce něco může, něco nemůže, že třeba něco funguje jinak u něj jo, takže aspoň jsou schopni a musejí na to nějakým způsobem reagovat nebo se nějak přizpůsobit, takže nějaká ta kooperace těch spolužáků tam většinou probíhá, že já nevím ten žák potřebuje někde převést, když se stěhují na nějakou učebnu a potřebuje se někam jo dostat, my jsme poměrně rozsáhlý areál, takže určitě je to nějakým

způsobem naučí...nebo dostanou se blíž k tady těm lidem a zažijí si to jakoby na vlastní kůži, kontakt s nimi a i třeba si vyzkouší právě to, jak by se měli chovat nebo neměli nebo prostě jo, nějakou zkušenost z toho získají. U jedné žákyně, která dneska už je ve druhém ročníku vlastně takže loni když nastoupila ta vozíčkářka taky individuálně integrovaná, tak tady byl problém ten, že ona jakoby chtěla strašně, aby jí všichni teda musejí pomáhat, považovala to za nějakou takovou samozřejmost a v podstatě opravdu to teda došlo do takové situace, kdy to ty žáky přestalo bavit jo ty spolužáky, protože jako samozřejmě rád pomůžu, rád udělám, ale pak už to prostě hraničilo s tím jakoby, že fakt je využívala a nějaké takové posluhování jakože chtěla, aby za ni dělali i věci, které si mohla udělat sama jo, a vyžadovala to od nich ještě navíc jakoby takovou samozřejmost jako, že ji někde převevou a že něco jo? Takže tam jsme to potom řešili samozřejmě pohovorem s tou žákyní, kdy jsem se jí teda snažila vysvětlit, že prostě takhle sociální vztahy nefungují a že pokud ona..pokud něco chce, tak že musí požádat, že teda musí poděkovat, že to není samozřejmost, a že opravdu jako jo musí chtít věci jenom ty, které sama nezvládne. Takže tam potom došlo k takovému nějakému jakoby narovnání těch vztahů, ona je trošičku tak jako problémová pořád no ale to zásadní se změnilo. Já jsem to řešila s ní a vlastně tam se jednalo o takové dva nejbližší žáky, kteří tak jakoby se..jako jí chtěli pomáhat, ale ne za takových podmínek, tak jak ona, protože pískne doslova, když to tak řeknu, a oni budou muset přiskočit, takže byli u toho teda přítomni i oni dva a jako snažili jsme se právě najít nějaký ten konsenzus, že sice ano, řekli ano my pomůžeme, ale že a teď teda museli vysvětlit, jak to funguje jo, že opravdu to v životě tak není. A je teda pravda už jsem se setkala i v životě s některými typy vozíčkářů, že někteří to tak nastavené mají, že jsou prostě vedeni odmala k tomu, že prostě mě musí ostatní pomáhat, takže vím, že někteří takovou trošku...jako takovou nějakou tu vztahovačnost jo že teda já jsem tady ten středobod, že jí mají.

RED: Co podle vašeho názoru v takovém typu vzdělávání dosud nefunguje? Jak byste tyto nedostatky odstranil/a?

TEA: Trošku jsou občas problémy samozřejmě s financemi a od toho se odvíjí třeba potom organizace těch asistentů, protože jako náš zřizovatel, všichni

šetříme, takže i on se snaží šetřit, ale nejsem si jistá, jestli teda šetří na správném místě jo kdy prostě..je to pro nás poměrně náročné..nebo stává se to náročnější rok od roku zřizovat tu funkci toho asistenta a skoro máme někdy pocit jako, že nás v uvozovkách trestá za to, že ty asistenty máme. Protože v podstatě je tam to financování udělané tak nešikovným způsobem, že vlastně škola musí potom jakoby v uvozovkách doplácet na ty asistenty z toho společného balíku, který jakoby mají, tak musí de facto jakoby jo bych měla doplácet na ty asistenty, což samozřejmě je to takové jako trošičku nefér jo že aha tak vy máte asistenty, a proto budete ještě si ubírat ze svého jakoby společného balíku, takže je trošičku škoda, že tohleto není takové bych řekla jako..nějaké průzračnější a že my tam se musíme potom chodit jako skoro doprošovat jako, aby nám nějaké penízky ještě dali a že teda, proč vy jich máte tolik, a nemůžete jim nějak jinak dát ty asistenty, a jak to, proč,jo..tak jako, kdyby to šlo jinak jo..A nemůžete třeba je spojit ty dvě..no říkám to nemůžu, když někdo je první ročník a někdo druhý ročník, tak se učí něco jiného, tak nemůžu je prostě jo...Takže mají takové návrhy trošičku jako scestné a je to takové šetření si myslím jako na nesprávném místě.

