

Integrace adolescentů s tělesným postižením do třídního kolektivu na střední škole

Jitka Garguláková, DiS.

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Jitka Garguláková, DiS.

Osobní číslo: H11484

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Integrace adolescentů s tělesným postižením do třídního kolektivu na střední škole

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti tělesného postižení, adolescence, školy a školské integrace.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

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:

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

NOVOSAD, Libor. Tělesné postižení jako fenomén i životní realita. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-873-9.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eva Šalenová

Ústav pedagogických věd

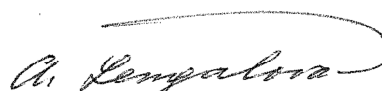
Datum zadání bakalářské práce:

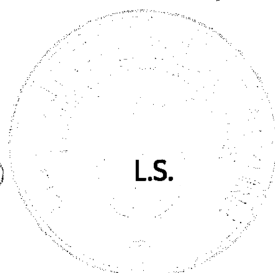
27. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel 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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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 15. 4. 2014

..... *Jiří Grguráček*

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 nevydávalečně 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, užití-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). *Opírá-li autor takového díla udelit 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 užit 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 jím 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 přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou integrace jedinců ve vývojovém období adolescence do třídního kolektivu na střední škole. Teoretická část vymezuje základní terminologie tělesného postižení, zvláště pak se soustřeďuje na popis vývoje osobnosti s postižením vrozeným a seznamuje s dětskou mozkovou obrnou, jako nejčastější formou tohoto typu postižení. Zabývá se i zařazením osob s tělesným postižením do společnosti v průběhu historie a dnes. Podává také přehled specifik adolescentního období, přičemž se zaměřuje především na somatickou složku osobnosti a na problematiku socializace dospívajících jedinců, zvláště pak do prostředí vrstevnické skupiny. Objasňuje teoretické přístupy k sociálnímu klimatu školy, třídy i ke školské integraci jedinců s postižením. Praktická část je pojata kvalitativní formou a vychází z polostrukturovaných rozhovorů s pěti respondenty s těžkým tělesným postižením, integrovaných na běžných středních školách. Cílem výzkumu je zjistit názor adolescentů s tělesným postižením na začlenění do třídního kolektivu na střední škole

Klíčová slova: integrace, tělesné postižení, vrozené postižení, adolescent, třídní kolektiv, vrstevnická skupina, škola

ABSTRACT

The Bachelor thesis deals with the issues of individual integration into a class team at the secondary school in a developmental period of adolescence. The theoretical part specifies basic terminology for physical disability; particularly it focuses on the personality development description of an inborn handicap and familiarizes with the children cerebral palsy as the most common form of this type of handicap. Furthermore, the thesis is concerned with the placement of people with physical disability into a society in the course of history and nowadays. It also provides the overview of adolescence period specifics and directs at the Physical personality segment together with the issues of adult socialization especially into a setting of same-age person. Moreover, the thesis clarifies the theoretical approaches to a social school climate, class climate as well as school integration of handicap people. The practical part contains semi-structured interviews with five serious physical disability respondents who are integrated at an ordinary secondary school. The object of the research

is to find the adolescence physical disability opinions of class integration at the secondary school.

Keywords: integration, physical handicap, inborn handicap, adolescent, class team, peer group, school

Děkuji tímto Mgr. Evě Šalenové za cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Velký dík patří i mé rodině, především manželovi a mým třem dětem, ale také všem příbuzným a známým, za trpělivost a psychickou podporu po celou dobu studia.

V neposlední řadě děkuji také účastníkům mého výzkumu, kteří mi věnovali svůj čas a důvěru a podělili se se mnou o své zkušenosti.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto:

„Cesta, na níž se slabí stávají silnějšími, je táž jako cesta, na níž se silní zdokonalují.“

Marie Montessoriová

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE A ČLENĚNÍ TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ	13
1.1 ROZVOJ OSOBNOSTI S VROZENÝM POSTIŽENÍM.....	14
1.2 CHARAKTERISTIKA DĚTSKÉ MOZKOVÉ OBRNY	16
2 JEDINEC S POSTIŽENÍM A SPOLEČNOST	18
2.1 HISTORICKÉ POHLEDY NA OSOBY S POSTIŽENÍM.....	19
2.2 SOCIALIZACE JEDINCŮ S POSTIŽENÍM V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI.....	21
3 VYMEZENÍ ADOLESCENTNÍHO OBDOBÍ	23
3.1 SOMATICKÁ SLOŽKA OSOBNOSTI ADOLESCENTŮ	24
3.2 SOCIALIZACE ADOLESCENTŮ A VÝZNAM VRSTEVNICKÉ SKUPINY	26
3.3 SPECIFICKÉ PROBLÉMY VÝVOJE ADOLESCENTŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM.....	28
4 ŠKOLA JAKO INSTITUCE SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	31
4.1 TŘÍDA, TŘÍDNÍ KOLEKTIV A SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY	32
4.2 INTEGRACE ŽÁKŮ A STUDENTŮ S POSTIŽENÍM DO BĚŽNÝCH ŠKOL	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
5 KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC	39
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
5.2 DEFINOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KONCEPTŮ.....	40
6 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	42
6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
6.3 DRUH, TECHNIKY A METODY VÝZKUMU	43
6.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
7 REALIZACE VÝZKUMU	48
7.1 PRŮBĚH ROZHOVORŮ	48
7.2 ANALÝZA DAT.....	49
7.3 INTERPRETACE DAT	50
8 SHRNU TÍ	63
8.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
SEZNAM OBRÁZKŮ	76
SEZNAM TABULEK	77
SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Přestože se dnes už o problematice tělesně postižených hodně mluví, stále ještě není společnost dostatečně informovaná o potřebách a právech těchto jedinců. Vzhledem k tomu, že je tato skupina osob minoritou v naší společnosti, řada lidí nemá s těmito jedinci žádnou zkušenost. Kontakt s nimi se proto raději vyhýbají anebo nevědí, jaký postoj k nim zaujmout. V první části teoretického úseku se proto snažíme jednak popsat nejčastější typy tělesného postižení, se kterými se můžeme setkat, ale také vývoj osobnosti člověka s tělesným, především pak s vrozeným postižením. Na osoby s tímto typem postižení se zaměřujeme proto, že tvoří výzkumný vzorek empirické části. Blíže popsána je též jedna z nejčastějších poruch a to dětská mozková obrna, kterou trpí také většina námi oslovených respondentů.

Jako skupina osob se znevýhodněním spadá zájem o tělesně postižené i do okruhu zájmu sociální pedagogiky (přestože problematikou osob se zdravotním postižením se zabývá prvořadě speciální pedagogika). Tím spíše, že se v rámci integrace a školské integrace jedná o jejich začlenění do společnosti, výchovu a vzdělávání. Proto také se značná část teoretické části věnuje problematice začlenění osob s tělesným postižením do společnosti a do školního prostředí.

Jelikož mluvíme o školním kolektivu a o skupině dospívajících osob, zaměřili jsme se blíže i na popis specifik adolescentního období a na změny, které s sebou tato fáze života přináší. Adolescence a dospívání je velmi obtížným životním úsekem, ve kterém jedinec hledá svoje vlastní Já a uplatnění pro budoucnost. O to náročnější je potom pro osoby s jakýmkoliv znevýhodněním, zvláště pak tělesným, jelikož právě na tělesnost a vzhled klade toto období vysoké nároky. Nejsilnější vliv na socializaci osobnosti v této době má skupina vrstevníků a školní institut, kterému je vyhrazena poslední kapitola teoretické části. Přibližuje charakteristiku školního prostoru, sociálního klimatu třídy a náročnost integrace tělesně postižených do tohoto prostředí. Naší snahou je pochopit specifické problémy a chování dospívajících a tím správně uchopit výzkumné cíle.

O integraci tělesně postižených dětí a dospívajících do běžných škol se snaží společnost poměrně krátkou dobu z hlediska historie. A přestože byl v tomto ohledu ujit už značný kus cesty, stále je ještě co zlepšovat a do budoucnosti měnit. Snaha o úplné splynutí těchto osob s intaktními spoluobčany ještě není zcela dokonána. Také proto bychom chtěli na tento problém upozornit a zabývat se jím, jelikož se domníváme, že právě zájmem o pro-

blematiku ji můžeme dostat do širšího povědomí společnosti, a tím pomáhat odstranit předsudky a stigmatizaci postižených ze strany zdravých spoluobčanů. Z těchto snah vychází i náš výzkumný problém, který se snaží popsat názor dospívajících s vrozeným tělesným postižením na začlenění do vrstevnické skupiny ve třídním prostředí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE A ČLENĚNÍ TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ

„V naší době se za **tělesné postižení** považuje dlouhodobý nebo trvalý stav, jenž je charakteristický anatomickou, orgánovou nebo funkční poruchou, kterou již nelze veškerou léčebnou péčí zcela odstranit nebo alespoň výrazně zmírnit.“ (Novosad, 2011, s. 85). To samozřejmě podle Novosada (2011, s. 85) zasahuje do kvality života člověka a způsobuje omezení jeho pracovních schopností i životních příležitostí. Slowík (2010, s. 23) se shoduje s dalšími autory, že toto omezení vyplývající pro jedince z jeho postižení, můžeme označit jako **znevýhodnění, neboli handicap**. Podle Vágnerové (2001, s. 33) jde o znevýhodnění některých osob oproti osobám jiným bez vlastního zavinění způsobené vrozenými nebo získanými faktory. Je to vlastně zátěž, kterou s sebou nese určitá choroba či vada. **Vadu, poruchu, neboli impairment** pak označuje Slowík (2010, s. 23) jako narušení psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce.

Musíme tedy rozlišovat mezi pojmy postižení, neboli disability, vada a handicap, i když většina laické veřejnosti nespatřuje mezi nimi žádný rozdíl a každého jedince s takovýmto označením považuje za nemocného. Vnímání nemoci a zdraví závisí však nejen na názorech společnosti, ale do značné míry i na subjektivním vnímání sebe sama každé osobnosti.

To dokazuje i Novosadovo zdůrazňování „*holistického pojetí zdraví, které přináší nový kvalitativní pohled na nemoc i postižení, neboť chápe nemoc jako projev dysfunkční interakce mezi biologickými a psychickými funkcemi individua, přírodou a sociálním prostředím, v němž člověk žije*“. (Novosad, 2009, s. 16)

Novosad (2011, s. 119) člení tělesné postižení na dvě základní skupiny, a to na **chronické a lokomoční neboli pohybové postižení**. U chronického postižení jde o nevyléčitelné onemocnění s porušenou nebo sníženou fyziologickou funkcí organismu. Lokomoční postižení je omezení hybnosti až znemožnění pohybu v příčinné souvislosti s poškozením, vývojovou vadou, orgánovou či funkční poruchou nosného a hybného aparátu. Je zřejmé, že obě zmíněné skupiny tělesného postižení se budou často vzájemně prolínat a přecházet jedna ve druhou.

Z hlediska příčin rozlišuje Slowík (2007, s. 98) stejně jako Pipeková (1998, s. 132) či Novosad (2011, s. 123) **postižení vrozené a získané**. Podle projevů pak rozlišuje Novosad (2011, s. 123 - 129) **obrny, deformace a amputace**, přičemž u některých vad se mohou

tyto kategorie překrývat. Mezi vrozené vady se řadí především **centrální obrny**, které vznikají často v prenatálním období porušením správného vývoje CNS plodu, během porodu nebo krátce po porodu. Typickou nemocí, která s sebou nese tento typ obrny, je dětská mozková obrna. Centrální obrny mohou ale také vznikat následkem nemocí nebo úrazů v pozdějším věku, typicky u Parkinsonovy choroby, roztroušené sklerózy či u cévní mozkové příhody. Oproti tomu **periferní obrny** jsou nejčastěji důsledkem zánětlivých změn, úrazů či nervosvalových onemocnění. Stejně tak **deformace** mohou mít původ ve vrozeném i získaném postižení. Mezi vrozené patří zejména různé malformace, amélie a dysmelie končetin, nanismus, rozštěpy, změny struktury svalů a kostí, progresivní svalová dystrofie (myopatie), atd. K deformacím získaným patří především aseptické kostní nekrózy, artritidy, artrózy a osteoartrózy. **Amputace** jsou pak vždy následkem nějakého úrazu či onemocnění. V podstatě stejné členění popisuje i Pipeková (1998, s. 132).

Ačkoliv by se mohlo zdát, že tělesné postižení se naší společnosti dotýká jen v okrajové míře, ve skutečnosti je procento lidí s takovýmto znevýhodněním kolem nás poměrně značné.

„Podle celosvětových průzkumů je možné v globálním měřítku předpokládat přibližně 11% zastoupení osob s postižením v lidské populaci. Stejně procentuální zastoupení platí i pro většinu evropských zemí a rovněž Českou republiku.“ (Slowík, 2007, s. 47) Z toho jako druhý nejčastější typ postižení uvádí Novosad (2009, s. 18) postižení pohybového ústrojí. Obor, který se zabývá okruhem osob s postižením hybnosti, dlouhodobě nemocných a zdravotně oslabených se nazývá **somatopedie**. (Slowík 2007, s. 97)

Je zjevné, že víc než jedna desetina populace, kterou tvoří spoluobčané se zdravotním postižením, není zanedbatelné číslo, které by bylo možné ignorovat. Tím spíše, že do této skupiny může patřit kdykoliv kdokoliv z nás nebo z našich blízkých.

1.1 Rozvoj osobnosti s vrozeným postižením

Lidé se často ptají o tom, zda je horší situace lidí s vrozeným nebo získaným postižením. Podle Novosada (2011, s. 113) jsou to ale dvě nesrovnatelné situace. Sociální situace i psychika člověka, který se s postižením narodil nebo ho získal krátce po narození, je zcela odlišná od situace člověka, kterého postihl úraz (nebo nemoc) v pozdějším věku. Rozhodně se však nedá říct, že by byl v příznivějším postavení. Dostávají se u něj v průběhu života

také krize a zklamání, mívá však k dispozici časový prostor, ve kterém si vytváří společenské role, společenské dovednosti i relevantní sebenáhled, a také škálu podpůrných opatření, které mu pomáhají se s nepříznivou situací vyrovnat.

Jedince přitom neutváří jenom postižení samotné, ale stejně jako u osob bez handicapu působí na formování osobnosti řada činitelů, které však jsou často právě postižením více či méně ovlivněny.

Vágnerová (2001, s. 57 - 58) uvádí několik faktorů, které určují to, jak se člověk se svým postižením vyrovná. Především je osobnost podmíněna biologicky. Činnost nervové soustavy tvoří jedinečnost osobnosti každého jedince. Tím spíše pak hraje **biologický faktor** roli u postiženého jedince, zvláště když je zasažena nervová soustava (jako je tomu například u dětské mozkové obrny). Další vliv v této oblasti má **genetická výbava** jedince a **tělesný vzhled**, který hraje mimořádnou úlohu v sociálních vztazích (v případě tělesného postižení většinou negativní). Druhým podstatným vlivem pro formování osobnosti je **faktor sociální**. Osobnost se vyvíjí až pod vlivem kontaktu s ostatními lidmi a hlavně s nejužší rodinou, která ji formuje tím, co jí předává vědomě, ale především svými vztahy. Velmi podstatným faktorem je také **vlastní aktivita** jedince, jeho reakce na okolní svět a na vztahy, prožívání vlastní činnosti i toho, jak na ni okolí reaguje. Tento faktor přispívá výraznou měrou k sebehodnocení a utváření představy o sobě samém.

Stejný názor zastává i Matějček (2001, s. 7 - 11), když říká, že člověk se neskládá ze dvou samostatných jednotek, duše a těla, ale že na osobnost musíme pohlížet z různých stran, ve spojitosti s rozmanitými funkcemi a projevy, ale přitom ji vnímat jako jeden celek. Každé dítě si své postižení uvědomuje a prožívá jinak v závislosti na svých povahových vlastnostech, ale také na vývojovém období, ve kterém se nachází, na přijetí nejbližším sociálním okolím i na rozsahu postižení. Tělesné postižení nevytvářejí samy o sobě nové zvláštní vlastnosti jedince, ale připravují mu náročnější životní situaci. Ta pak znamenají určitá nebezpečí pro psychický vývoj postiženého jedince.

V podstatě můžeme konstatovat, že výše uvedené **determinanty** ovlivňující život lidí s postižením označuje Novosad (2009, s. 18 - 21) jako **subjektivní**. Tyto vlivy nejpodstatnějším směrem poznamenávají život člověka s postižením, ale jsou jen v omezené míře ovlivnitelné. Mezi **objektivní** činitele pak řadí společenské vědomí, předsudky a postoje, stav životního prostředí, sociální a vzdělávací politiku, politiku zaměstnanosti a sociální služby. V zásadě stejné členění uvádí i Podešva (2007, s. 10 - 11).

Zároveň musíme poznamenat, že zmíněné faktory samozřejmě nepůsobí odděleně, ale v přímé souvislosti, prolínají se a jejich následky se kombinují.

1.2 Charakteristika dětské mozkové obrny

Podle Slowíka (2007, s. 98) je dětská mozková obrna (DMO) jednou z nejčastějších příčin vrozeného tělesného postižení, jak jsme již ostatně zmiňovali. Chvátalová (2001, s. 167) uvádí, že na tisíc živě narozených dětí připadá 2 - 5 dětí s DMO. Děti s DMO tvoří nejméně polovinu z celkového počtu tělesně postižených. Pipeková (1998, s. 132) udává až 80%.

Chvátalová (2001, s. 166) popisuje dětskou mozkovou obrnu jako poškození získané před narozením, během porodu nebo krátce po něm. Pipeková (1998, s. 138) označuje tyto příčiny jako prenatální, perinatální a postnatální. Mezi vlivy poškozující mozek a nervovou soustavu dítěte patří mechanické poškození, rentgenové záření, strádání plodu nedostatkem kyslíku, záněty mozku a mozkových blan. Postižení může zasáhnout mozek a příslušná pohybová a koordinační centra nebo také míchu.

Slowík (2007, s. 100) rozděluje formy DMO do dvou základních skupin – **spastické** (křečovitě) a **nespastické**. V případě spastických forem se svalstvo končetin křečovitě stahuje a oslabuje, tzv. **paréza**, nebo zcela ochrnuje, tzv. **plegie**. Typická je při spastických parézách chůze takto postiženého člověka, při které se chodidla stáčí dovnitř a kolena se dotýkají nebo kříží. Mezi nespastické typy patří forma atonoidní (dyskinetická) nebo forma hypotonická. „*U hypotonických forem DMO bývá naopak svalstvo ochablé a pohybové obtíže jsou vyvolány nízkým svalovým napětím; dyskinetické formy se projevují hlavně různými mimovolnými a nepotlačitelnými pohyby.*“ (Renotiérová, Ludíková, 2006 cit. podle Slowík, 2010, s. 31). Možné jsou též kombinace spastických a nespastických forem, tedy **smíšené typy** tohoto onemocnění. DMO můžeme označit často za kombinované postižení. Zejména nejtěžší formy DMO bývají kromě pohybového omezení často doprovázeny také mentálním postižením a dalšími přidruženými zdravotními problémy, například epilepsií, eventuálně smyslovými vadami. (Kraus, 2005 cit. podle Slowík, 2010, s. 31)

Chvátalová (2001, s. 166) dále člení parézy a plegie podle rozsahu, a to na **monoparézu (-plegii)** při postižení jedné končetiny, **hemiparézu (-plegii)**, jsou-li postiženy obě pravé nebo levé končetiny (jedné strany těla). V případě postižení obou horních či dolních konče-

tin hovoří o **paraparéze (-plegii)** a zasáhne-li postižení všechny čtyři končetiny, jde o **kvadruparézu (-plegii)**. Postižení může zasáhnout kromě hrubé motoriky i rozvoj motoriky jemné, tedy uchopení tužky, psaní a uchopování předmětů. Složitým systémem jemných motorických pohybů je ovšem také řeč, a tak bývá vývoj těchto dětí často v tomto směru opožděn. Slowík (2010, s. 34) v tomto smyslu mluví o **dysartrii**, kterou charakterizuje jako „*poruchu artikulace projevující se zejména výraznou neobratností ve výslovnosti, která může činit řeč velmi obtížně srozumitelnou*“.

Pipeková (1998, s. 133) toto členění zjednodušuje pouze na čtyři formy, a to na hypotonickou, diparetickou, hemiparetickou a kvadruplegickou, popřípadě uvádí ještě formu dyskinetickou.

Terapie DMO spočívá dle Chvátalové (2001, s. 168) především ve fyzioterapii. Známa je především **reflexní terapie Václava Vojty**, jejíž podstatou je cílené vyvolávání určitých polohových reakcí a pohybových vzorců, které povzbuzují vývoj vzpřimování.

Musíme doplnit, že nejdůležitější úlohu při vývoji takto postiženého dítěte hrají bezesporu rodiče, jejichž přístup často určuje celý další životní osud jedinců s dětskou mozkovou obrnou. Oporou se stávají svým dětem nejenom v jejich raném období, ale u těžkých a kombinovaných forem zůstává péče o dítě jejich celoživotním údělem.

2 JEDINEC S POSTIŽENÍM A SPOLEČNOST

Jelikož je integrace, jako jedna z forem socializace, pomyslnou spojující nití celé naší práce, zaměřujeme se blíže v této kapitole na vnímání jedinců s postižením majoritní společností. Přibližujeme zde mimo jiné vývoj procesu socializace v dějinách až po současné snahy o inkluzivní splynutí osob s postižením s většinovou společností.

Osoba s viditelnou vadou nebo zřejmým postižením je dle Slowíka (2007, s. 21) společností vždy chápána jako odlišná, a to s sebou přináší řadu specifických problémů. U lidí takový jedinec vyvolává strach, odpor nebo nejistotu. (Hlavně na vrozené vady se laická společnost stále dívá s jistým podezřením, jak uvádí Matějček (2001, s. 22)). Slowík (2007, s. 22 - 26) dodává, že tyto reakce jsou spojeny především s chápáním toho, co se v té které společnosti považuje za normální. Kritériem pro posouzení **normality** je srovnání člověka s ostatními jedinci ve stejném věku a jinak srovnatelnými. Reakce společnosti na odchylku od normy mohou být různé - od pozitivních reakcí, ve formě respektování nebo přijetí (asimilační, integrační, inkluzivní tendence) až po vyloučení nebo trest.

Takováto negativní reakce sociálního okolí na odchylku od obecné normy, která udává, jak má jedinec vypadat, jak se má chovat, jak se pohybovat nebo čeho má být schopen, se označuje jako **stigmatizace** (Novosad 2009, s. 20). Vágnerová (2001, s. 20) k tomu dodává, že stigmatizace do určité míry mění role a identitu takového jedince. Postižení jedinci jsou do role stigmatizovaných manipulováni a jsou pak odmítáni a izolováni od zdravé populace.

Tento předpojatý postoj vůči lidem s postižením můžeme označit jako **předsudky** a s nimi úzce související **diskriminace**. „*Diskriminací rozumíme takové způsoby jednání, kterými jsou znevýhodňováni nebo ponižováni lidé na základě své příslušnosti k určité sociální skupině.*“ (Novosad, 2009, s. 24) Dochází tedy k odmítání rovného přístupu jen na základě odlišnosti či odchylnosti bez ohledu na jeho osobní vlastnosti. Předsudky a neinformovanost prohlubují handicapující důsledky postižení, které jsou už tak zesilovány mezilidskými, architektonickými a dopravními bariérami. Novosad (2009, s. 32)

Novosad (2009, s. 30 - 31) uvádí čtyři **druhy předsudků** vůči osobám se zdravotním postižením. První typ, při kterém jsou lidé s postižením chápáni jako chudáci, ubožáci, kteří potřebují soucit, politování a ve své bezmocnosti čekají jenom na pomoc druhých, označuje jako **paternalisticko-podceňující**. Lidé s **odmítavými** předsudky chápou osoby s postižením jako neužitečné, zatěžující a parazitující jedince. Třetí typ předsudků, **protek-**

tivně-paušalizující, charakterizuje názor, že lidé s postižením jsou adresáty mnoha výhod. K tomuto pohledu přispívají některá média, jejichž povrchní a neúplná zpravodajství vedou ke zjednodušujícímu a neadekvátnímu pohledu na občany s postižením. Poslední postoj, kdy jsou lidé s postižením vnímáni jako mravně lepší a hodni obdivu je označován jako **idealizující**.

Můžeme dodat, že příčinou předsudků vůči osobám s postižením je většinou malá informovanost společnosti o této problematice. Jak uvádí Novosad (2009, s. 31), zkušenosti našťestí ukazují, že získá-li společenské okolí dostatek informací a podaří se navodit přirozený mezilidský kontakt, obvykle se stane fakt, že začne hodnotit své spoluobčany, spolužáky či spolupracovníky s handicapem podle jejich lidských vlastností. Vágnerová (1998, s. 13) zaujímá podobný postoj, když říká, že předsudky a stereotypní jednání je možné překonat především rozbitím bariér, které dělí jedince s postižením od ostatních členů společnosti a umožněním vzájemných kontaktů např. formou integrace postižených dětí do běžných škol.

Každý z nás má jistě obavu při jednání s lidmi s jakýmkoliv postižením, o to víc, pokud je tento handicap na první pohled nápadný a přitahující naši pozornost. Hlavně proto, že nevíme, jak máme reagovat a jak moc na nás bude tato nejistota znát. Pokud ale budeme s touto osobou v delším kontaktu, bude naše chování čím dál více přirozené. A to je také jednou ze snah integrace jedinců s odlišností do společnosti.

2.1 Historické pohledy na osoby s postižením

Výskyt osob s tělesným postižením je tak starý jako lidstvo samo. Přístup k těmto lidem se ale během historie měnil a je do dnešní doby ne zcela dořešený a stále otevřený.

Vágnerová (2001, s. 8) uvádí, že přístup společnosti k lidem s postižením závisí především na kultuře dané společnosti a na tom, co tato kultura považuje za žádoucí či nežádoucí. Je zřejmé, že v průběhu historie a v závislosti na místě vzniku kultury se tyto hodnoty mění.

Monetová (1998, s. 37) popisuje, že v prvních společnostech byli nepotřební jedinci likvidováni, novorozenci s vrozenými vadami byli usmrcováni, děti se získanými vadami byly prodávány jako otroci nebo sloužily k výdělečné žebrotě. Typický byl tento přístup například pro **Spartu** nebo starověký **Řím**. Vágnerová (2001, s. 10 - 11) dodává, že příčiny

narození postiženého dítěte byly přisuzovány neznámým negativním vlivům, jako uhranutí, očarování matky či její nemravné styky před početím. Jedinec takto postižený byl považován za potencionální nebezpečí pro skupinu.

Výrazné změny nastaly, podle Monetové (1998, s. 37), až ve **feudalismu**, kdy o postižené, staré a nemocné lidi začali pečovat jednotlivci a dobročinné instituce v kláštorech, špitálech a azylových zařízeních. Vágnerová (2001, s. 11) připisuje tyto snahy především křesťanským vlivům a s nimi spojenou křesťanskou láskou a soucitem. Do chápání postižení vstupuje boží vůle a úmysl, ve smyslu boží zkoušky nebo trestu.

S rozvojem **renesance** se pak objevuje hlubší zájem o řešení situace postižených, jak popisuje Monetová (1998, s. 37). Objevují se nové přístupy, metody a objevy přispívající k péči o nemocné a postižené. **Mezi dvěma světovými válkami** se objevují první pokusy o integraci dětí s menšími pohybovými vadami mezi zdravé žáky do běžných škol.

Po druhé světové válce se díky rozvoji medicíny snížil počet nemocí zanechávající trvalé následky, na druhou stranu přibýlo postižení, a to hlavně vlivem úrazů způsobených válečnými zraněními a rozvojem letecké, kolejové a automobilové dopravy. Podle Novosada (2011, s. 97 - 98) také přibýlo dětí s vrozenými vadami, k čemuž paradoxně vedlo zlepšení postnatální péče o nedonošené novorozence. To vše vedlo ke zviditelnění potřeb tělesně postižených, k rozkrytí jejich práv a potřeb a posunu ve vnímání těchto osob.

Postižené děti se v poválečném období vzdělávaly ve speciálních nebo internátních školách určených pro podobně handicapované jedince, jak dále uvádí Monetová (1998, s. 43). **V sedmdesátých letech** nastala změna tohoto přístupu v Itálii, kdy se žáci začali integrovat mezi zdravé vrstevníky a postupně se tento trend rozšířil do celé Evropy. V této době se začíná také rozvíjet systematická péče o postižené malé děti od okamžiku, kdy se handicap začíná objevovat, stoupá počet rehabilitačních center a ústavů pro dospělé, vznikají bezbariérové budovy, pracoviště se přizpůsobují pohybovým možnostem postižených atd. „*Snaha po integraci těchto lidí vzrostla hlavně v roce 1981, který byl vyhlášen OSN „Mezinárodním rokem invalidů“ a má od této doby vzestupnou tendenci.*“ (Monetová, 1998, s. 44)

Dnes už naštěstí víme, že člověka nedělá člověkem jen jeho tělo, ale že každý z nás je jedinečnou osobností tvořenou nezaměnitelnou souhrou vlastností a zkušeností. Strach z něčeho cizího nás nutí tvářit se, že tato jinakost neexistuje. Ale právě tím, že ji odhalíme a přijmeme ji jako něco známého a běžného, přestaneme se jí bát.

2.2 Socializace jedinců s postižením v současné společnosti

V současné době pokračuje snaha o integraci, tedy o rovnoprávné začleňování lidí se zdravotním postižením do společnosti. Probíhá řada studií, medializace tematiky zdravotního postižení a různé informační kampaně, které mají zlepšit povědomí o problémech, možnostech a potřebách osob s postižením. Domníváme se, že právě zvýšení informovanosti je předpokladem pro úspěšnou socializaci lidí s postižením, i když ne vždy je to kvůli rozsahu postižení, individuálním odlišnostem i objektivním činitelům danými společností, zcela možné.

Na základě těchto faktorů rozlišuje Novosad (2009, s. 22 - 24) čtyři stupně socializačního procesu, a to integraci, adaptaci, utilitu a inferioritu. V případě **integrace** jde o úplné splynutí postižené osoby se společností, spojenou s nezávislostí a samostatností jedince. Takový jedinec je schopen plnit všechny funkce společnosti a nevyžaduje zvláštní přístupy ze strany přirozeného prostředí. **Adaptace** je potom nižším stupněm socializace, kdy je jedinec schopen se přizpůsobit svému okolí, ale záleží na osobnosti, schopnostech a potřebách zdravotně postiženého jedince. **Utilita** označuje už pouze zařaditelnost postiženého jedince do společnosti. Týká se to osob se značně omezeným vývojem, které jsou trvale závislé na jiných lidech. Nejnižší stupeň socializace pak nazýváme **inferiorem**, což znamená úplné vyčlenění ze společnosti. Zahrnuje jedince zcela nesamostatné odkázané na pomoc při uspokojování základních potřeb. Shodné rozlišení popisuje i Podešva (2007, s. 12 - 13).

Podle Podešvy (2007, s. 17) se stále častěji užívá ve spojitosti sociální integrace termín **inkluze**. Důvodem je podle něj snaha odlišit sociální integraci od termínu integrace používaném v jiných oborech, např. integrované učební obory, integrovaný záchranný systém, atd., nebo od integrace školské.

Většina autorů, jako například Slowík (2007, s. 14) ale pod pojmem inkluzivní přístupy vnímá globální trend, který se snaží o přirozené začleňování handicapovaných osob do běžné společnosti, lépe řečeno o jejich nevyčleňování z běžné populace. To znamená, že pokud to není nezbytně nutné, nejsou preferovány žádné speciální prostředky ve výchově, vzdělávání či společenském začleňování těchto osob, ale uplatňují se spíše běžné postupy.

Domníváme se, že **sociální integraci** vystihuje nejlépe Mühlpachr, když říká, že „*integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cíl integrace spočívá v tom, vytvořit*

v kontextu rovnosti šancí vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými. To znamená brát i dávat na obou stranách“. (Mühlpachr, cit. podle Vítková, 2004, s. 17)

Podešva (2007, s. 16 - 18) rozlišuje dva hlavní **směry integrace**, a to asimilační a koadaptační. **Asimilační směr** je chápán jako ztotožnění se minority, tedy zdravotně postižených s identitou majority. Je charakterizován jako problém minorit, vyjadřuje vztah nadřízenosti a podřízenosti a bezvýhradné přijetí norem majoritní společnosti. Naproti tomu **koadaptační směr** chápe integraci jako partnerský vztah, je společným problémem majority a minority a její jedinou formou není začlenění minorit do majoritních institucí. Zároveň poznamenává, že v naší společnosti stále převládá asimilační směr integrace, kdežto koadaptační směr je spíše snahou do budoucnosti.

Mühlpachr (cit. podle Vítková, 2004, s. 18) mezi tyto směry vkládá ještě **akomodaci**, kterou chápeme jako opak asimilace. V případě akomodace se uznávají práva postižených a není cílem potlačovat difference. Tlak přizpůsobení působí v první řadě na majoritu.

Integraci tedy můžeme chápat v konečném důsledku dle Podešvy (2007, s. 16) jako sjednocování postojů hodnot a chování, které ovlivňuje osobní a skupinové vztahy, ale i identitu jednotlivců a skupin.

Usuzujeme, že integrace není tedy jenom o přijetí těch „jiných“ osob mezi nás „normální“. Jde spíše o změnu v přístupu a v chápání lidí s jakoukoliv odlišností většinovou společností. Není snahou dovolit jim žít mezi námi, ale vidět kontakt s nimi jako něco zcela běžného a normálního v naší společnosti.

3 VYMEZENÍ ADOLESCENTNÍHO OBDOBÍ

V této kapitole se budeme blíže zabývat adolescentním obdobím, a to z toho důvodu, že se zaměříme v celé práci na integraci jedinců do prostředí sekundárních škol, které je charakteristické právě pro jedince v tomto vývojovém období. Blíže se budeme zabírat somatickým vývojem adolescentů, a to hlavně proto, že je pro toto období vnímání vlastní tělesnosti příznačné a stává se výraznou součástí sebepojetí. To pak může být ohroženo právě u jedinců s tělesným postižením, ať už jde o sníženou schopnost pohybu nebo estetický handicap. Dále se pak zaměříme na socializaci adolescentů, se zvýšenou pozorností na vrstevnickou skupinu, jejíž specifickou podobou je i třídní kolektiv. Nakonec zařadíme i popis obtíží, se kterými se potýkají mladí lidé s tělesným postižením, právě v tomto životním úseku.

Časové vymezení a specifikace období adolescence se u různých autorů liší, shodují se však na tom, že vyplňuje druhé desetiletí života a označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí.

V evropských zemích je zvykem rozdělovat dospívání na pubertu, která se časově ohraničuje v intervalu 11-15 let a na adolescenci, která je většinou datována **od 15 do 20 let**. (Macek, 2003, s. 9). Vágnerová (2005, s. 323 - 324) označuje tyto dvě etapy jako ranou a pozdní adolescenci. **Pozdní adolescence** je podle ní vymezena pohlavním dozráním na straně jedné a ukončením profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání nebo volbou dalšího studia na straně druhé. Tato fáze je zaměřena především na rozvoj a hledání **vlastní identity**.