RED: S těmi snahami začlenit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu běžné třídy jste spokojená?

TEA: Tak v podstatě ono teď poslední roky běží..máme vždycky v září adaptační programy u těch prvních ročníků, takže tam, to třeba nebylo v těch minulých letech, takže v podstatě už na těch adaptačních programech se může třeba projevit něco, kde už si řekneme, ty prosím tě tam se nám někdo nezdá jo nebo tam něco se nebo tam...pak tady vlastně máme i školní psycholožku, která vlastně ve spolupráci s metodikem prevence zase potom během toho školního roku dělají jakési dotazníkové šetření na klima třídy v těch jednotlivých třídách, takže i to vlastně může odhalit třeba řekněme problémy vztahové a jako co se týče té adaptace asi jako nedovedu si představit, že bychom víc pro ně mohli udělat. Co se týče třeba kontaktu s rodiči, to záleží zase na rodičích, pokud chtějí si nás najít, tak spolupráce je výborná, například maminka od Bei, to je bez problémů jo, cokoli je, ona přijde, my přijdeme, když je něco..takže tady je spolupráce úžasná. Ale pak



samozejmě jsou rodiče, kteří tu potřebu necítí, navíc ti žáci tady přicházejí coby patnácti, šestnáctiletí třeba a za dva roky, v podstatě v tom druhém, třetím ročníku už jsou zletilí, jsou plnoletí teda, takže v podstatě ti rodiče to nechávají více méně na nich a necítí tu potřebu, tak prostě s tou školou ani nespolupracují. Takže je to hodně asi na tom, jak ten rodič prostě pocítuje tu potřebu nebo ne. Nějak na sílu je prostě tady zvát jenom proto jako přijďte si popovídat nebo já nevím no...říkám, pokud je nějaký vyloženě problém, tak samozřejmě řešíme i s rodiči žáků, ale něco, něco opravdu takového jo, co by teda měl rodič vědět, ale nebo třeba je kontaktujeme, vlastně dáme jim kontakt a oni jdou třeba za školní psychologkou jo, třeba i ten rodič i to dítě. Jinak nějaké vyloženě nedostatky nepocítuju, že by mě něco vyloženě tlačilo, že bych si řekla, to bych strašně chtěla, aby bylo jinak. Jako je to vždycky hodně individuální, s někým se spolupracuje výborně, ať už se jedná o žáka nebo o rodiče, a někdo je prostě problematický a bude problematický třeba i kdybyste já nevím co vymýšleli.

## Učitel – paní Lea (rozhovor proveden dne 14. 4. 2011)

- RED: Jak probíhalo rozhodování, přípravy a samotné přijetí žáka do třídy? Kladla si škola pro přijetí žáka nějaké podmínky?
- LEA: Škola si klade pouze podmínku potvrzení SPC nebo PPP, pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-poradenského centra, toho studenta. A je to přidáváno k přihlášce a musí to být potvrzeno. Pokud tam žák chodí, tak musí mít doporučení od toho centra.
- RED: Jakým způsobem zjišťovala škola, jak se v ní nový žák adaptoval? Má škola nějaké prostředky, kterými zjišťuje, jestli byly adaptační kurzy úspěšné?
- LEA: Ne, my nemáme adaptační kurzy. My máme jenom začáteční přípravný takový denní jako kdyby program pro studenty celé třídy. To znamená, že oni se seznamují, jsou to seznamovací programy, ale nejsou to adaptační týdenní pobyty. Je to přímo tady na škole, dělá to kolegyně ve spolupráci

třeba s jinou kolegyní nebo kolegou a vlastně je to takové seznamovací spíš, seznamovací program v rámci celé té třídy, se všemi studenty dohromady, jednodenní.

RED: Jak hodnotíte tento program?

LEA: Program, ten se mi hodně líbí. Byla jsem přítomna s tou třídou, takže jsem je trochu poznala, co by chtěli. Je to takové vedeno v soutěžích a v kruhu a..pěkně, myslím si, že je to pro ně dobré.