My se budeme dále zabývat především touto druhou fází dospívání, tedy jedinci ve věku od 15 do 20 let, jejich vývojem a proměnami, i když hranice mezi tímto a předešlým obdobím není zcela ostrá a mnohé změny s nimi související se mohou v rámci individuálních rozdílů posouvat nebo vzájemně prolínat.

Toto období je stadiem mnoha změn a je pro jedince nesmírně náročné, neboť se „*dítě musí během několika let proměnit tělesně, fyziologicky, psychicky i společensky na dospělého člověka se zformovanou a vyhraněnou osobností, uceleným světovým názorem; připraveného k produktivní práci v zaměstnání, k zodpovědnému manželství a rodičovství i k začlenění do občanského života*“. (Čačka, 2000, s. 222)

O adolescenci jako takové se začíná mluvit až s počátkem 20. století. Do této doby nepředstavovalo dospívání společenský problém a trvalo relativně krátce. Teprve s technickou, společenskou, ekonomickou a politickou vyspělostí se zvyšuje náročnost tohoto období. Zvyšují se rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi mládeže (učni, studenti, pohlaví aj.), což s sebou přináší změny biologické i sociální, rozdílnost v ekonomické samostatnosti, způsobu trávení volného času, vztahu ke vzdělání, hierarchii hodnot apod. Platí také, že hranice biologického zrání se stále snižuje, zatímco horní hranice dospívání se zvyšuje. (Zazzová, 1972 cit. podle Čačka, 2000 s. 223)

S posouváním tohoto horního limitu dospívání souvisí problém, který označuje Erikson, (1963 cit. podle Vágnerová, 2005, s. 325) jako **adolescentní psychosociální moratorium**. Tento pojem můžeme charakterizovat jako snahu o prodloužení přechodného období mezi dětstvím a dospělostí s cílem něco zastavit nebo zabrzdit. Dospělost spojená s definitivní volbou se zdá být pro adolescenty příliš náročná, a proto mají tendenci zůstat v tomto bezstarostném období co nejdéle. Čáp a Mareš (2001, s. 236) poznamenávají, že takové prodloužení přechodového období ale může být funkční vzhledem k současným společenským podmínkám, ve kterých je život dospělého mnohem složitější.

Změny, ke kterým v tomto pestrém období dochází, jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. (Vágnerová, 2005, s. 321)

Období dospívání dokonale shrnují slova Čačky (2000, s. 229), který uvádí, že „*adolescence je doba tělesné krásy, duševní bystrosti, svěžesti a dychtivosti*“.

3.1 Somatická složka osobnosti adolescentů

Tělesná schránka člověka prochází v průběhu života neustále změnami. V období adolescence přestává být jedinec dítětem a tělo dostává ideální podobu, která ještě není zatížena procesy stárnutí. Shodujeme se se slovy Říčana (2004, s. 191), který uvádí, že „*kdyby bohové měli určitý věk, bylo by Venuši sedmnáct a Apollovi dvacet. V této době je člověk nejkrásnější, tělesně i duševně nejsvěžejší, nejdychtivější a nejbystřejší*“.

Somatický vývoj je v adolescenci ukončen, postava dostává dospělou podobu, u chlapců mohutní svalstvo, s čímž souvisí vysoká fyzická výkonnost, dívčí tělo dostává ladnější pohyby, ve srovnání s neobratností v pubertě. Mizí také postupně střídání motorické aktivi-

ty s pasivitou a fyzickou únavou (Čačka, 2000, s. 229). Čáp a Mareš (2001, s. 236) dodávají, že vstup do fáze adolescence je taktéž biologicky spojen s pohlavním dozráním, s čímž souvisí zkušenosti adolescentů s prvním pohlavním stykem. Říčan (2004, s. 194) dále uvádí, že chlapci jsou v osmnácti letech na vrcholu své sexuální aktivity, produkce testosteronu je nyní maximální, kdežto u žen je tento vrchol až kolem třicátého roku.

Velkou roli hraje sociální význam **odlišnosti tělesných změn**, které přináší dospívání rozdílnému pohlaví. **Chlapci** jsou v tomto ohledu v příznivější situaci, jelikož sekundární pohlavní znaky u nich nejsou tak nápadné a navíc tělesný růst a rozvoj svalů je u nich ze sociálního hlediska spíše výhodou. Vyšší postava je totiž lépe akceptovaná dospělými a také přináší výhody ve vrstevnické skupině. Naproti tomu sekundární pohlavní znaky **děvčat** jsou na první pohled nápadnější a dospělými bývají chápány jako signál významné kvalitativní změny. (Vágnerová, 2005, s. 326 - 327)

Odlišnost chlapecké a dívčí postavy, která ještě v pubertě nemusela být tak zřejmá, je nyní hodně výrazná. Růst do výšky je u chlapců ještě výrazný, u dívek již nepatrný. U chlapců pokračuje mutace, hlas se stává nejdříve skřehotavým, později poklesne o oktávu, vyrovná se a zmohutní. Kožní žlázy zvyšují svoji produkci a tělo dostává výraznější pach, jehož funkcí je sexuální dráždění opačného pohlaví. (Říčan, 2004, s. 193)

Vlastní vzhled je v tomto období velice silně prožíván. Zaměřenost na vlastní tělo můžeme sledovat především u dívek, u kterých je kult těla podporován i obecně platným sociokulturním standardem vysoké hodnoty krásy a mládí. Pokud tedy odpovídá aktuálnímu ideálu, má to značný vliv na sebevědomí dospívajícího, ale platí to také naopak. Na konci období spokojenost s vlastním tělem obvykle narůstá. (Vágnerová, 2005, s. 326 - 330)

Zaujetí vlastním tělem a jeho krásou dosahuje někdy až hypochondrické intenzity. Chlapci se obávají především malého vzrůstu a toho, že vypadají málo mužně, dívky mají naopak strach z příliš vysoké postavy, z toho, že vypadají moc mužně nebo z toho, nejsou-li příliš tlusté. Ten, kdo se se svým komplexem nevyrovná, může sklouznout k nadměrné ctižádosti, závistivosti a snažit se získat vedoucí postavení za každou cenu. Tento fenomén se označuje jako **Napoleonský komplex**. (Říčan, 2004, s. 194)

Nemalý význam kladou adolescenti **úpravě zevnějšku**, která je součástí jejich identity. Objevuje se snaha o originalitu, i když vlivem médií dochází často ke kopírování prefabrikovaného vzoru a tím vzniká tendence k uniformitě. Dospívající chtějí dát svým zevnějškem okolí najevo, kým chtějí být. (Vágnerová, 2005, s. 329)

Dodáváme pouze, že s nadměrným propagováním ideálního vzhledu v médiích, stoupá počet nespokojených adolescentů se svým tělem. O to těžší je potom situace pro jedince, kteří se nápadně odlišují svým vzhledem od tohoto kultu krásy a vyrovnávání se s tímto handicapem je mnohdy bolestné.

3.2 Socializace adolescentů a význam vrstevnické skupiny

Období pozdní adolescence je fází přechodu do dospělosti, jedinec je již akceptován jako dospělý, je od něj očekáváno určité chování a s tím souvisí i typické znaky socializace. Pro další rozvoj adolescenta jsou důležité různé vztahy, instituce a sociální skupiny. Velkou úlohu hraje pro jedince **rodina**, od které se sice již částečně odpoutal, vztahy s ní jsou však již vyřešeny a stabilizovány ve srovnání s předchozím vývojovým obdobím a rodina pro něj tvoří zázemí, do kterého se rád vrací. Z hlediska sociálního začlenění je pro dospívajícího velmi důležitá **sekundární vzdělávací instituce**, která souvisí s rozvojem určitých dovedností a schopností a obměnou hodnotové hierarchie. Rozšiřují se i volnočasová a další teritoria, v nichž dospívající tráví svůj život (např. internát). (Vágnerová, 2005, s. 348 - 349)

Adolescenti přikládají velkou váhu **přátelství**. Zatímco zpočátku jsou přátelé voleni výběrově podle vnějších znaků, postupně se věnuje pozornost charakteru, morálním a společenským hodnotám a intelektuální úrovni. Potřeba přátelství je právě v tomto období nejintenzivnější a je pro ni typická vysoká důvěra a preference před jinými, vzájemná loajalita, vcítění, podpora a pomoc. S postupujícím dosahováním emoční rovnováhy však ztrácí i přátelství svoji významnou roli. Období dospívání je typické pro rozvoj **prvních heterosexuálních kontaktů**. Hoši se snaží předvádět svou zdatnost odvahou, soupeřením s rivaly a vtipy, dívky poukazují spíše na svou ženskost oblečením či účesem. Projevy dospívajících se tedy vyznačují často strojeností a pózami. Později – asi od sedmnácti let se stává chování přirozenějším a stabilizovanějším. Vzniká touha „chodit s někým“, která je podporována filmy i příklady starších spolužáků. Postupně tyto převážně platonické vztahy přechází v zamilovanost spojenou se sexuálním experimentováním. Dívčí zamilovanost je přitom spíše citového rázu, kdežto u chlapců dominuje zpočátku převážně smyslově erotická potřeba. První láska a fyzická blízkost přináší dospívajícím mnoho kladných zážitků, někdy však mívá charakter promiskuity, související s moratoriem odpovědnosti. Zralejší adol-

escenti mají již sklon k odpovědnějším a dlouhodobějším vztahům, kde převažuje láska nad sexualitou. (Čačka, 2000, s. 319 - 328)

Vztahy typu přátelství a prvních trvalejších partnerství se rozvíjí především ve **vrstevnických skupinách**, které jsou nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální opory. Skupinové vztahy však také postupně ztrácejí svůj význam a důležitějším se stává individuální sebevymezení. (Vágnerová, 2005, s. 348 - 349)

Zvýšená vazba na vrstevníky vzniká jako cesta k získání větší jistoty, pohotovosti a tolerance při odpoutávání od rodičovské závislosti. Neformální skupiny spřátelené mládeže o 3 - 6 členech vznikají už v pubertě a přetrvávají až do adolescence, i když nejsou výjimkou ani vztahy trávající po celý život. Tyto skupiny mají společné cíle, zájmy, ideály i problémy, bývají stabilní, uzavřené a důvěrné. Všechny vrstevnické skupiny se vyhýbají doзору dospělých a její členové tráví ve skupině spoustu času, plánují společné akce, mají vzájemné sympatie a obdiv. (Zebrowská, 1983 cit. podle Čačka, 2000, s. 316)

Vrstevnická skupina poskytuje jejím členům emoční uvolnění od pocitů omezování, volnou výměnu názorů a vzájemné pochopení. Mladí lidé si zde mohou nanečisto cvičit různé formy mezilidské interakce a společenského styku. Dospívající se ve skupině vrstevníků učí uplatňovat vlastní názory, diskutovat, přijímat kritiku, vzájemně se tolerovat i kritizovat. Zatímco na začátku puberty jde o skupiny tvořené stejným pohlavím, postupně jde i o větší a smíšené skupiny, které se později rozpadají na menší, vedoucí k hlubšímu vzájemnému poznávání, prvním kontaktům a prvním láskám. Dynamika vztahů má většinou pozitivní vliv na další vývoj osobnosti, ale přináší i rizika spadnutím do „party“ s nějakou negativní orientací (např. agresivita, alkohol, drogy, sexuální výstřelky, kriminalita). (Čačka, 2000, s. 317)

Podle Macka (2003, s. 40 - 41) používají adolescenti **specifické výrazové prostředky**, kterými se snaží jednak vymezit vztahy mezi adolescentními komunitami navzájem, ale také pro diferenciaci vztahů k dospělým. Mezi tyto znaky, posilující unikátnost a pocit výjimečnosti ve vztahu k běžné konvenční společnosti dospělých i k vlastní komunitě, patří **specifický slovník** a užívání slangu, **styl účesu a oblékání**, ale také **hudba**. Ta je instrumentem pro vyjádření názorů, pocitů, hodnot, sdělování, a je i specifickým sociálním prostředím pro sblížování, přátelské i erotické aktivity, vyjádřením protestu, nejistoty, agrese.

Čačka (2000, s. 317 - 318) tyto znaky generační příslušnosti zahrnuje pod **požadavek konformity**, který je kladen na členy dané skupiny. S vyšší vyspělostí a jistotou starší adolescence dochází postupně k odpoutání ze závislosti na partě a jedinec již více spoléhá na vlastní názor a dovede také lépe vyjádřit nesouhlas s názory skupiny. Kvality projevů v oblasti mezilidských vztahů tak korespondují s celkovou vyspělostí osobnosti a splní-li tato fáze svoji úlohu, dochází k samostatnému, individuálnímu vývoji dospělé osobnosti.

Vývoj socializace adolescentů tedy chápeme jako přechod od jedné závislosti (té rodičovské) k závislosti další (tentokrát k závislosti na vrstevníky), která je však ve skutečnosti prvním krokem k samostatnosti.

3.3 Specifické problémy vývoje adolescentů s tělesným postižením

V období adolescence se stává velmi důležitou **fyzická zdatnost**, která je prožívána jako činitel umožňující zapojení do kolektivu, soutěžení s ostatními, ale i jako určující hodnota jedince jako sexuálního objektu. Náhle získaný defekt je potom velmi vážnou záležitostí a je jím ohrožena celá stavba osobnosti jedince i právě vytvořený ideál budoucnosti. Za těchto okolností může dojít i k vážným psychickým otřesům, které mohou vést u depresivně laděných až k suicidálním tendencím. Naproti tomu u vrozených postižení můžeme sledovat spíše počátky vyrovnávání a uklidňování, a to hlavně tam, kde je dobré výchovné vedení. (Matějček, 2001, s. 121 - 126)

Přestože výchova a rodina má zásadní význam pro formování osobnosti, v tomto věku se od ní jedinec musí odpoutat, aby mohl dosáhnout vytvoření vlastní autonomie.

To potvrzuje i Vágnerová (2001, s. 115), když říká, že pro dospívajícího je důležitá **emancipace a vzpoura proti autoritě**, aby se mohla adekvátně rozvíjet identita jedince. U postiženého adolescenta je však demonstrace vlastních možností obtížná, jelikož tyto možnosti díky svému defektu nemá. Jedinci s postižením navíc často žijí v internátním zařízení, které ještě situaci ztěžuje tím, že, nerespektuje vývojové změny a omezuje získávání zkušeností. Navíc se postižení nemohou emancipovat od rodiny, ve které nežijí. Emancipace může totiž nastat jedině v kvalitní rodině, v prostředí, které je pro jedince citově významné, což internát neumožňuje. Emancipace bez citové jistoty vede potom k maladaptaci a k náhradnímu uspokojování potřeb, kdy jsou schopnosti jedince využívány neadekvátním způsobem.

Velmi důležitým krokem pro adolescenty, nevyjímaje adolescenty s postižením je **navázání partnerského vztahu**. Je pro ně potvrzením vlastní hodnoty a důkazem, že jsou rovnocenní ostatním. U mladých lidí s handicapem je tato schopnost považována za důkaz úspěšného začlenění do společnosti. Specifické problémy v utváření partnerských vztahů souvisí jednak s představami o partnerství, druhou stránkou je potom tyto vztahy navazovat a realizovat, s čímž souvisí omezené možnosti v navazování kontaktů. V období dospívání se setkáváme v představách jedinců s postižením s důrazem na tělesný vzhled a přitažlivost, navíc se připojuje přání, aby byl budoucí partner zdravý nebo alespoň míň postižený. V průběhu dalšího života tato idea ustupuje a v období navazování skutečných vztahů již dávají přednost partnerovi stejně postiženému, protože u něj hledají pochopení. Často se však založení rodiny dvěma lidmi s postižením stává jejich útočištěm před světem a vzniká znovu uzavřená skupina namísto začlenění se do okolního světa. (Vágnerová, 2001, s. 223 – 224)

V osobní charakteristice se u těchto lidí v tomto věku můžeme někdy setkat se sklonem k přecitlivělosti i při nezáměrných narážkách na jejich postižení, popřípadě až s **tendencemi ke zneužívání okolí** ve svůj prospěch (Slowík, 2007, s. 103). Vágnerová (2001, s. 116) míní, že je tato reakce způsobená represí, kdy závislost zůstává obrannou reakcí v situaci, kdy jedinec není jiné obrany schopen. Setkáváme se s ní především v období přechodu ze školy, ať už speciální, nebo běžné, do zaměstnání, kdy se dostavuje druhá krize identity. Znovu se objevuje nutnost akceptovat vlastní odlišnost, která dostává negativní význam díky nepřipravenosti obou zúčastněných stran. Až dosud byla nesamostatnost ve specifických oblastech tohoto jedince pozitivně posilována, nyní však nastává jiná realita.

Na druhé straně není neobvyklá ani **vysoká vitalita a odhodlání** samostatně zvládat více, než by od nich očekávalo okolí v této situaci. (Slowík, 2007, s. 103)

Zásadním krokem na počátku adolescentního období je **volba povolání**. U jedinců s postižením jsou možnosti výběru budoucího povolání značně omezeny z důvodů zdravotních, ale také dostupností přípravy na povolání. Často při volbě profese lidí s postižením rozhodují zdraví lidé, kteří mají však jiný náhled na věc než samotný postižený. Důležité je, aby se tento mohl vyjádřit ke své volbě také sám. (Vágnerová, 2001, s. 222)

Při rehabilitaci je již možná racionální motivace, jelikož inteligence je na vrcholu a životní zkušenosti jsou již na takové úrovni, že umožňují zaměření rozumových schopností jedince. (Matějček, 2001, s. 121 - 126)

Podstatné je pro dospívající **pojmání vlastního života** jako smysluplného celku, který akceptuje vlastní **minulost** a uvažuje **o budoucnosti**. Tato úvaha je však u postižených často nereálná, mnohdy situaci idealizují a tím si kompenzují neschopnost dosáhnout adekvátního uspokojení této potřeby. Psychický vývoj a formování identity budou v životě ovlivňovat důležité životní změny, jako je přetrvávání v symbiotické závislosti na matce či naopak předčasné vytržení z rodinných vazeb. (Vágnerová, 2001, s. 116)

Ne vždy je postižený člověk schopen vytvořit si uspokojující sociální identitu, dosáhnout takové soběstačnosti, ani tak vyzrálého sebehodnocení, aby byl schopen se vyrovnat se stigmatizací ze strany okolí, kterou s sebou jeho handicap přináší. Z toho potom vyplývají i potíže následujících vývojových fází. (Vágnerová, 2001, s. 117)

Doplňme, že velmi záleží na tom, jaké lidi má okolo sebe člověk s postižením právě v tomto náročném období, kdy se snaží vyrovnat se svým Já. Pokud jsou to takoví, kteří umí podat pomocnou ruku, povzbudit a podpořit, je start do života dospělých jistě o něco jednodušší.

4 ŠKOLA JAKO INSTITUCE SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Následující kapitola bude věnována prostředí školy (zejména pak školy střední) a prostředí a klimatu třídy, které je určující pro další socializaci mladého člověka ať už bez postižení nebo s ním. Jak uvádí Macek (2003, s. 95) „škola je po rodině druhým nejvýznamnějším socializačním činitelem a institucí, která ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní zkušenost dospívajících“. Velkou pozornost věnujeme také otázkám školské integrace z hlediska právního i sociálního.

Na počátku adolescence přechází většina dospívajících po ukončení povinné školní docházky na střední či učňovskou školu, jejíž zvládnutí určuje celý jejich další průběh života. Proto je žádoucí, aby si adolescent už na počátku studia vytvořil pozitivní vztah k učení a vzdělání zařadil do svého žebříčku hodnot. Ne vždy se to však podaří a ovlivňuje to řada faktorů.

Profesní příprava je jedním ze základních úkolů dospívání. Pracovní povinnosti jsou ale pro pubescenty na konci základní školy ještě příliš vzdálené a dospívající si neuvědomují významnost vzdělání. Velký vliv na to, do jaké míry dospívajícího vzdělání ovlivní, má **motivace** k získávání poznatků, kterou lze rozlišit na **primární**, vycházející z vnitřních potřeb a snah, a motivaci **sekundární**, vyplývající z hodnot dospělých, jako je klasifikace, pochvala nebo naopak pokárání. Existuje řada rozdílů v motivaci na výkon. U někoho je motivačním faktorem sociální odezva, u jiného sebeprosazování, jindy optimální orientace na úkol. (Čačka, 2000, s. 312 - 314)

Cílem adolescenta je ovšem, jak uvádí Vágnerová (2005, s. 368), především projít, pokud možno bez námahy a problémů, s minimálním množstvím úsilí, které nevede ke konfliktům se spolužáky ani s dospělými. Pro tuto věkovou kategorii je typický stejný pohled na školu, normou je nadhled a snaha nebrat školu příliš vážně. Přitom pro mnohé adolescenty je důležité dosáhnout nějakého vzdělání, i když jsou podstatné rozdíly mezi studenty středních a učňovských škol.

Na školní výkon a úspěchy má největší vliv samozřejmě jedinec sám, jeho schopnosti a motivace, ale stále více se ukazuje, že výchovně vzdělávací proces nezáleží jenom na vlastnostech jedince, ale také na **mikrosociálních vlivech**, tedy na specifických rysech rodiny, na zvládnutích školy, školní třídy či učitelského sboru. Umožňují totiž objevování určitého typu mezilidských vztahů, spolupráce, soutěžení, nepřátelství, vztah k učivu, ale i k důležitosti vzdělání pro život. V tomto smyslu mluvíme o **sociálně-**

psychologických jevech školy jako specifického mikrosociálního prostředí. Můžeme je rozdělit na **prostředí školy** (aspekty architektonické, hygienické, ergonomické a organizační), **sociální klima školy** (vedení školy, učitelský sbor, učitelé, žáci jednotlivých ročníků a tříd a další zaměstnanci školy) a **sociální prostředí školy** (atmosféra o velké přestávce, při pololetním zkoušení, při zahajování školního roku, při předávání vysvědčení, atp.). (Čáp, Mareš, 2001, s. 581)

Mareš, Ježek (2002 cit. podle Macek 2003, s. 97) uvádí výzkum, ve kterém studenti hodnotí atmosféru a sociální prostředí školy. Ukazuje se, že s věkem žáků a studentů se hodnocení prostředí školy zhoršuje. Nikdo z dospívajících na sebe nechce brát velkou zodpovědnost za školní prostředí ani vyučování, nehodnotí pozitivně ani svou aktivitu ve škole a schopnost spolupráce. Negativně dopadlo také hodnocení učitelů, kteří dle studentů chápou žáky jako své podřízené s neschopností naslouchat kritice.

Škola na úrovni sekundárního vzdělání učí dospívající především chovat se takovým způsobem, aby to odpovídalo požadavkům společnosti. Úspěšnost v této oblasti ovlivňuje sebehodnocení a další postoje adolescentů. Vztah ke škole je vlastně transformovaným vztahem k celé společnosti, k jejím normám a hodnotám. (Vágnerová, 2005, s. 370)

Domníváme se, že přes často negativní postoj ke škole, který zaujímají studenti středních škol a učilišť, je toto prostředí nenahraditelné nejen díky své vzdělávací funkci, ale především jako nezastupitelný zdroj sociálních interakcí a zážitků, které mohou být oceněny až s dostatkem životních zkušeností.

4.1 Třída, třídní kolektiv a sociální klima třídy

„Třídou se rozumí společenské prostředí, ve kterém tráví dospívající většinu času. V jejím rámci probíhá nejen učení, ale jsou zde také více či méně uspokojovány i širší psychické a sociální potřeby osobnosti.“ (Čačka, 2000, s. 309)

Hrabal (1992 cit. podle Vágnerová, 2005, s. 375) považuje třídu za specifickou a osobnostně významnou skupinu, ale zároveň upozorňuje, že pokud je její složení nevyhovující, může to představovat pro žáka či studenta značnou zátěž.

Mareš (2001, s. 565) podotýká, že učení a chování žáků ve třídě není jenom individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, a to zejména prostředím kon-

krétní školní třídy a vrstevnické skupiny, v níž se žáci pohybují. Zvláště pro dospívající je potom toto prostředí nejvlivnějším sociálním činitelem.

Takovéto edukační prostředí ve třídě ovlivňuje několik složek. Jsou to **fyzikální faktory** (osvětlení, prostorové dispozice, barva stěn, atd.) a **psychosociální faktory**. Ty mohou být stabilní, označované jako **klima třídy** (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačního procesu) nebo proměnlivé, tvořící **atmosféru** ve třídě (krátkodobé sociální vztahy). (Čapek, 2010, s. 12)

V jednotlivých třídách panuje odlišné **klima** dané jeho účastníky, kterými jsou **učitelé a žáci**. Učitel může klima ve třídě ovlivňovat dobrými vztahy se studenty, rovnou komunikací, nestresujícím prostředím, převahou pozitivního hodnocení, či pestrou výukou. Žáci spoluvytváří klima třídy svým chováním, postojem k učení i k učitelům. Klima třídy pak zpětně ovlivňuje spokojenost žáka ve třídě a soudržnost třídy. Mezi **aspekty utvářející klima třídy** patří vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy. Třídní klima je zprostředkovaně ovlivněno i širšími sociálními jevy, jako je sociální klima školy anebo sociální klima učitelského sboru. (Čapek, 2010, s. 13 - 16)

Jednotliví žáci jako spoluvůrci klimatu ve třídě vytváří společně **třídní kolektiv**. Ten ovlivňuje další rozvoj osobnosti, jelikož soužití ve třídě je bohatým zdrojem sociálních zkušeností. Každý jedinec v něm musí bojovat o vlastní pozici v rámci jeho hodnot, norem a cílů. Každý třídní kolektiv má, stejně jako jiné vrstevnické skupiny, svou dynamiku (sankce, odměny), vnitřní strukturu (role, pozice) a aspekty organizace (cíle, normy, hodnoty). (Čačka, 2000, s. 309 - 310)

Chování žáků se mění v průběhu studia v závislosti na jejich věku i osobnostních charakteristikách jednotlivých jedinců. Totéž platí o vnímání důležitosti jednotlivých složek klimatu. Přestože jejich postoje ve třídě nelze na základě těchto skutečností zobecňovat, pro jednotlivé věkové období platí určité charakteristiky.

U **středoškoláků** se do středu skupiny třídy dostává morálně vyspělá, nezávislá osobnost, která nahrazuje prospěchově vynikající žáky. Třída jako skupina má pevnější systém hodnot a pozic, interpersonální vztahy jsou zde silnější, dokáže být soudržnější, často radikálnější a kritičtější v opozici postojům předchozích generací. Na hodnocení a postoje třídy má vliv studentský slang, módní trendy, politické i umělecké názory. (Čapek, 2010, s. 22)

Hrabal (1992 cit. podle Vágnerová, 2005, s. 375) doplňuje, že v adolescentním věku bývá pozice ve třídě významnou součástí osobní identity a spojuje se se sociální úspěšností. Dobrou pozici ve třídě je přitom možné získat na základě kompetencí, vlivu a oblíbenosti.

Také Čačka (2000, s. 309 - 310) se shoduje v tom, že akceptování třídou a vzájemný kontakt jsou pro dospívajícího velmi důležité a to především na počátku dospívání. Postupně se vymezují menší skupinky či páry, které si pomáhají při těžkostech, jelikož další podřizování skupinovým hodnotám by už jen blokovalo rozvoj vlastní identity a autonomie. V dynamice soužití ve třídě dochází v tomto období také k řadě konfliktů, ať už mezi jedinci, skupinami žáků, ale zvláště mezi žáky a učiteli.

Říká se, že rodinu si nevybíráme. Stejně tak není možné si vybrat třídní kolektiv. Každý sám za sebe jako účastník třídy se ale může podílet na klimatu své třídy. O to víc to platí pro učitele, kteří by se vedle vštěpování vědomostí měli také z velké části podílet na tom, aby v jejich škole a třídě panovala atmosféra beze strachu, plná pohody a vzájemného porozumění, ve které se bude cítit dobře on i jeho žáci.

4.2 Integrace žáků a studentů s postižením do běžných škol

V posledních letech bylo zaneseno do několika evropských dokumentů právo na vzdělání a rovnost šancí. To je předpokladem a prvním krokem ke vzdělávání postižených a k jejich integraci. Také v České republice je aktuální snahou pozitivní integrace zdravotně postižených do školského systému. (Mühlpachr, cit. podle, Vítková, 2004, s. 16) Michalík (2002, s. 27) uvádí jako základní dokument upravujícím práva dětí, včetně dětí se zdravotním postižením **Úmluvu o právech dítěte**, která potvrzuje zákaz diskriminace jakéhokoliv dítěte se zdravotním postižením.

„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se zavazují respektovat a zabezpečit práva stanovená touto úmluvou každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí bez jakékoli diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců.“
(Úmluva o právech dítěte, 1991, čl. 2)

„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají, že duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti.“ (Úmluva o právech dítěte, 1991, čl. 23)

„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností.“ (Úmluva o právech dítěte, 1991, čl. 28)

Mění se také terminologie postižení, která dnes klade důraz nikoliv na kategorie postižení, jak tomu bylo dříve, ale na míru podpory, kterou daná osoba potřebuje. Podpůrná opatření můžeme rozdělit dle stupně závažnosti na mírná, zvýšená, intenzivní a mimořádná. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 18)

Pro žáky či studenty integrované do hlavního výchovně vzdělávacího proudu se používá v Evropě termín **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**. Tento pojem je zakotven ve Školském zákoně, kde se uvádí: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*“ (Školský zákon, §16)

Integrace probíhá buď formou **individuálního začlenění** do běžných tříd, s různou formou podpory, nebo **skupinovou integrací** do speciálně zřízovaných speciálních tříd. Pro integraci se s různým významovým akcentem používá též pojem **inkluze**, jako snaha o to, aby se postižení jedinci vůbec nevyčleňovali, ale měli možnost od začátku být úplnou součástí intaktní populace. Inkluzivní škola či prostředí je také specifické tím, že je schopno vybudovat systém splňující všechny požadavky pro plnění speciálně pedagogických potřeb každého jedince s postižením. Tento pojem se používá především v americkém a skandinávském prostředí. Integrace je pak spíše chápána jako reintegrace, kdy určitá skupina byla vydělena a vrací se zpět do školy nebo komunitního života, anebo jako předmět reformy vzdělávání. Ne pro všechny žáky se specifickými vzdělávacími potřebami je však integrace vhodná a přínosná. Pro tyto jsou potom zřízovány **speciální školy**. (Vítková, 2004, s. 20)

Pobyt dětí s postižením v běžných mateřských, základních či středních školách jim přináší něco, co v segregovaných školách získat nemohou. Nejde jenom o získávání vědomostí a dovedností od učitelů, ale také od skupiny, v níž se žák pohybuje, a to formou sociálního učení, která je přirozenou (ne však jedinou) součástí integrace. Jedině zde získává možnost účastnit se vztahů v běžné komunitě třídy, ve skupině, se kterou se může měřit, sebehodnotit a být hodnocen vystaven. Učí se sociálním dovednostem neumělým způsobem chování, běžným u zdravých dětí. (Michalík 2002, s. 4)

Zdařilé integraci musí předcházet řada opatření. Kromě rodiny žáka musí být po všech stránkách připravena také škola. Materiální vybavení by mělo postiženému žákovi pomáhat eliminovat dopad jeho handicapu, mnohem důležitější je však připravenost učitele a spolužáků. Třídní kolektiv by měl být předem připraven na příchod postiženého spolužáka, aby se tento potom nestal terčem verbálních útoků ze strany ostatních dětí, nebyl izolován od zbytku třídy anebo nebyl brán za kuriozitu třídy. Počet kladných aspektů integračního procesu musí být vyšší, než kdyby dítě navštěvovalo speciální školu. (Mühlpachr, cit. podle Vítková, 2004, s. 15)

Michalík (2002, s. 41) mluví v tomto smyslu o **faktorech ovlivňujících úspěšnost školské integrace**. Řadí mezi ně stejně jako Vítková rodinu a rodiče, školu a učitele, ale také prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrné učitele, osobní asistenty, dopravu dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úpravu vzdělávacích podmínek) a další faktory jako jsou architektonické bariéry, organizace zdravotně postižených a sociálně psychologické mechanismy. Tímto označením postihuje širokou škálu postojů, soudů, a stanovisek vůči zdravotně postiženým. Dodává zároveň, že v poslední době se setkáváme hlavně u dospívající generace s přirozeným vztahem k postiženým a jejich odlišností. Napomáhá tomu také už probíhající integrace.

Hájková a Strnadová (2010, s. 72) uvádí několik výzkumů zkoumajících postoje studentů středních škol k osobám s postižením. Důležitým faktorem ovlivňujícím postoje studentů je podle těchto zjištění frekvence kontaktu. Zdůrazňují proto důležitost výukových programů, ale také jejich intenzitu a trvalost. Studie ukazují neinformovanost středoškolských studentů o problematice postižení, na druhou stranu ale také pozitivní postoje vůči studentům s postižením a k inkluzi. Zaměřují se též na výzkum týkající se postojů samotných aktérů vzdělávacího procesu – tzn. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájková, Strnadová, 2010, s. 76). Bylo zjištěno, že žáci, kteří navštěvovali segregované školy, se

identifikovali s rolí outsidera a vyskytovaly se u nich pocity zahanbení, rezignace a nedostatečných schopností pro studium na běžné škole. Žáci, kteří se vzdělávali na běžných školách, měli naopak vyšší míru sebepojetí a pocit, že se naučili více věcí a získali více přátel.

Domníváme se tedy, že integrace postižených do třídního kolektivu zdravých žáků přináší pozitiva nejenom pro handicapované jedince, ale též pro majoritu zdravých studentů, kteří se tímto přirozeným kontaktem učí větší toleranci a ohleduplnosti vůči osobám s jakoukoliv odlišností.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC

5.1 Výzkumný problém

V naší práci jsme se zaměřili na stále ještě málo diskutovaný a do pozadí odsouvaný problém, týkající se akceptování lidí s tělesnou odlišností. Výzkum je zaměřen na chápání integrace osob s postižením dospívajícími jedinci. Tato mladá generace nám může poskytnout obraz o vývoji pohledu společnosti na integraci tělesně postižených a o míře panujících předsudků, které již nejsou zatíženy vlivem dospělých, jako by tomu mohlo být u dětí na základní škole. Adolescent má již utvořeny svoje hodnoty, názory a postoje, kterými se řídí při interakci s ostatními. Při popisu specifík chování adolescentů vycházíme z poznatků Vágnerové (2005), Čačky (2000), Macka (2003), Říčana (2004) a částečně Čápa a Mareše (2001).

Integrace není jednostrannou záležitostí, ale vztahem dvou skupin jedinců. Na jedné straně stojí majorita spolužáků bez handicapu, na straně druhé adolescent s tělesným postižením, snažící se najít své místo v kolektivu.