RED: Vnímáte ve třídě s inkludovaným žákem nějaké odlišnosti oproti třídám, v nichž inkluze neprobíhá? V čem je vidíte?

LEA: Určitě. Každopádně je tam vyhraněnost, která se vyskytne později vůči těmto žákům...*ehm*...taková spíš negativní, která..., což ovlivňuje spíše jakože známky. Není to jako v sociálním prostředí, tak asi se nějak neodlišují, tam asi není problém, ale jde o to, že jakmile oni hodnotí známky a tyto žákyně s postižením nebo s nějakou specifickou potřebou mají individuální plán učební, tak tam oni se odlišují třeba náplní těch hodin, ne až tak ve výsledku, ten je podle osnov, ale že můžou mít rozdělené to zkoušení nebo rozdělený časový posun nebo zkrácená práce a tak dále to, co je v individuálním učebním plánu a to těm ostatním vadí.

RED: V čem vidíte náročnost práce s inkludovaným žákem?

LEA: Práce ve třídě s takovým žákem je určitě náročnější. Jednak je náročnější v rámci příprav, takže pokud tam jsou nějaké přípravy, tak je třeba je připravovat třeba ve větším písmu, zpracovat na počítači, předem vědět, komu to přidělím. Ale spíš se mi zdá právě náročnější v tom smyslu, jako stmelení toho kolektivu té třídy a to se mi zdá velmi obtížně. Taky co se týká tělesné výchovy, kterou učím, tak většina těchto žáků má uvolnění z TV a nemuselo by to tak být, pokud by tam byl pedagogický asistent, který by něco věděl o sportu a trochu se o něj zajímal, takže by nemuseli všichni být vyčlenění a mohlo by se s nima pracovat. Tak v tomto vidím taky takovou spíše ještě větší než v těch ostatních...v těch ostatních předmětech tady u děvčat, které mám ve třídě, ty jsou vlastně postižením DMO, tak tam takový velký problém není.

RED: Jaké kompenzační pomůcky při vyučování používáte?

LEA: Tak holky mají...jedna nemá problém s rukou, ta pracuje samostatně a má pouze prodloužený čas, ale většinou jí to stačí a Bea má třeba ofocené materiály, připravené testy, které jí dávám. Ostatní si to musí třeba opisovat nebo napsat, takže tam se připravují ty materiály pro ni. A co potřebují obě dvě žákyně, dělám pro ně v projektu Moderní škola speciální výukový program na internetu a tam ony si můžou pracovat nebo chodí se mnou se doučovat v jazyce anglickém. Takže tam pracují, anebo se tam můžou samy dostat. Jsou přihlášeny v programu, co se týká angličtiny, a tam si můžou samy studovat a pracovat.

RED: Jaké konkrétní problémy se odvíjejí od handicapu inkudovaného žáka?

LEA: Tělesná výchova, tam kdyby byla lepší spolupráce s rodinou, žákem samotným, kantory, ale taky chybí tam podpora nějaká lékaře, to v první řadě. Tam pokud nepřistoupí rodič na nějaký pohovor nebo i lékař na něco, aby mi vyčlenil třeba co mohou tito žáci dělat a nemusí, tak vlastně některé věci pokud sama nějak to nevydedukuji, co se tam může a nemůže dělat, tak to nemůžu třeba, něco můžu, něco nemůžu. Nemám podklady přímé. Takže ta spolupráce by měla být určitě větší s lékaři nebo s jejich...aby oni mohli napsat, co to dítě potřebuje, že může třeba plavat, může cvičit jenom protahující cviky a tak dále. Takže tam někdy není náhled do těch materiálů. Já už jsem měla více dětí, více tříd s dětmi, které byly handicapované, takže tam se vyskytl problém mezi rodičem a hlavně lékařskou zprávou, tam do té nám není možno nahlédnout, takže většina z nich je uvolňována. A pak chybí ten pedagogický asistent, který by s tím žákem cokoli dělal, co buď já připravím, neboť mám podklady. Ale pokud ten...my tady máme docela dost, v uvozovkách, pedagogických asistentů, je jich tu šest, ale oni se střídají u dvou žáků. Takže třeba na ten tělocvik nejsou. Takže tam je to problém. Bez pedagogického asistenta při právě vozíčku se strašně špatně zařazuje ten žák do té třídy, do toho tělocviku.

RED: Jakým způsobem zde tedy fungují pedagogičtí asistenti?

LEA: Pedagogický asistent pracuje s tím žákem...je přidělen ke konkrétnímu žákovi nebo ke dvěma žákům a je s nima v té výuce. Pokud ten rodič třeba jako u Bei si přeje, že tam třeba je ten pedagogický asistent slabý a nerozumí tomu a ten rodič třeba matematice jako předmětu by potřeboval, což je nutné pro tu výuku, tak tam pokud ten rodič má čas samozřejmě může sedět v té výuce, může si to psát a je to jenom na dohovoru toho učitele, žáka a toho rodiče. A v ostatních případech pedagogický asistent ve většině případů pouze zapisuje tomu žákovi, pomáhá mu

něco řešit, anebo mu zkopíruje materiály. Ale třeba v angličtině u mě pedagogický asistent není, protože ho nepotřebuju. Bea je schopná si samostatně dělat poznámky do knihy, kde mají cvičení i do praktického sešitu, který mají, a v případě, že pracuje, tak to má buď nafocené, nebo si poznámky dělá sama. Protože tam je to zbytečné, aby tam byla a navíc neumí angličtinu. Tam je problém u pedagogických asistentů u těch, co vezmem, že většina z nich třeba neumí jazyk dobře nebo druhý jazyk nebo matematiku. A pokud mluvíme o té matematice, tak tam se vyskytl velký problém mezi žáky ostatními a mezi tou intaktní jaksí skupinou, protože právě Bea má dyskalkulii a má z matematiky dvojku, myslím si, že určitě zaslouženou, tak se tam vyskytla obrovská nevole jakto, že ona má dvojku a ostatní třeba mají trojku až čtyřku a propadají, a že maminka třeba napovídá ve výuce nebo v testech. Takže se to řešilo. Brojili proti tomu, že maminka může být ve výuce, takže to jsem tam řešila. Přímou námitku žáků, osobní, slovní, takže my jsme to řešili v třídnické hodině, že tam je problém velký, to jsem ani ne před dvěma měsíci s nima řešila. Takže to tam bylo takové docela vyhocené. To se děje vždycky, jak jsou tam ty známky. A takže jsem si sedla s maminkou od Bei a s její maminkou a paní učitelkou no a to jsem jim samozřejmě vysvětlila, proč tam je ta maminka a tak dále, ale k těm testům jsme navrhli, že u těch testů jakože nebude, že to zkusí sama, popřípadě, že ten test bude tak specifikován, aby tam nemusela buď ten asistent, nebo ona být. Takže většinu testů třeba má nějaký rozsah omezený, má samozřejmě prodloužený čas tak, jak je to stanoveno, ale nicméně ta maminka tam není. Maminka se zúčastňuje jenom hodin. Moc ideální to není. Moc ideální to není právě pro atmosféru třídy, ale pro tu žákyni je to nezbytné. A jestli to ostatní berou, bohužel se s tím musí smířit, že je s ní maminka ve vyučování, tak je to podáno a vysvětleno. A to je takový docela velký problém tam.

RED: Jak hodnotíte výsledek jednání se třídou o tomto problému?

LEA: U některých se něco pohlo. Ti, co jsou schopni si trochu sáhnout do vlastního svědomí a mají ty čtyřky, pětky, protože to flákají, že se neučí, nebo že tam nejsou, tak u některých jakože se to svědomí pohlo, a když se na to podívali z druhé strany, tak to tak jakože nějak přijali a zbytek, co s tím nechce nic mít, tak to nepřijal.

RED: Kdo ze zaměstnanců školy se na inkluzi konkrétně podílí?

LEA: To nejde tak přímo říct. Žáci mají otevřený přístup do každé školy, do našeho vzdělávacího systému, takže se, pokud je, ...naše škola je spíš přizpůsobena, co se týká, po technické stránce, vybavením, takže jsou vřazováni do tříd úplně běžných, a v případě, že mají nějaké větší vlastně, nějakou větší zátěž nebo na jiné obory ještě máme, tak ty jsou vlastně pro ty žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

a je to vypsáno na stránkách školy, jsou to speciální třídy a tam musí být potvrzení teda PPP nebo SPC a tam je to dáno. Čili to je dáno povolením ministerstva školství. A ti, kdo tam učí, tak se na tom samozřejmě na tom všichni podílí. Tam není nějaká vyhrazenost, to je dáno zákonem.