Naším cílem bude nahlédnout na problém začlenění osob s tělesným postižením do třídního kolektivu na střední škole především pohledem právě těchto jedinců. Budeme se pokoušet zachytit v první řadě jejich názory, zkušenosti a postoje k přijetí skupinou spolužáků bez handicapu, jejich přístup k začlenění do kolektivu, jejich pohled na informovanost a míru předsudků ze strany vrstevníků bez postižení, ale i učitelů a jejich stanovisko k tomu, do jaké míry je jejich handicap ve škole znevýhodňuje. Teoretický popis problematiky osob s tělesným postižením čerpáme z Chvátalové (2001), Matějčka (2001), Novosada (2009 a 2011), Pipekové (1998), Slowíka (2007 a 2010) či Vágnerové (2001).

Pro socializaci jedinců v období dospívání má určující význam vrstevnická skupina, resp. třídní kolektiv a školní institut, proto zasazujeme výzkum právě do tohoto prostředí, jelikož se spolužáky jsou námi dotazovaní jedinci v neustálé interakci. Touto problematikou se zabývá například Čáp a Mareš (2001), Čapek (2010), okrajově potom Čačka (2000) nebo Vágnerová (2005).

Přijetí jedinců s handicapem zdravou populací je tedy jeden z určujících faktorů integrace, a právě na něj zaměřujeme naši pozornost. Koncepty sociální integrace se zabývá v současnosti již řada autorů, jako například Vítková (2004), Monatová (1998), Podešva (2007) nebo Novosad (2009). Vývoj a současný stav školské integrace popisuje například

Hájková, Strnadová (2010), Michalík (2002) nebo opět Vítková (2004). My budeme vycházet především z teoretických východisek těchto autorů, ale i dalších, již uvedených, kteří se této problematice dotýkají.

Základní výzkumný problém, kterým se bude celá empirická část zabývat, bychom tedy mohli formulovat jako **integrace adolescentů s tělesným postižením do třídního kolektivu na střední škole.**

Při realizaci výzkumu budeme postupovat podle teoretických zásad vedení kvalitativního výzkumu Švaříčka, Šed'ové (2007)

5.2 Definování klíčových konceptů

Při definování základního konceptuálního rámce vycházíme z námi stanoveného výzkumného problému, kterým je, jak jsme již uvedli, **integrace adolescentů s tělesným postižením do třídního kolektivu na střední škole.**

Jeho cílem je jasně definovat nejdůležitější termíny, které se ve formulaci výzkumného problému vyskytují. Definování klíčových konceptů je velmi těsně napojeno na práci s již existujícími teoriemi, v níž vyhledáváme definice jevů, které nás zajímají.

Integrace

„Začleňování zdravotně nebo sociálně postižených jedinců (i skupin) do společnosti. Vytváření společenství, jehož jsou zdraví i postižení rovnoprávnými členy, jako společné soustředění sil k ochraně a pomoci každému jednotlivci a vzájemné partnerské přijímání a respektování ve všech oblastech společenského života.“ (Palán, 2002, s. 85)

Adolescence

„Období dospívání od pubescence (puberty) do dospělosti. Doba, která přibližně odpovídá době studia na střední škole; u dívek většinou mezi 12. až 18. rokem, u chlapců mezi 14. až 20. rokem. Je to doba zaujímání postojů, názorů, psychického, somatického i sociálního zrání. Období dotváření integrity osobnosti, dozrávání rozumových schopností; někdy dokonce považováno za období vrcholu rozumových schopností.“ (Palán, 2002, s. 8)

Většina autorů vymezuje období adolescence v časovém rozmezí od 15 do 20 let.

Vágnerová (2005, s. 323-324) uvádí, že „*období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Raná adolescence, označovaná jako pubescence, zahrnuje prvních pět let dospívání. Je časově lokalizována přibližně mezi 11. - 15. rok, s určitou individuální variabilitou. Pozdní adolescence zahrnuje dalších pět let života, trvá přibližně od 15 do 20 let, s určitou individuální variabilitou, zejména v oblasti psychické a sociální. Vstup do fáze pozdní adolescence je biologicky vymezen pohlavním dozráním, Důležitým sociálním mezníkem je ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání, resp. volbou dalšího studia*“.

Tělesné postižení

„*V naší době se za tělesné postižení považuje dlouhodobý nebo trvalý stav, jenž je charakteristický anatomickou, orgánovou nebo funkční poruchou, kterou již nelze veškerou léčebnou péčí zcela odstranit nebo alespoň výrazně zmírnit.*“ (Novosad, 2011, s. 85)

Třídní kolektiv

„*Třídou se rozumí společenské prostředí, ve kterém tráví dospívající většinu času. V jejím rámci probíhá nejen učení, ale jsou zde více či méně uspokojovány i širší psychické a sociální potřeby osobnosti. Třídní kolektiv má, stejně jako jiné vrstevnické skupiny, svou vnitřní strukturu (role, pozice), aspekty organizace (cíle, normy, hodnoty), dynamiku (sankce, odměny) atp.*“ (Čačka, 2000, s. 309)

Střední škola

„*Škola je instituce poskytující ucelený druh vzdělání žákům a studentům příslušné věkové kategorie a odborného zaměření podle určitých vzdělávacích programů. Jednotlivé druhy škol jsou dány školským zákonem. Střední školy jsou zapsány v síti škol (MŠMT).*“ (Pálán, 2002, s. 209)

„*Škola je po rodině druhým nejvýznamnějším socializačním činitelem a institucí, která ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní zkušenost dospívajících.*“ (Macek, 2003, s. 95)

Jelikož pro jednotlivé pojmy existuje řada různých definic, přičemž ani jedna plně nevyhovuje našim požadavkům, zvolili jsme v těchto případech doplnění více různých teorií. Z výše uvedených definic budeme vycházet a držet se jich při realizaci výzkumu.

6 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Výzkumné cíle

Pro potřeby výzkumu byl stanoven základní výzkumný cíl, a to:

Zjistit názor adolescentů s tělesným postižením na začlenění do třídního kolektivu na střední škole

Od tohoto hlavního cíle se potom odvíjely cíle dílčí:

- 1. Popsat vztahy mezi spolužáky bez handicapu a osobami s tělesným postižením a míru začlenění se do kolektivu (z pohledu osob s postižením)*
- 2. Porozumět, zda se adolescenti s tělesným postižením cítí být rovnoprávnou součástí vrstevnické skupiny ve třídě*
- 3. Identifikovat přístup spolužáků a učitelů k osobám s tělesným postižením od základní po střední školu, z pohledu studentů s postižením*
- 4. Odkrýt dopad vztahů s vrstevníky z prostředí školy na osobní život jedinců s tělesným postižením, na jejich přátelské a partnerské vztahy*

Získané informace mohou být přínosem pro učitele středních škol, osobní asistenty a všechny osoby pracující s tělesně postiženými, ale i zdravými dětmi v rámci učení větší toleranci vůči lidem s různými odlišnostmi. Mohly by vést ke zlepšení integrace tělesně postižených na středních, ale i základních školách a v neposlední řadě k větší informovanosti celé veřejnosti. Konečně bude výzkum přínosem i pro samotného výzkumníka, ať už z hlediska získání nových informací a zkušeností, ale také navázáním nových interpersonálních vztahů a poznáním nových lidí, jejich problémů, názorů a postojů.

6.2 Výzkumné otázky

Na základě stanovaných cílů byla formulována základní výzkumná otázka:

Jak se integrovali adolescenti s tělesným postižením do třídního kolektivu na střední škole?

Od ní se odvíjely další čtyři specifické otázky, které korespondují s danými dílčími cíli.

- 1. Jak hodnotí adolescenti s tělesným postižením začlenění do třídního kolektivu a vztahy, které v něm panují?*
- 2. Cítí se adolescenti s tělesným postižením být rovnoprávnou součástí vrstevnické skupiny ve třídě?*
- 3. Vnímají adolescenti s tělesným postižením změnu v přístupu spolužáků a pedagogů k nim na základní a střední škole?*
- 4. Ovlivňují vztahy s vrstevníky ve škole osobní život a volný čas osob s tělesným postižením, jejich přátelské a partnerské vztahy?*

Specifické otázky byly potom dále rozvedeny na tazatelské otázky, které byly pokládány respondentům při rozhovorech. Tyto jsou uvedeny v příloze.

6.3 Druh, techniky a metody výzkumu

Vzhledem k tématu a především ke zvoleným cílům, které jsou velmi závislé na subjektivním vnímání jednotlivých osob, bude zvolen kvalitativní typ výzkumu. Cílem tohoto výzkumu bude popsat jevy do hloubky a veškerá pozornost bude na tyto jevy zaměřena.

Jako metoda sběru dat bude použit polostrukturovaný rozhovor, který i při předem připravených otázkách, dává respondentům volnost v odpovědích. Zobrazovací technikou transkripce bude text. Pro analýzu získaných dat pak bude použita technika otevřeného kódování s následnou technikou „vyložení karet“.

Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozložen na jednotky. Jednotkou může být slovo, věta, nebo celý odstavec. Těmto jednotkám jsou přidělena jména nebo označení, která vystihují danou pasáž. S takto pojmenovanými fragmenty textu, které se označují jako kódy, výzkumník dále pracuje. Následně vytvoříme seznam kódů a seskupujeme je podle podobnosti. Tomuto procesu se říká kategorizace. Technika „vyložení karet“ potom znamená, že kategorie vzniklé skrze otevřené kódování seskupujeme do určitých obrazců nebo linek a na základě tohoto uspořádání sestavíme text, který je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.

6.4 Výzkumný soubor

Výzkum bude zaměřen na osoby s vrozeným tělesným postižením, které jsou v současné době integrovány na běžné střední škole s vrstevníky bez handicapu. Výzkumný vzorek bude tvořit pět osob – čtyři dívky a jeden chlapec. Jejich věk se pohybuje v rozmezí od 17 do 20 let. První respondentka trpí vrozenou spinální svalovou atrofií a pohybuje se za pomoci elektrického invalidního vozíku. K dispozici je jí ve škole osobní asistentka. Další tři respondenti mají podobnou formu postižení – jedná se o triplegickou nebo kvadruplegickou formu dětské mozkové obrny, v důsledku čehož jsou také upoutáni na invalidní vozík a mají více či méně postiženy i horní končetiny. Při činnostech ve škole, které sami svými silami nezvládnou, jim pomáhají také osobní asistenti. Poslední respondentka má kombinaci rozštěpové vady obličeje a dalších přidružených chronických onemocnění. Vzhledem k tomu, že u této respondentky není porušena lokomoce, pohybuje se samostatně a není u ní nutná ani osobní asistence.

Pro přehlednost jsme seskupili respondenty tvořící výzkumný vzorek do tabulky.

Tabulka 1: Složení výzkumného vzorku

<i>respon- dent</i>	<i>po- hlaví</i>	<i>věk</i>	<i>Studovaný ročník</i>	<i>Osobní asistence</i>	<i>Způsob pohybu</i>
1	žena	19	3.	ano	elektrický vozík
2	žena	19	4.	ano	elektrický vozík
3	muž	17	2.	ano	elektrický vozík
4	žena	18	4.	ano	elektrický vozík
5	žena	20	4.	ne	samostatně

Pro lepší pochopení jednotlivých případů a vcítění se do jejich situace přikládáme osobní anamnézy jednotlivých respondentů.

Respondent č. 1:

Iniciály: LK, *pohlaví:* žena, *věk:* 19, *diagnóza:* genetická svalová atrofie

Studentka se pohybuje s pomocí elektrického vozíku, ve škole má k dispozici osobní asistentku. Bydlí s prarodiči.

Respondentka se narodila jako druhé dítě v rodině, v sedmém měsíci těhotenství. Doma měla už jednu zdravou sestru. Na nemoc se přišlo poměrně pozdě, až v době, kdy by dívka, podle běžných vývojových hledisek, měla začínat chodit. Lékaři nemohli dlouho určit příčinu dívčinych potíží. Teprve v jejích devíti letech odjela na vyšetření do Prahy, kde určili jako diagnózu genetickou svalovou atrofií. Od té doby prodělala celkem osm operací nohou a páteře, cvičí Vojtovu metodu, několikrát navštívila lázně. Ve čtyřech letech začala navštěvovat školku a v devíti letech nastoupila na základní integrovanou školu. Po základní škole se přihlásila na střední školu pedagogickou se zaměřením na hudební výchovu. Školu volila především podle toho, aby byla v místě bydliště a nemusela bydlet na internátě. Obor ji bavil, hlavně proto, že se velmi dobře sžila s kolektivem, který ji přijal. Přesto ze zdravotních důvodů musela školu v polovině třetího ročníku, krátce po provedení našeho rozhovoru, ukončit. Nyní si plánuje najít práci nebo činnost, která ji bude bavit. Prognóza je u tohoto typu postižení bohužel nejistá.

Respondent č. 2:

Iniciály: ZŠ, *pohlaví:* žena, *věk:* 19, *diagnóza:* Dětská mozková obrna

Respondentka se pohybuje pomocí invalidního elektrického vozíku, kromě dolních končetin má postiženou i pravou ruku. Ve škole jí pomáhá osobní asistentka.

Narodila se jako třetí dítě, má dvě starší sestry, mezi nimiž a respondentkou je poměrně velký věkový rozdíl. Porod proběhl předčasně, kvůli onemocnění matky chřipkou. Dítě mělo velmi nízkou porodní hmotnost a po porodu bylo oživované. Novorozenec byl převážen do specializovaného centra v Brně, cestou ale personálu sanitního vozu vypověděl inkubátor, v důsledku čehož údajně došlo ke krvácení do mozku. Na postižení rodiče přišli během dalšího vývoje, kdy byla dívka opožděná a její pohybová aktivita neodpovídala příslušnému věku. Následovala intenzivní rehabilitace, prodělala několik operací dolních končetin (některé proběhly opakovaně, když byly předchozí pokusy neúspěšné). Neustále probíhala rehabilitace a pobyty v lázních. Navštěvovala běžnou školku, v sedmi letech na-

stoupila na integrovanou základní školu. Poté nastoupila na pedagogické lyceum, nyní je již ve čtvrtém ročníku, obor ji baví a neměnila by. Po maturitě má v plánu další studium zaměřené na práci s lidmi a pomoc potřebným.

Respondent č. 3:

Iniciály: JH, *pohlaví:* žena, *věk:* 18, *diagnóza:* Dětská mozková obrna

Respondentka se pohybuje za pomoci invalidního vozíku, má plegii všech čtyř končetin. Porucha hybnosti je spojena s mírnou dysartrií. Ve škole jí pomáhá osobní asistentka.

Dívka studuje čtvrtý ročník střední školy, obor podnikání a právo. Předtím navštěvovala integrovanou základní školu. Studium ji moc baví a věnuje mu spoustu svého času. Odpovídají tomu také její školní výsledky, které jsou výborné. Po maturitě by ráda pokračovala ve studiu na vysoké škole, nejraději se zaměřením na právo. Bydlí společně s rodiči a zdravou sestrou. Další osobní informace si respondentka nepřála zveřejňovat a my její právní respektujeme.

Respondent č. 4:

Iniciály: JP, *pohlaví:* muž, *věk:* 17, *diagnóza:* Dětská mozková obrna

Respondent se pohybuje na elektrickém invalidním vozíku, má zcela nepohyblivé dolní končetiny a pravou horní končetinu, částečně pohybuje levou rukou. V současné době ho čeká operace této končetiny, která by mu měla dopomoci k větší samostatnosti ve všech oblastech. K dispozici je mu ve škole osobní asistent.

Chlapec je v současné době studentem druhého ročníku střední školy se zaměřením na ekonomiku a podnikání. V sedmi letech nastoupil na základní integrovanou školu a v páté třídě přestoupil na gymnázium, kde studovaly také jeho dvě starší sestry. Z gymnázia přešel již v osmé třídě na současnou školu, zaměřenou na podnikání a ekonomiku. Žije s rodiči a dvěma zdravými sestrami. Plány do budoucna ještě nemá, nejvyšším cílem je pro něj v současné době zvládnutí maturitní zkoušky. Podrobnější osobní informace respondent také zveřejňovat nechtěl.

Respondent č. 5:

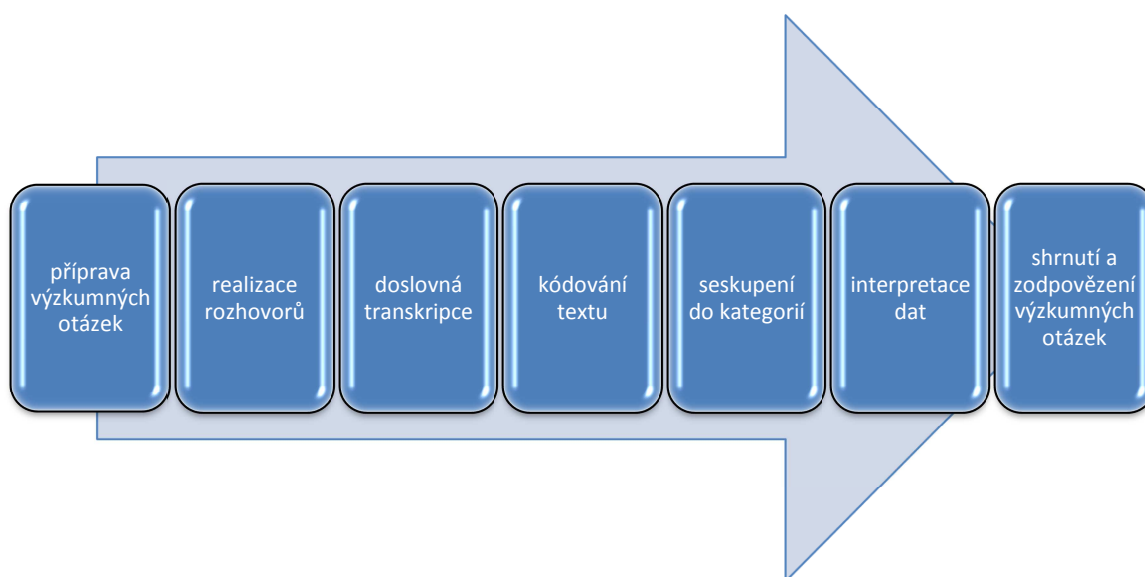
Iniciály: SZ, *pohlaví:* žena, *věk:* 20, *diagnóza:* Rozštěp rtu, patra a čelisti, vrozená vývojová vada srdce, revma, astma, diabetes mellitus, atopický ekzém

Respondentka se narodila jako třetí dítě, má dva starší zdravé sourozence – bratra a sestru. Těhotenství matky probíhalo bez komplikací, dítě přenášela a porod byl vyvolávaný. Ihned po narození bylo zjevné, že novorozenec má rozštěpovou vadu obličeje. Během prvního roku života se zjistila vada srdce a astma, když dívka opakovaně upadala do bezvědomí a špatně dýchala. Ihned po zjištění srdeční vady prodělala operaci. Během života propukaly u dívky další přidružené nemoci. Prodělala šest operací rozštěpu, poslední v osmnácti letech, a jednu operaci srdce. V nejbližší době ji čeká druhá. Dívka navštěvovala běžnou mateřskou školku pro zdravé děti, kde ji ale ostatní děti šikanovaly kvůli jejímu vzhledu. Proto ji rodiče přeřadili do školky integrované. V sedmi letech nastoupila na základní integrovanou školu, potom začala studovat na střední průmyslové škole. Školu vybírala v místě bydliště, protože měla od lékařů zakázané dojíždění. Nyní je ve čtvrtém ročníku, obor ji sice baví, ale do budoucna uvažuje spíš zaměřit studium na sociální oblast a pomoc druhým.