RED: Obáváte se někdy, že Vás žák se SVP připraví o čas, který byste měl/a věnovat ostatním žákům?

LEA: Já to tak necítím. To je takové přirozené.

RED: Vyskytly se na škole nějaké problémy v souvislosti s inkluzivním vzděláváním? Jaké?

LEA: To jsou individuální problémy ve skupině těch žáků, které se běžně vyskytují v kolektivu, ve všech kolektivech, kde je žák zařazen, integrován, tak je to...tak se to vyskytne.

RED: Jak jste byl/a na práci s inkludovaným žákem připravována?

LEA: Já jsem si, jakmile se tady začali integrovat žáci s postižením tělesným, když to začlo, tak jsem si udělala nějaké kurzy a pak jsem si vystudovala speciální pedagogiku na škole v Olomouci...aplikovanou...a aplikované pohybové aktivity na Univerzitě Palackého v Olomouci magisterské studium.

RED: A to bylo z vlastní iniciativy?

LEA: To bylo tak napůl, půl na půl, protože ředitelství školy požadovalo speciální pedagogiku s jakýmkoli vzdělávacím programem a tak dále, takže než se toto otevřelo, tak jsem si dělala nějaký kurzy a protože učím tělocvik a už jsem tam kdysi, když jsem dálkově dostudovala tělocvik, tak se začla otevírat právě aplikovaná tělesná výchova v Olomouci, takže mi byla navržena a jakmile my jsme se tady takhle přesunuli, tak se otevřela v roce, já nevím, 2003 pro dálkové studium. Takže tím pádem jsem si vybrala další obor a udělala jsem si v rámci toho aplikovaný tělocvik a speciální pedagogiku.

RED: Jaké speciální metody a pomůcky při práci s inkludovaným žákem používáte?

LEA: Většina žáků tady, které já učím ve třídě, tak jsou opravdu s postižením DMO. Většina z nich má teda pohybové, tělesné postižení, takže nepotřebuje nějaké speciální věci, potřebuje hlavně teda pedagogického asistenta a potřebuje delší dobu, to znamená prodloužený čas, v případě nějaké výuky. Používáme právě počítač a nějaké programy, pokud jsou, no a v tělocvik, pokud tam je, tak jakékoli pomůcky, které nějak upravím. Jinak k tomu nepotřebuju nic jiného. Pokud se učí zrakově postižený student, tak

se pro něj zvětšuje písmo anebo používá lupu nebo používá své pomůcky nebo používá svůj vlastně nějaký notebook a tak dále. Většina žáků to má už ve zprávě z SPC, takže podle toho se to pak upravuje, ale velmi individuálně.

RED: A nějaké speciální strategie učení?

LEA: V angličtině používám jenom výuku, jako co se týká nějaké skupinové, individuální, jo, a tak dále. Ale jinak nějaké věci jako samozřejmě spolupráce s ostatními, to už je v rámci té skupiny a toho páru nebo párového učení. Ale nějaké bližší...jako ano, pomocí obrázků, doplňovaček a tak dále. Přizpůsobení nějaké té metodiky tam je. Ale není to nějak moc větší, protože tam není moc čas. Je tam spíš třeba práce s tou učebnicí anebo paměťové věci, na té střední škole už to nejde.

RED: Jak vnímáte inkludovaného žáka v kolektivu celé třídy?

LEA: To je stálý problém. Já ho vnímám naprosto rovnocenným partnerem, ten žák není jiný než ostatní, co se týká mé pozice, ale většinou v tom kolektivu se vyskytnou potom trošku právě problémy na základě spíše těch individuálních vzdělávacích plánů, docházky a ti ostatní žáci to cítí, jak kdyby takovou preferenci těch žáků, jakože se jim nějak nadbíhá a těžce to nesou. Jinak si myslím, co se týká ostatních aktivit společenských, výletů a takových, tak to tam myslím není nějaký problém.

RED: Myslíte si, že se proti té situaci ve třídě dá nějak bojovat? Třeba právě ve třídě, kde je inkludovaná Bea?

LEA: No...to je problém dlouhodobý, sem tam se vyskytne a musí se řešit hned. A v rámci toho kolektivu si sednout a takhle to řešit otevřeně, já myslím, že otevřené řešení. Akorát, že si myslím, že třeba, že tam třeba bych potřebovala mnohokrát pomoc psychologa jako řízenou debatu a kdyby ten problém byl větší ještě nebo se stále vyskytoval, tak něco můžu já, ale něco už bych požádala třeba školního psychologa o spolupráci. Ne ze strany až tak Bei, ale ze strany toho kolektivu, co se týká toho soužití. Ve třídě od Bei jsem to řešila nejdříve sama a pak zase se to tak jakože uklidnilo, no a ke konci se to zase vyhrotí, protože to je vždycky otázka známek, tam jde prostě o ten boj proč ona ano a my ne. Školní psycholog zatím nic nepodniká, protože nemá čas...(smích)

RED: Jakým způsobem podporujete participaci inkludovaného žáka na třídních aktivitách?

LEA: Snažím se, aby jeli s náma, pokud jsou školní výlety, pokud jsou nějaké akce, tak jsou holky s náma dohromady a hlavně holky berem s sebou na různé formy tak jako kdyby aplikovaných aktivit anebo sportovních. A co se týká ve škole co jsou, to je sdružení ABAK, takže holky s náma byly...v září jsme byli na vodáckém kurzu, který byl vodácký poznávací kurz. Aby s náma holky byly i s jinými dětmi integrovanými tady a Beina integrovaná spolužačka s náma byla ve Švédsku na nějakých open otevřených hrách ve stolním tenise, a pokus se jakože někde jede a Bea může jet s náma, tak jede. Takže je to taková spíš integrace nejenom se třídou, ale prakticky v celé škole. Takže pokud taková aktivita je, tak holky jsou...brány. Co se týče dopravy, to celkem my neřešíme, protože když někde jedeme, tak právě z toho sdružení ABAK, které je při škole, tam by to možná bylo dobré zmínit, které tu dlouho pracuje a má tam v těch...to je občanské sdružení, na základě grantu které funguje. A právě že funguje, protože je založeno při škole, tak se snažíme o náplň sportovně poznávací. A co se týká nějakých akcí...a tam vlastně je to hrazeno z větší části z toho projektu, z toho ABAKU, z toho sdružení. Když se podíváte na stránky školy, tak tam jsou dvě organizace. Jedna byla klimkovická dříve a ABAK a zkusíte si to rozkliknout a tam jsou všechny akce, hlavní náplň, hlavní cíle. No a právě ta spolužačka od Bei se zúčastňuje s Beou toho vodáckého kurzu. Trochu se bály, ale účastnit se mohou, ale nemusí. Každopádně těch aktivit, co se tam děje, poznávacích věcí, se účastní. Pokud něco jde, tak to s náma dělá...se to přizpůsobí akorát a nic jiného se tam neděje.

RED: Jakým způsobem ovlivňujete sociální klima ve třídě s inkludovaným žákem?

LEA: No to je právě to, o čem jsem mluvila. Takže vlastním příkladem, ovlivňováním, rozhovorem, komunikací. Pokud je ve třídě nějaký problém, tak si je pozvu, zeptám se i Bei, pokud mi řekne s kým ten problém měla, kdo tam na ni zaútočil a tak dále, tak si je pozvu zvlášť, ještě jim to zvlášť vysvětlím a spíš to ještě беру konkrétně. Spíš s tím žákem. Ale pokud oni

tam převáží, jako klima, jako taková velká skupina, tak to musím s nima dohromady řešit.

RED: Co podle vašeho názoru v takovém typu vzdělávání dosud nefunguje? Jak byste tyto nedostatky odstranil/a?