7 REALIZACE VÝZKUMU

Celý výzkumný proces probíhá v několika na sebe navazujících krocích, přičemž v některých fázích jsme se museli znovu vracet k některé z fází předchozích a kontrolovali dodržování výzkumného cíle a otázek.

Obrázek 1: Realizace výzkumu



7.1 Průběh rozhovorů

Realizaci rozhovorů předcházelo především pečlivé naplánování otázek, vyžádání souhlasu od respondentů, a také dohodnutí místa a času uskutečnění setkání.

Před samotným rozhovorem byli všichni respondenti informováni o tématu, důvodu a průběhu rozhovoru a byli také ubezpečeni o dodržení anonymity.

Čtyři rozhovory probíhaly ve školním prostředí, tedy přímo ve škole, v níž daný respondent studuje, a to po zajištění soukromí po dobu rozhovoru. Tyto rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány. Pátý rozhovor se uskutečnil na přání respondentky mimo školu. Tento rozhovor byl zaznamenáván pouze na papír a to z důvodu snahy o větší otevřenost této respondentky. Všechny rozhovory byly následně doslovně přepsány. Podotýkáme, že po vzájemné dohodě jsme zvolili ve všech případech oboustranné tykání, které je zjevné i v prepisech rozhovorů.

S některými respondenty proběhlo setkání opakovaně, pro doplnění otázek, které nebyly zcela zodpovězené a také pro sepsání jejich osobní anamnézy.

7.2 Analýza dat

Při rozboru textu jsme postupovali technikou otevřeného kódování. Celý text získaný přepisem polostrukturovaných rozhovorů s respondenty jsme důkladně několikrát prostudovali, následně rozdělili na části a těmto oddílům textu jsme přiřazovali kódy podle jejich významu. Pro lepší přehlednost jsme si jednotlivé oddíly v textu spadající pod určitý kód barevně označili. Po pečlivé a opakované analýze nám vzniklo 12 kódů, které jsme následně seřadili podle podobnosti do kategorií. Výsledné kategorie přitom úzce souvisí s výzkumnými otázkami.

Tabulka 2: Výsledky kódování

<i>KATEGORIE</i>	<i>KÓDY</i>
Přijetí do kolektivu a vztahy ve třídě	Začlenění do kolektivu
	Chování spolužáků
	Ideální přístup vrstevníků
Možné překážky rovnoprávného postavení	Bariéry
	Přístup pedagogů
	Předsudky, projevy netolerance a diskriminace
Vývoj vztahů od základní po střední školu	Zkušenosti ze základní školy
	Posun ve vztazích od základní školy, srovnání kolektivů
	sebehodnocení
Soukromý život	Kontakt se spolužáky a přáteli
	Volný čas
	Vztahy s opačným pohlavím a partnerské vztahy

7.3 Interpretace dat

Při interpretaci se pokusíme popsat obsah jednotlivých námi vytvořených kategorií, přičemž pro lepší zdokumentování odpovědí respondentů použijeme jejich přímou citaci. Jednotlivé respondenty pro zjednodušení označujeme v textu názvy R1 až R5.

Kategorie č. 1: Přijetí do kolektivu a vztahy ve třídě

Do této kategorie jsme začlenili kódy, které se vztahují k vyjádření respondentů k tomu, jak si myslí, že se začlenili do kolektivu ve třídě, jak se k nim stávající spolužáci chovají a také jejich vyjádření názoru, jak by měl takový ideální vztah, mezi studenty s postižením a jejich spolužáky bez handicapu, vypadat.

- **Začlenění do kolektivu:**

Integraci do kolektivu ve třídě popisují respondenti velmi odlišně. Na začlenění do kolektivu spolužáků bez postižení se mezi nimi vyskytly názory od velmi pozitivních až po značně negativní.

R1 si na začlenění do kolektivu rozhodně nestěžuje. Se spolužáky má velmi dobrý vztah, dokonce bychom ho mohli označit za výraznější, než se obvykle u spolužáků vyskytuje. Jak sama respondentka uvádí: „...*Jsou pro mě hodně důležití. Za to jak mi i pomohli celé ty tři roky a že vím, když mě něco trápí, že jim to můžu říct a nikdo se to jiný nedozví.*“ Respondentka měla opakovat ročník, ale spolužáci si ji vyžádali opět do své třídy. Takže přestože s nimi oficiálně v ročníku zapsaná není, chodí do třídy opět s nimi. Respondentka označuje své kolegy ve třídě jako vnímavé, empatické, se smyslem pro porozumění druhému. S kolektivem, jaký mají ve své třídě, je nadmíru spokojená.

Podobné zkušenosti se začleněním do třídního kolektivu popisuje i R4: „...*Myslím si, že je to rovnoprávné, berou mně takového, jaký jsem a nemyslím si, že by mně nějak zohledňovali kvůli tomu, že jsem na vozíku. Že bych byl nějaký méněcenný, to ne.*“

U dalších dvou respondentek bychom mohli vztahy se spolužáky hodnotit jako rozporuplné. Větší konflikt se spolužáky sice nemají, ale začlenění mezi ně podle nich samotných neproběhlo tak, jak by si respondentky přály nebo představovaly. R3 uvádí například: „...*Bohužel oni se domlouvají spíš tak mezi sebou a já když se nezeptám tak nic nevím.*“

Podobný názor sdílí i respondentka R2. Ve třídě je sice pár lidí, se kterými se baví, ale spíš vnímá sama sebe v kolektivu jako nevítaný faktor. Pokud je spolužačkám ve třídě nařízena spolupráce s respondentkou ze strany pedagoga, neprotestují, ale samy její přítomnost nevyhledávají. Na otázku, jak se začlenila do třídního kolektivu, odpovídá R2 slovy: „...*Nevím, jestli se mi to úplně tak podařilo, jak bych chtěla...*“

Velmi negativní zkušenosti s přijetím do kolektivu ve třídě a se vztahy se spolužáky pak popisuje R5. Jak sama uvádí, spolužáci ji ignorují, nevšímají si jí a nepřipadá si vůbec jako součást kolektivu. Jak sama popisuje: „...*Já se necítím rovnocenná. Připadám si, že tam vlastně ani nepatřím, že mě tam trpí...* Přiznala se, že se často kvůli tomu záměrně škole vyhýbala a bála se do ní chodit. Důvodem byly především narážky spolužáků na její vzhled.

V čem se ale všichni respondenti shodují, je fakt, že má pro ně hodně velký význam, aby je spolužáci mezi sebe přijali. To dokazují i jejich odpovědi na otázku, jakou důležitost přiřkládají přijetí třídním kolektivem, které popisují všechny shodně vysokou potřebu začlenění.

Jak se jedinec s tělesným postižením zapojí do skupiny vrstevníků třídního kolektivu v případě střední školy, závisí tedy na osobnosti každého respondenta, ale také na okolnostech a na složení třídy, do které vstupuje. To dokazují i slova R1: „...*oni jsou tady takoví vnímaví, celá třída. Třeba ten ročník níž už není takový. Že se fakt našli spolu takoví dobří lidi...*“

Vztahy se spolužáky jsou velmi individuální, i když pro všechny představuje začlenění do kolektivu třídy důležitou hodnotu v životě.

- **Chování spolužáků:**

Do tohoto kódu jsme zařadili popisy jednotlivých respondentů toho, jak se k nim jejich spolužáci chovají a jak toto chování vnímají oni sami. Tento kód úzce souvisí s předešlým a popisy chování ze strany intaktních studentů k našim respondentům jsou, stejně jako u předešlého kódu, u jednotlivých respondentů také velmi odlišné. Najdeme zde názory od velmi optimistických, až po pravý opak.

R1 označuje své spolužáky jako velmi vnímavé k potřebám druhých. Sami se jí ptají, jestli chce s něčím pomoci, pokud nechápe učivo, sami přijdou a snaží se jí látku vysvětlit,

při kolektivních pracích ji zapojují mezi sebe. Jak sama respondentka popisuje: „...*snaží se mi furt pomáhat, zapojovat mě do kolektivu, rozesmát mě, když mi je nejhůř.*“

Stejně tak R4 necítí, že by mu spolužáci jakkoliv dávali najevo jeho odlišnost. Myslí si, že ho kolektiv bere takového, jaký je, a že skutečnost, že je na vozíku, ho ve vztazích ve škole nijak nelimituje. Všichni se k němu, podle jeho slov chovají úplně normálně, stejně jako k sobě navzájem. Nikdy neměl pocit, že by ho kdokoliv jakkoliv limitoval. „...*Nikdy jsem se nesetkal s tím, že by mi tu někdo s něčím nepomohl.*“

Všechny tři zbývající respondentky se shodují na tom, že jim sice spolužáci nijak neubližují, a když něco potřebují a požádají o pomoc, jsou spolužáci většinou ochotní a pomůžou jim, jak dokazují slova R3: „... *myslím, že když třeba něco potřebuju tak že jsou ochotní, ale...*“ V jiných situacích, je jim prosba o pomoc dokonce na obtíž. Ve většině případů je ale spíše přehlížejí a nevšímají si jich. Zkrátka je ve třídě tolerují, ale chovají se k nim značně odtažitě. R5 označuje chování ze strany spolužáků k ní slovy: „...*Ignorují mě...*“

Další problém, který respondentky popisují, je v tom, že se s nimi podle jejich slov spolužáci baví pouze tehdy, když od nich sami něco potřebují, nebo na ně svalují úkoly, které nikdo udělat nechce. Všechny tři ve svých odpovědích použily slova typu: „...*no většina lidí za mnou jde, jen když něco potřebujou...*“

- **Ideální přístup vrstevníků**

Do této kategorie jsme zařadili i vyjádření názorů respondentů na to, jak by si představovali ideální vztahy ve třídě, chování spolužáků a jak si myslí, že by mělo vypadat začlenění mezi vrstevníky bez postižení.

Snad ideální je případ R1, která na otázku, jak by měl vypadat ideální vztah mezi spolužáky, odpověděla: „...*Takový, co mám já (smích).*“

Další dvě respondentky by uvítaly, kdyby se k nim spolužáci chovali úplně stejně jako ke všem ostatním a aby handicap nestál mezi nimi a studenty bez postižení jako určitý oddělovač. R2 vyjadřuje přání, aby spolužáci pochopili, že ten, kdo je na vozíku, nebo je jinak postižený, nemusí být jiný než ti ostatní. Že je to vlastně úplně normální člověk, se kterým se dá mluvit. Přála by si, aby komunikace mezi ní a spolužáky nemusela být jenom nutností, ale běžnou skutečností. R5 to vyjadřuje slovy: „... *jako kdyby to bylo úplně normální, jako kdyby nic nebylo. Aby se chovali, jako kdyby mi nic nebylo.*“

Poslední dva respondenti mluví o vztazích ve třídě obecně s přáním určité lidskosti ve vztahu k druhému na základě svých zkušeností: R3 si ideální vztah představuje takto: „... že by se neměli pomlouvat a neměli by smát tomu druhému, že něco třeba neví a tak...“

Kategorie č. 2: Možné překážky rovnoprávného postavení

Do této kategorie jsme sloučili kódy, které se vztahují k pocitům rovnoprávnosti ze strany respondentů. Zahrnuje veškeré bariéry, které mohou být překážkou v koexistenci se spolužáky. Týká se to nejenom architektonických bariér, ale také všech sfér, ve kterých studenti s tělesným postižením potřebují dopomoc, nebo poskytnutí úlevy, či rozdílnosti v přístupu pedagogů k nim a ostatním studentům. Jsou zde začleněny také zkušenosti respondentů s projevy netolerance a neochoty, s předsudky či jistými formami diskriminace.

- **Bariéry:**

Co se týká architektonických bariér, vidí všichni nechodící respondenti shodně největší problém v absenci výtahu. Vzhledem k tomu, že všichni čtyři navštěvují stejnou školu, která již několik let přijímá ke studiu žáky s tělesným postižením a integruje je ve výuce a výchově do kolektivu běžných tříd, je tato skutečnost zarážející. Navíc respondenti uvádí, že velkou část předmětů mají v učebnách ve vyšších patrech, takže musí cestu po schodech absolvovat několikrát za den. R2 popisuje situaci ve škole: „... u nás ve škole je nájezd do budovy a tím veškerá bezbariérovost končí.“ K dispozici mají sice schodolez, který je ale, jak uvádí R1 velmi hlučný a pomalý a navíc neumožňuje si s sebou přemístit i invalidní vozík, což má, jak uvádí R4, negativní vliv i na zdraví respondentů. „... takže si s sebou nemohu brát elektrický vozík a vzhledem k mé skolióze by se dalo říct, že to má negativní vliv na má záda.“ Transport do vyšších pater proto respondenti řeší většinou s pomocí osobní asistentky nebo ochotných spolužáků, kteří je do schodů vynáší, nebo v rámci možností vyvádí. To může být paradoxně ale též výhodou z hlediska kontaktů se spolužáky. Jak uvádí R1: „kamarád mi řekl, šak já jsem tvůj schodolez, já tě vynesu. Tak sám od sebe (smích).“

R5 sice není upoutána na invalidní vozík, ale jak popisuje, také by přepravu výtahem uvítala. Zde však není problém ani tak ve vybavenosti školy, jako v přístupu vedení školy: „škola má 5 pater a já jsem po vyjití jednoho na umření díky srdci a astmatu. A během dne

se pořád mění učebny, takže nahoru dolů. Je tam sice výtah ale tím můžou pouze učitelé, nebo když je někdo na vozíku nebo si zlomí nohu. Často jsem za to napomínaná, že jsem se svezla.“

Architektonické bariéry jsou překážkou také v kontaktu se spolužáky mimo školní prostředí. Na výlety a exkurze respondenti s nimi většinou nejezdí, právě kvůli nedostupnosti pro vozíčkáře. Např. R2 uvádí: „...je problém právě s bezbariérovostí těch míst, kam se jezdí...“ R4 pak například dále popisuje, že po vyučování nemůže nikam chodit se spolužáky, jelikož má zajištěnou službu, která ho dováží a odváží ze školy a musí tedy ihned po skončení školy jet domů.

Další bariérou, která stojí jako překážka mezi respondenty a kolektivem třídy je jejich zdravotní stav, jak shodně uvádí, který je v mnoha aktivitách omezuje. Jednak jim opět brání ve společných aktivitách, a jednak díky němu mají ve škole hodně absencí, což také kontakt se spolustudenty omezuje.

Nejenom v překonávání schodů potřebují respondenti pomoc. Ve většině případů popisují úlevy ve psaní, jsou více zkoušeni ústně, mají delší časy při písemkách nebo mohou využívat počítač. Často jim také v hodinách dopomáhají osobní asistenti, jak poznamenává R2: „...asistentka mi pomáhá ve všech věcech a v urychlení práce...“ Na druhou stranu zastává R2 názor, že může osobní asistent být sám o sobě jakousi bariérou mezi ní a kolektivem: „...ten asistent tam působí jako takový oddělovač“.

- **Přístup pedagogů**

Všichni čtyři respondenti, kteří studují na stejné střední škole, prosazující ve své filozofii rovnocennost a otevřenost ke svým studentům, označují přístup pedagogů k nim za velmi dobrý. Zároveň respondenti doplňují, že se necítí ze strany pedagogů nijak upřednostňováni oproti ostatním spolužákům. Jak respondenti uvádí, učitelé berou ohledy na jejich pomalejší tempo, co se týká psaní, více je zkoušejí ústně, respektují je, snaží se jim vycházet vstříc ve všech ohledech. R3 popisuje svůj pozitivní zážitek: „Třeba můžu zmínit úžasný přístup třídního učitele, který mi řekl, že můžu chodit do tělocviku. Tak to jsem byla šťastná jak blecha (smích).“ R4 hodnotí přístup učitelů jako velmi individuální, s možností doučování, pokud by měl s nějakým učivem jakýkoliv problém.

Samozřejmě i zde se najdou výjimky potvrzující pravidlo. R3 označuje konkrétně jednoho učitele, kterého přirovnává k proměnlivému počasí, ve kterém se nemůže vyznat.