LEA: No možná...možná by se dalo, to je těžko říct. Já si myslím, že v první řadě je to..., že ..., že někteří učitelé třeba ten přístup k těmto žákům absolutně neřeší, což by měli. A udají třeba podmínky, které jsou naprosto rovné, i když ten žák to opravdu nemůže, třeba v rámci postižení svého, dělat. Takže spíš bych to viděla jakože takovou nějakou osvětou a vzděláváním těch dalších. To, co je tu nasazeno. Pan ředitel jasně řekl, že by měli učitelé, kteří tady nastoupili, mít i speciální vzdělání. Ale i když většina to speciální vzdělání má, tak třeba jejich osoba to nepřijala a chovají se tak, jak by ta škola byla normální. Nevím, zda-li jich je více nebo méně, myslím si, že je na osobnosti každého člověka, že by pomohla samozřejmě větší osvěta, která už funguje v televizi, všude, že se lidi snaží, ale že to závisí na osobnosti těch lidí. Každý integrovaný žák má individuální plán, pokud si sám dá požadavek. Může ho mít na všechny předměty, nebo ho může mít na konkrétní předmět, protože v některých fungují normálně, některé jim jdou, takže to nepotřebují. Takže záleží na jaký předmět nebo na celou sadu těch předmětů, které mají si udělat individuální vzdělávací plán. Tam je udělána sada, co ten žák potřebuje, to je dáno speciálním..jestli pedagogického asistenta, jestli notebook, jestli jenom prostředky. Ale co se týká učebních osnov, tak vlastně učební osnovy jsou povinné pro toho žáka, který se do té třídy, do toho oboru přihlásí. Tak tam se uhnout nesmí. Tam je pouze omezená část, ale to gros toho učiva je tam dáno. Takže já nemám omezení v anglickém jazyce, co se týká výstupu, protože všichni musí mít maturitu a musí tu učebnici probrat. Ale mohou si zvolit pomalejší tempo, mohou si zvolit, kdy ten test budou psát, mohou si zvolit ústní formu zkoušení. Takže tam, tam je to dáno tím dletem, ale nikoli obsahem. Ve většině předmětů nemohou učitelé regulovat obsah. Výstup musí být stejný. Mohou regulovat množství toho obsahu třeba, ale nikoli ten výstup, který musí, pokud jdou k maturitě, musí dosáhnout určitého stádia znalostí. U žáků třeba se sníženým intelektem nebo třeba se zhoršeným zrakem a tak dále, dá se to



upravit, ale pokud jsou v maturitní třídě, tak musí to učivo probrat, tak jako ostatní...Co se týče adaptace, žák je částečně přijat, nikomu tady jakože opticky nevadí, tak jak v jiných školách, že se tu pohybují handicapovaní žáci s intelektem sníženým a tak dále, s autismem, takže opticky ta atmosféra je v normě. To je taková ta norma. Není tam žádné nějaké vyhnutí. Pokud jde o ty kolektivy, tak většina těch dětí opravdu v té třídě, i když je integrovaná, tak je částečně vyčleněna. Jsou jiní, každý jiný nějak vyčnívá. Takže tam ideální stav, pokud oni se dostanou do toho takové ty adaptační programy, jsou dobré, ale je jich málo. Je to takový jeden. Další možností je školní výlet, který je na jeden nebo dva dny, což se taky dá, to třeba my děláme. Bea tehdy myslím nebyla, pak byl jiný výlet, takže to je velmi na té třídě, protože to se domlouvá většina té třídy a pokud se snažím, ať se domluví tak, že tam může i Bea a ta její integrovaná spolužačka spát, a pokud řeknou, že tu třeba nejsou, že Bea jela do lázní, tak se loni nepovedl výlet, tam nebyly. Takže jsme spali pod stanem, což ty holky třeba nemůžou úplně. Takže se snažím to tak specifikovat, aby jely obě. Ale je to docela problém i v té třídě to celé utáhnout, aby se vůbec domluvili. Oni se strašně špatně domlouvají. Tam jsou takové různé skupinky a teď záleží, která ta skupinka převáží. Ale taková ta ideální integrace ještě prostě právě v těchto předmětech, výtvarka, hudebka, tam, kde oni se můžou zapojit prakticky a ukázat, že něco umí, i ten tělocvik, kdyby tam chodili, teď dělají trošku jinou činnost, i když sem tam s náma mohou dělat celou činnost. Takže tady tato forma tady těchto předmětů, kde mohou vyniknout, kde mohou prakticky třeba nějak ukázat, zapojit se, tak tady je. Jinak jediné, jediné právě spíše i s jinými, nikoli ale v té třídě. Někde jinde, kde se budou cítit dobře, kde jsou jiné děti s podobnými problémy či jinými problémy nebo i normální. Dělají nám tam děcka ze skupin VHČ nám dělají asistenty, si je bereme. Takže tam jsou i takoví šikovný velmi kluci i holky. Takže ty si berem jako pomocníky, abysme nemuseli tolik fyzicky tam pracovat a zároveň se o ně starat. A oni to mají jako praxi, takže tam je to fajn, tam se cítí dobře, ale v tom kolektivu, protože tohle je málo, to by všechno muselo být nadstandard od půl třetí odpoledne a tak dále, čili to by muselo být úplně mimo.