Oproti tomu, respondentka, která navštěvuje jinou střední školu, než zmínění čtyři respondenti, je s přístupem učitelů velmi nespokojená. Popisuje, že se k ní pedagogové chovají tak, jako kdyby simulovala a snažila se ulít z vyučování. Popisuje až neuvěřitelný zážitek s jednou z učitelek poté, co musela prodělat korekční operaci čelisti: „*No a tady jedna učitelka měla názor, že kdybych ze sebe nedělala modelku a nechodila na plastiky, tak bych v pohodě tu školu stihla*“. Sami učitelé zde fungují jako oddělovač od kolektivu, protože ačkoliv by respondentka ráda jezdila se spolužáky na společné výlety a exkurze, pedagogové ji odmítají s sebou brát, aby se o ni nemuseli starat, pokud by se vyskytl nějaký zdravotní problém.

- **Předsudky, projevy netolerance a diskriminace**

Téměř všichni z našich respondentů se ve třídě nebo ve škole setkali v menší či větší míře s projevy netolerance, s předsudky vůči lidem s postižením, nebo s jistými formami diskriminace.

Jediný z dotázaných, R4 odpověděl po chvíli přemýšlení na otázku, zda se setkal ve škole s takovou nepřiměřenou reakcí, že si nic takového nevybavuje. Všichni ostatní si vzpomněli minimálně na jeden případ, kdy se cítili diskriminováni ze strany spolužáků kvůli svému handicapu. R1 uvádí příklad netolerance ze strany spolužáků, že neberou ohled na to, že je na vozíku a pokud už jí někdo pomáhá do schodů, tím, že ji vynáší i s vozíkem, ostatní studenti se přesto tlačí do schodů a netolerují to, že by jim dali přednost. R2 uvádí jako příklad lhostejnost spolužáků k tomu, jestli se sama dostane na určité místo, anebo špatné reakce spolužaček na to, že má delší časy na vyhotovení písemek. R3 dlouho přemýšlela, zda se se svými špatnými zkušenostmi svěřit, ale nakonec požádala o přeskočení tohoto tématu a bylo na ní znát, že si značně oddechla. R5 si myslí, že mezi studenty, ale i učiteli panuje hodně předsudků vůči lidem s postižením. Jak sama uvádí: „...oni si myslí, teda hlavně na začátku že když je někdo nemocný fyzicky tak to má určitě v hlavě vymetený.“ Uvádí také, že přestože má pár kamarádů, chovají se k ní tak, že se cítí být něco míň než oni. Popisuje například situaci, kdy jí její dobrá kamarádka ze třídy odmítla vzít s ostatními kamarády na bowling, protože by se za ni styděla. Dalším příkladem jsou posměšné reakce spolužaček na její snahu se namalovat nebo hezky obléct.

Kategorie č. 3: Vývoj vztahů od základní po střední školu

V této kategorii je zaznamenán posun ve vztazích v rámci třídních kolektivů mezi respondenty od základní školy, přes první kontakt se současnými spolužáky, až po současnost. Zajímá nás především to, zda má na vnímání jedinců s postižením vliv věk a už zmíněný častější kontakt s těmito jedinci. Zda jsou předsudky spjaté s nedostatkem informací, nebo naopak přetrvávají i po osobní zkušenosti s člověkem s postižením. Zabýváme se zde tím, jestli se vztahy mezi spolužáky mění, anebo jsou naopak konstantní, jaké mají respondenti zkušenosti z předchozí školy a také to, jak respondenti vnímají sami sebe.

- **Zkušenosti ze základní školy**

Všichni z námi oslovených respondentů navštěvovali stejnou základní školu – jednalo se o školu integrovanou, která byla speciálně zřízena pro přijímání dětí s tělesným, zrakovým, sluchovým a lehkým mentálním postižením, společně s dětmi bez handicapu

R1 líčí své zapojení do kolektivu na základní škole velmi negativně. Do asi čtvrté třídy nevnímala problémy, protože měla osobní asistentku, která se jí co nejvíce snažila do kolektivu zapojovat. Potom se jí ale asistentky každý rok střídaly, což se podle jejích slov projevilo jak na známkách, tak i na psychice. Jak sama popisuje: „...*když jsem třeba řekla i svůj názor na něco, tak se to nelíbilo děckám, a už jsem potom byla sama uzavřená hodně. Necítila jsem se tam dobře.*“. Kontakt se spolužáky nebyl v podstatě žádný. Ostatní děti se s ní nebavily, nezapojovali ji do skupiny, nikdo s ní nechtěl sedět v lavici a přehlíželi ji. Podobný pocit vyloučení popisuje i R3: „*No tak ti zdraví se tam s náma postiženýma moc nebavili. Ne, že by se vyloženě posmívali nebo tak, ale bavili se spíš jenom mezi sebou. My jsme pro ně byli taková přítěž v té třídě.*“ R5 dokonce popisuje i útoky na svou osobu. Už v mateřské škole jí děti zlámaly prsty na rukou, na základní škole potom byla terčem především verbálních útoků. Jak sama R5 uvádí: „*Tam ti zdraví vytvořili takovou skupinu a pojďme do nich!*“ Tyto zkušenosti se potom u respondentky začaly projevovat strachem ze školy a vyhledávání zástupných důvodů, proč do školy nejít.

R2 sama žádný problém ve vztazích na základní škole nezaznamenala. Naopak zde působila jako ochránitelka mentálně postiženého chlapce, který se stal terčem útoků ze strany ostatních dětí. Jak ale popisuje, vztahy mezi spolužáky se i na základní škole lišily třída od třídy a kolektiv od kolektivu.

R4 uvádí, že nikdy neměl se zapojením do kolektivu problém, tedy ani na základní škole. Nikdy si nepřipadal méněcenný kvůli svému postižení, ani mu to podle jeho slov nikdy nikdo nedával najevo.

Přístup učitelů na základní škole hodnotí téměř všichni pozitivně. R1, R2, R4 i R5 se shodují na tom, že se jim učitelé vždy snažili pomoci a přizpůsobit se jejich potřebám, hodně se jim věnovali, neměli dokonce problém žáka navštívit doma, pokud byl nemocný, donést mu úkoly, či mu pomoci s doučováním. R1 si ale také stěžuje na malou snahu učitelů zapojovat ji do kolektivu. R3 má rozporuplné pocity: „*No právě jak kteří učitelé. Někteří viděli problém úplně ve všem. Někteří brali výuku s humorem, tak to se potom i dobře učilo...*“. Uvádí negativní příklad učitele, který se už od čtvrté třídy snažil rodiče každý rok upozornit na to, že na školu nestačí a že další třídu rozhodně nezvládne.

- **Posun ve vztazích od základní školy, srovnání kolektivů**

První kontakt se současnými spolužáky vnímali všichni respondenti podobně, a to jako pocit překvapení, zvědavosti nebo dokonce strachu ze strany spolužáků. Svě vlastní pocity na tyto reakce popisují přitom většinou jako nepříjemné.

Podle popisu R1 jsou vztahy ve třídách na základní a střední škole naprosto protipólné. Zatímco na základní škole si připadala osamocně a naprosto mimo třídní skupinu, na střední škole zapadla do kolektivu hned na začátku studia. Svůj vztah se spolužáky označuje od počátku jako velmi kamarádský, i když nyní vnímá trošku vzdalování od kolektivu tím, že s nimi není zapsaná v ročníku, a tedy už není „na stejné lodi“ jako oni. Jako důvod takového naprosto odlišného zapojení do kolektivu uvádí především charakter lidí, kteří se tady sešli, a zčásti také věk ve spojitosti s vyzrálostí myšlení a názorů.

R2 prožívá zcela odlišnou situaci. Největším problémem, jak sama říká, byl pro ni odchod ze základní školy a počáteční začlenění se do kolektivu. Přestože celou dobu studia na současné škole popisuje jako období ne příliš zdařilé integrace, současný stav chápe jako nejlepší za celé čtyři roky, tím, že se blíží společná maturita a studenti si vzájemně mezi sebou dodávají energii a kuráž. Všichni jsou tedy nyní ve stejné situaci se společným cílem, a tím je zvládnutí maturitní zkoušky. A v čem vidí důvod takovéto proměny ve vztazích? Pobyt na základní škole byl podle ní ulehčen tím, že byla uzpůsobená potřebám osob s postižením. O to těžší byl přechod do klasické střední školy, který byl ještě zkom-

plikován tím, jak R2 popisuje „*Že už jsem měla jiný pohled na věci a jinak jsem se vyrovnávala třeba i s kritikou...*“, ale zároveň jedním dechem dodává, že je velmi ráda, že takovou zkušeností prošla, a že ji to nastartovalo do dalšího života a do pokusu v pokračování v dalším studiu.

Přestože R3 také nepopisuje ideální případ začlenění do kolektivu, určitý posun zaznamenala. Především je její vztah se spolužáky zde podstatně lepší než na základní škole. Další posun směrem k lepšímu vidí v tom, že už ji spolužáci znají a nechovají se už tolik odtažitě jako na začátku studia. R3 se zde shoduje s R1 v tom, že roli v tomto případě hraje pravděpodobně věk, ale také míra kontaktu. V podstatě stejné zkušenosti jako R3 popisuje i R5. Také ona vidí současné vztahy ve třídě jako přijatelnější než na základní škole, i když s nimi spokojená není. Určitou změnu zaznamenala i zde, v tom, že zpočátku se spolužáci kontaktu s ní báli a vyhýbali, časem se to trochu zlepšilo. Myslí si také, že by se postoj spolužáků mohl změnit tím, kdyby více vyspěli a vyzráli.

R4 udává, že jsou jeho vztahy se spolužáky pořád na stejné úrovni. Necítil se handicapován v tomto smyslu ani na základní, ani na současné střední škole, dokonce ani na gymnáziu, kde strávil tři roky mezi pátou a osmou třídou. Také on ale zmiňuje věk ve smyslu chápání lidí s postižením, i když v opačném smyslu než předcházející respondentky: „*Myslím si ale, že na ten vztah má vliv věk. Že, když se člověk stýká s postiženými lidmi hned na začátku, tak se potom na to dívá určitě jinak, než když prvního takto handicapovaného člověka potká ve třiceti nebo ve dvaceti.*“

- **sebehodnocení**

Do tohoto kódu jsme začlenili názory respondentů na sebe samé, jelikož sebepojetí hraje také významnou roli na postavení v rámci třídní hierarchie.

R1 sama sebe popisuje jako nemluvnou, těžko navazující vztahy s ostatními. Proto jí velmi vyhovovalo, že první kontakty s ní začali navazovat sami spolužáci. Jak sama říká, pokud s ní někdo začne mluvit jako první, nemá už potom problém s ním komunikovat.

R2 připisuje svůj špatný vztah se spolužáky částečně své malé snaze o kontakt s nimi. Vytyká si především to, že tráví ve škole více času se svojí osobní asistentkou než se spolužáky, a že sama s nimi komunikuje méně, než by bylo potřebné.

R3 sama sebe popisuje jako společenskou osobu, mající ráda lidi, která je ale spíše tichá, podceňující se, snažící se vyhnout konfliktu tím, že v případě sporu ustoupí. Proto jí také

spolužáci zneužívají, pokud potřebují půjčit sešity nebo vypracovat úkoly, které nikdo udělat nechce. Jak ale sama říká, ráda studuje, a proto také proti tomuto neprotestuje. Domníváme se, že je to také určitý způsob snahy o prosazení se ve skupině.

R5 si také uvědomuje své nízké sebevědomí, které vidí jako jednu z příčin svého ne příliš zdařilého zapojení do kolektivu. Uvádí také, že se nikdy neuměla bránit útokům ze strany spolužáků a raději vždy ustoupila. Současně popisuje příklad své kamarádky, která má sice daleko vyšší stupeň postižení, nikdy však neměla problémy při kontaktu s okolím, díky svému zdravému sebevědomí.

R4 se necítí být ze strany spolužáků nijak limitován a považuje sebe za sobě rovného s ostatními ve třídě. Jediné negativum, které uvádí na svou osobu je lenost k učení, kterému by podle sebe samého mohl věnovat více času

Kategorie č. 4: Soukromý život

V souvislosti s touto kategorií jsme se pokoušeli zjistit, kolik času tráví naši respondenti se spolužáky mimo školu, popřípadě co naplňuje jejich volný čas po vyučování, kolik mají přátel, jaký s nimi udržují kontakt a také jsme se zaměřili na vnímání opačného pohlaví a partnerských vztahů, které k tomuto věku neodmyslitelně patří. Jak popisuje Čačka (2000, s. 319) v období zhruba od 17 let vzniká touha „chodit s někým“, která je podporována filmy i příklady spolužáků. Postupně tyto převážně platonické vztahy přechází v zamilovanost spojenou se sexuálním experimentováním.

- **Kontakt se spolužáky a přáteli**

Všichni respondenti popisují v podstatě nulový kontakt se spolužáky mimo školu. Kontakt je omezen na vyučovací dobu, popřípadě na některé společné školní akce. Jak potvrzují slova R3: „*mimo školu spolu čas netrávíme*“, kromě jejího pozvání spolužáků do cukrárny na své narozeniny v prvním ročníku, které někteří z nich přijali. R1 popisuje, že když měla narozeniny, nebo koncert se sborem, ve kterém vystupovala a spolužáky pozvala, někteří z nich přišli, ale mimo to s nimi také nikde nechodí. R2 i R4 si stěžují na nedostatek času, který jim nedovoluje se se spolužáky stýkat.

Co se týká přátelských vztahů mimo školu, většina z nich uvádí, že mají sice přátele, ale tráví s nimi také poměrně málo času. R1 označuje za své přátele všechny lidi ve třídě, ale společně strávený čas se omezuje opět pouze na školní půdu, s výjimkou toho, když se náhodou potkají někde venku na procházce. R2 uvádí, že má několik přátel a také jednu velmi dobrou kamarádku, ale ani s ní se v současnosti moc často nevidá. R3 si vyjde s kamarády ven zhruba jeden den v týdnu. R4 označuje za své přátele také několik chlapců ze třídy, jak ale sám říká, nemá na ně příliš času. R5 popisuje, že jí zůstala pouze jedna kamarádka, která je také handicapovaná. V minulosti se snažila najít kamarády tím, že si je uplácela zmrzlinou a jinými drobnostmi, ale později si uvědomila, že ji využívají. Jak sama popisuje: „...já jsem ráda za každého kamaráda a kamarádku a byla jsem ochotná pro to udělat cokoli. Ale jinak si myslím, že mě spíše využívali...“ Tuto touhu po přátelích se snaží řešit láskou ke zvířatům, kterých vždy měla doma spoustu.

- **Volný čas**

Zajímalo nás, čím tedy vyplňují respondenti svůj volný čas zbývající jim po škole.

R1 má spoustu koníčků a zájmů. Zpívá ve sboru, hraje na klavír, sestavuje videa, od natočení až po sestříhání a konečné úpravy, skládá texty k písním a básničky. Kromě toho věnuje hodně času cvičení a také učení a připravám do školy. Právě tato činnost je hlavní náplní všech dní R2 a R3. Škola se stala jejich koníčkem a zároveň životní náplní. R2 uvádí, že hned po škole jezdí domů a prakticky celý zbytek dne věnuje školním úkolům. Pokud se chce odreagovat, snaží se něco si přečíst, ale na to jí většinou čas nezbyde. Stejně tak R3 uvádí, že se učí velmi často a ráda. R4 popisuje, že mu příliš volného času nezbyvá. Po škole jezdí hned domů a odpoledne tráví většinou u své babičky, anebo doma, kde rád poslouchá hudbu, nebo se baví u počítače. R5 potom tráví zbytek dne po škole se svojí kamarádkou, anebo péčí o svá zvířata.

- **Vztahy s opačným pohlavím a partnerské vztahy**

Snažili jsme se také zjistit, jak respondenti vnímají opačné pohlaví ve třídě a zda vidí možnost navázání partnerského vztahu s některým ze spolužáků. Dále také to, jestli mají v současné době nějakého partnera, popřípadě jak si ho představují.

R1 má vztah se spolužáky opačného pohlaví stejně vřelý, jako se spolužačkami dívkami. „...*Oni jsou srandovní a střelení (smích). A ogaři mě navíc třeba i vynesou do těch schodů.*“ Partnera žádného neměla, ani v současné době nemá. Na otázku, jak si ho představuje R1 odpověděla, že se tím ještě nikdy nezabývala, ani si nepřipouští, že by nějakého partnera v budoucnu mohla mít. Vzhledem ke svému postižení se budoucností příliš nezabývá.

R2 ve třídě žádného spolužáka mužského pohlaví nemá, ale myslí si, že by tady byl žádoucí. „...*vždycky ten chlapský element to tam nějak srovná v té třídě, ... Že se ten kolektiv trošku uklidní a možná není takový hysterický.*“ S chlapci ve škole ale žádný konflikt nikdy nezaznamenala, nepamatuje si, že by se jí třeba některý z chlapců posmíval, naopak jsou vždycky ochotni jí pomoci. Na otázku, jestli vidí možnost navázání vztahu s některým ze spolužáků, odpověděla, že by to záleželo spíše na něm, zda by do takového vztahu šel. Prakticky ale tuto možnost vylučuje. Partnera zatím nemá, ale pokud by měla, musel by podle ní s ní mít trpělivost, protože by jí musel hodně pomáhat a musel by být vyrovnaný s trochu nestandardním vztahem. O tom, jestli by měl být budoucí partner bez handicapu nebo také s postižením údajně neuvažovala, ale ani jednomu se nebrání.

R3 si myslí, že chlapecké vztahy jsou lepší v tom, že dokáží rychle vzplanout, ale také se rychle uklidnit. Jaké vztahy jsou mezi ní, a opačným pohlavím ve třídě nedokáže posoudit. Na dotaz, zda si umí představit vztah se spolužákem, odpovídá se smíchem: „*myslím, že ne, oni mají radši jiný level...*“ Budoucího partnera si představuje jako hodného, vysokého, kulturně založeného muže, s podobnými zájmy jako má ona. A jestli by jí záleželo na tom, zda by byl handicapovaný nebo ne? „*Já si myslím, že láska nepozná moc hranice, takže ne...*“

R4 nevnímá žádný rozdíl v tom, jak děvčata ze třídy komunikují s ním nebo s ostatními spolužáky. Dokonce si myslí, že má v tomto smyslu určitou výhodu, tím že je jejich vztah k němu bezprostřednější. Partnerku zatím neměl, ale do budoucna by si vztah přál. Měl by být založen především na důvěře a na vnímání spíše vnitřních hodnot člověka před zevnějškem. Vztah s dívkou bez handicapu vnímá jako výhodu v tom, že by mu mohla být nápomocná v činnostech, na které on nestačí.

R5 popisuje svoje zkušenosti s opačným pohlavím: „*Oni chtějí takové ty super kočky, což já nejsem. Když jsem třeba někomu řekla, že se mi líbí, tak jsem dostala hodně drsnou sprchu.*“ Ve třídě ji potom chlapci spíše ignorují. Přestože R5 udává, že v současné době partnera nemá, v minulosti měla krátkodobý vztah s chlapcem s handicapem, který trpěl

DMO a byl na vozíku, ale R5 byla s tímto vztahem spokojená, jelikož si v něm připadala rovnocenná. Po partnerovi požaduje především to, aby nedělal mezi lidmi rozdíly.

8 SHRNU TÍ

Výsledky našeho kvalitativního výzkumu se pokusíme shrnout v návaznosti na výzkumné otázky, které jsme si na začátku empirické části práce položili, a tím zhodnotit i splnění hlavního cíle, kterým bylo zjistit názor adolescentů s tělesným postižením na začlenění do třídního kolektivu na střední škole. K tomu jsme dospěli pomocí polostrukturovaných rozhovorů realizovaných s pěti respondenty s tělesným postižením, studujícími na běžných středních školách společně s vrstevníky bez handicapu.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1:

Jak hodnotí adolescenti s tělesným postižením začlenění do třídního kolektivu a vztahy, které v něm panují?

Hájková, Strnadová (2010, s. 72) uvádí výsledky studie, která zjistila vesměs pozitivní názory dospívajících na mladé lidi s postižením a na jejich inkluzi mezi intaktní spolužáky.

Avšak pouze dva z našich respondentů, R1 a R4 popisují své začlenění do kolektivu jako velmi dobré a bezproblémové. Své spolužáky popisují jako ochotné, vnímavé, laskavé a kamarádské. R2 a R3 by ovšem uvítali podstatně lepší zapojení do kolektivu i přístup ze strany spolužáků k nim, přestože pokud požádají o pomoc, jsou spolužáci většinou ochotni a pomůžou. Často s nimi ale navazují kontakt pouze z tohoto důvodu, anebo také, pokud sami něco potřebují, nebo potřebují na někoho svalit úkol, který nikdo udělat nechce. Všichni čtyři výše zmínění respondenti chodí na stejnou školu, jejímž cílem je mimo jiné zapojovat mladé lidi s postižením do kolektivu většinových studentů. R5 hodnotí své začlenění do kolektivu jako velmi špatné a nevyhovující, spolužáci ji ignorují a v kolektivu se cítí spíše trpěna. Nutno dodat, že R5 navštěvuje školu, ve které je osoba s postižením spíše vzácnou výjimkou.

Snad má tedy na chování dospívajících bez postižení vliv i informovanost o problematice lidí s handicapem, jelikož se jeví jako lepší ve škole s osvětou v tomto směru, i když námi zjištěné údaje od pěti respondentů nelze zobecňovat.

Jako ideální se respondentům jeví takové chování ze strany spolužáků, které by bylo přirozenou součástí vztahů v kolektivu, kde by jim nikdo nedával nijak najevo jejich odlišnost.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 2:

Cítí se adolescenti s tělesným postižením být rovnoprávnou součástí vrstevnické skupiny ve třídě?

Naším výzkumem se potvrdil výskyt určitých limitujících faktorů, které by mohly být překážkou rovnoprávného postavení studentů s tělesným postižením ve třídním kolektivu. Velkým problémem pro všechny respondenty jsou architektonické bariéry a nedostatečná vybavenost škol tímto směrem, anebo neochota pedagogického kolektivu tímto směrem zpracovat. Limitujícím faktorem je pro respondenty také nedostupnost míst v rámci školních výletů a exkurzí, kvůli kterým se nemohou společně se spolužáky těchto akcí zúčastňovat a také zdravotní problémy spojené s jejich postižením, neumožňující jim plnohodnotné zapojení do života třídy. Jistým omezením ve smyslu rovnocenného postavení ve třídě jako mají ostatní studenti, může být i přítomnost osobního asistenta, kterého respondenti sice potřebují, ale může působit jako překážka v kontaktu se spolužáky, jako dospělá osoba, která do kolektivu vrstevníků nepatří.

Není tedy sporu o tom, že tyto „*Prostředky speciálně pedagogické podpory*“, jak nazývá Michalík (2002, s. 41) soubor podpůrných učitelů, osobních asistentů, dopravu dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úpravu vzdělávacích podmínek a mezi něž můžeme zčásti námi popisované bariéry zařadit, společně s architektonickými podmínkami, hrají také významnou roli na integraci jedinců s postižením do kolektivu.

S přístupem pedagogů jsou téměř všichni respondenti spokojeni, necítí se z jejich strany ani omezování, ale také ne protěžování. R1, R2, R3 i R4 studují na škole, která prosazuje názor, že student je ve škole považován za kolegu pedagoga ve vzdělávání, je veden k prosazování vlastních názorů, k rozvoji komunikativních schopností, k znalostem technik, jak se prosadit, k schopnostem jasně a zřetelně formulovat své myšlenky a názory. Podle odpovědí respondentů učitelé tuto myšlenku naplňují. R5 má s přístupem současných pedagogů naopak velmi negativní zkušenosti, učitelé nerespektují její potřeby a spíše ještě prohlubují její izolaci v třídním kolektivu.

Téměř všichni respondenti se také během studia setkali s nějakým nepříjemným zážitkem ze strany spolužáků kvůli svému handicapu, s výjimkou R4, který žádný takový případ nevedl.

Shodujeme se tedy s Mühlpachrem (cit. podle Vítková, 2004, s. 15), že velmi důležité pro úspěšnou integraci je materiální vybavení, ještě důležitější je však připravenost třídní-

ho kolektivu a pedagogů. Je zřejmé, že v případech R1, R2, R3, a R4 je příprava pedagogů na integraci žáků s postižením velmi vysoká, kdežto v posledním případě tato osvěta zcela chybí.

Je nutno dodat, že velmi záleží na tom, jak vnímá každý jedinec sám sebe. Výskyt omezujících faktorů tedy nemusí nutně znamenat to, že se respondent necítí být rovnoprávnou součástí kolektivu. Osobní pocit rovnocenného postavení zaujímá R1, R4 a R3, opačný názor vyjádřili R2 a R5.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3:

Vnímají adolescenti s tělesným postižením změnu v přístupu spolužáků a pedagogů k nim na základní a střední škole?

Přestože všichni respondenti navštěvovali stejnou základní školu, která navíc byla přizpůsobená dětem s postižením, jelikož je jejím cílem integrovat žáky s postižením mezi děti bez handicapu, popisují R1, R3 i R5 vztahy mezi nimi a spolužáky bez postižení jako velmi špatné, dokonce horší ve srovnání se střední školou. Zbylí dva respondenti, tedy R2 a R4 potíže se začleněním do kolektivu na základní škole neměli. R2 přitom vnímá úspěšnost svého začlenění do kolektivu hůře na střední škole, R4 se zapojil do třídní skupiny vždy bez potíží. Všichni se ale shodují na tom, že čím déle se se spolužáky znají, tím lépe se ve skupině cítí, a totéž vnímají vůči své osobě ze strany spolužáků. V tom se tedy shodujeme s Novosadem (2009, s. 31), který uvádí, že se postoj společnosti k lidem s postižením zlepšuje s mírou informovanosti a kontaktů.

Přístup pedagogů na základní škole téměř všichni hodnotí jako velmi dobrý, s ochotou kdykoliv být nápomocni komukoliv z nich. Pouze R3 zaznamenala negativní zkušenost, ale to pouze s některými z učitelů.

V podstatě všichni se shodují na tom, že vliv na to, jak vnímají žáci své spolužáky s postižením, má do určité míry věk, vyspělost a vyzrállost studentů, ale také to, jací se v dané skupině sejdou osobnosti.

Vágnerová (2001, s. 57-58) uvádí, že velmi podstatným faktorem v prožívání svého postižení a tedy i v úspěšnosti integrace je vlastní aktivita jedince, jeho reakce na okolní svět a na vztahy, prožívání vlastní činnosti i toho, jak na ni okolí reaguje. My jsme zjistili, že R1, R2, R3 a R5 samy sebe popisují jako ne příliš průbojné, spíše s nižším sebevědomím,

neumějící se prosadit nebo bránit, což může jistě také hrát roli na vztahy v třídním kolektivu. Možná stojí za zmínku fakt, že všechny čtyři zmíněné respondentky jsou dívky.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 4:

Ovlivňují vztahy s vrstevníky ve škole osobní život a volný čas osob s tělesným postižením, jejich přátelské a partnerské vztahy?

Vágnerová (2005, s. 348-349) popisuje, že vztahy typu přátelství a prvních trvalejších partnerství se rozvíjí především ve vrstevnických skupinách, které jsou nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální opory. Nejvýznamnější vrstevnickou skupinou, která v tomto věku člověka formuje je třídní kolektiv, kde dospívající tráví většinu času. Je tedy pochopitelné, že vztahy ve třídě mohou ovlivňovat i osobní život mimo školu.

Soukromý život a volný čas našich respondentů však vztahy s vrstevníky ze školy dotčeny příliš nejsou, jelikož kontakt mimo školu je zcela minimální. Poměrně málo prostoru ve svém životě věnují respondenti také přátelům, ačkoli tvrdí, že kamarády mají, ať už jde o spolužáky nebo o kamarády mimo školu. Jako důvod uvádí všichni respondenti shodně nedostatek času. Většinu ho totiž spotřebují na přípravy a plnění úkolů do školy. Především u R2 a R3 se stala škola veškerou náplní života a způsobem seberealizace, tudíž jim neumožňuje ani rozvíjení jiných koníčků.

Vágnerová, 2001, s. 223 – 224) dodává, že navázání partnerského vztahu je pro mladého člověka s postižením stejně důležité, ne – li důležitější než u zdravého dospívajícího. Je pro něj potvrzením rovnoprávnosti a významnosti. Udává také, že zatímco na počátku dospívání sní tito lidé o partnerovi bez handicapu, postupně svůj názor mění směrem k realističtější volbě partnera stejně postiženého.

O tom, že by se mohl rozvinout partnerský vztah mezi respondentem a některým ze spolužáků, ani jeden z respondentů neuvažuje, přestože větší konflikt mezi nimi a opačným pohlavím ve třídě nebo škole vesměs neuvádějí. Partnerskou zkušenost má pouze R5, a to ze vztahu s přítelem s handicapem, ve kterém se cítila spokojeně a rovnoprávně. Ostatní respondenti v minulosti ani v současné době partnera nemají, ale do budoucna si život ve vztahu přejí. Výjimku tvoří R1, která si nepřipouští, že by někoho pro vážný vztah mohla potkat vzhledem ke svému postižení. Na tom, zda bude budoucí partner handicapovaný či ne, ani jednomu z respondentů nezáleží. Všichni se shodují především na tom, aby je bral takové, jací jsou, bez ohledu na jejich postižení.

Jak se tedy integrovali adolescenti s tělesným postižením do třídního kolektivu na střední škole? To byla naše hlavní otázka celého výzkumu stanovená v návaznosti na hlavní cíl.

Míru integrace osob s tělesným postižením do třídního kolektivu mezi studenty bez postižení nelze paušalizovat. Každý respondent je jedinečnou osobností s jiným charakterem, jinými životními zkušenostmi, odlišným přístupem a pohledem na život. Každý z nich vstupoval do třídy s odlišným složením lidí, za jiných okolností a s určitými zkušenostmi z předchozí školy. Jako úspěšnou bychom mohli zhodnotit integraci pouze u R1 a R4. Tito popisují své začlenění do třídního kolektivu sami jako úspěšné, mají dobré vztahy se spolužáky, které označují zároveň za své přátele. Cítí se být ve třídě v rovnocenné pozici jako ostatní studenti a za rovnoprávný považují i přístup pedagogů zde, i na základní škole. R1 přešla do současného kolektivu po nezdařilém začlenění na základní škole, R4 neměl problémy ani tam. Minulé zkušenosti tedy pravděpodobně začlenění do nového kolektivu tolik neovlivňují. Ostatní tři respondenti uvádí v těchto bodech určité problémy, které potom korespondují s jejich neúspěšnou integrací.

R2 se vyjádřila v tom smyslu, že kdyby školou, kde je integrována společně s lidmi bez postižení, neprošla, nenastartovalo by jí to do dalšího života a nezískala by cenné zkušenosti, díky kterým je odhodlána pokračovat ve studiu a ukazovat dalším lidem, že být handicapovaná není nenormální. I v této snaze spatřujeme úspěch, neboť jak uvádí Novosad (2011, s. 48) *„Život s jakýmkoli znevýhodněním i se zdravotním postižením, tj. opravdový, nikdy nekončící proces hledání a zápasu, ne o přežití, ale o nalezení smyslu lidského usilování, o pochopení hodnot lidského života, o důstojné soužití a uplatnění svého podílu na běhu světa, je formou transcendence, neboť v úsilí člověka s postižením se překonává danost jeho těla a jeho individualita přerůstá až do globálního společenského vědomí.“*

8.1 Doporučení pro praxi

Máme – li na základě zkušeností našich pěti respondentů navrhnout určité doporučení pro praxi, můžeme vyvodit několik zásad, jejichž dodržení by mohlo být východiskem pro úspěšnější integraci studentů s postižením mezi vrstevníky do třídního kolektivu střední školy:

- Skupina většinových studentů je předem (tedy ještě před vstupem takového žáka do kolektivu) dostatečně informována o potřebách a možnostech osob s postižením. To zabrání momentu překvapení a nepřiměřeným reakcím ze strany jednotlivých členů třídního kolektivu, ale také nepříjemným pocitům ze strany jedince s handicapem.
- Je umožněn dostatek prostoru pro komunikaci mezi jedinci s postižením a zbytkem třídy, kterou podporují učitelé a osobní asistenti. K tomu mohou přispívat výukové strategie uváděné Hájkovou, Strnadovou (2010, s. 24), jako je kooperativní vyučování, které je založeno na kooperaci žáků při plnění úkolů, ale i na spolupráci mezi žákem a učitelem, nebo systémy vrstevnické podpory, jehož základem je vytvoření dvojic žáků, ve které je jeden v roli tutora, druhý v roli doučovaného.
- Škola je dostatečně vybavená pro potřeby studentů s postižením, ve smyslu architektonických úprav, vybavení a pomůcek. To pak může vést k pocitu větší samostatnosti a rovnoprávnosti osob s postižením a umožňuje jim větší komfort v prostředí školy či třídy.
- Studenti s postižením jsou zapojováni do školních i mimoškolních aktivit společně s intaktními spolužáky ze strany všech zainteresovaných osob.
- Studenti s postižením jsou chápáni v omezení svých možností a podporováni alternativními způsoby výuky ze strany pedagogů, k čemuž může přispět vyšší úroveň informovanosti, vzdělání a profesionalizace učitelů. Hájková, Strnadová (2010, s. 39) uvádí, že chce - li být pedagog úspěšný při zavádění inkluzivní praxe, musí rozumět efektivním způsobům ve vzdělávání, má dobře zvládnuté předmětové metody a dokáže je modifikovat podle potřeb žáků, komunikuje a spolupracuje se školní komunitou a je úspěšný v řešení problémů v rámci školy i ve spolupráci s rodinou.
- Žáci i studenti jsou vzděláváni nejenom ve směru získávání všeobecných znalostí, ale i ve směru zvyšování emoční inteligence a empatie, a to už od předškolního věku. Hájková, Strnadová (2010, s. 26) považuje sociální dovednosti za základní předpoklad úspěšného zapojení se do společnosti nebo také do školní třídy a je spojena i s úspěšností v dalším životě. Mezi hlavní strategie vedoucí k rozvoji těchto dovedností patří napodobování, brainstorming s žáky, práce ve skupinách a dvojicích, učení pravidel sociálního chování, cvičení v přirozeném prostředí, hraní rolí, hraní tematických her a další.

- Větší vzdělanost a zodpovědnost osobních asistentů, kteří by měli být nejenom nápomocni svým klientům v oblastech motoriky, ale též se zapojováním do kolektivu a v posilování jejich zdravého sebevědomí.
- Posilování sebevědomí adolescentů s tělesným postižením, umožnění například psychologického poradenství v rámci školy.
- Podpora a nabídka vhodných volnočasových aktivit ze strany školy, které by umožnily rozvoj koníčků a zájmů studentů s handicapem, i navázání dalších kontaktů.
- Motivace k vyhledávání interakce s ostatními, při rozvíjení přátelských vztahů ve škole i mimo školu, stejně jako ke kontaktu k oběma pohlavím.
- Spolupráce mezi školou a rodinou, předávání informací, doplňování se a podpora v obou směrech.
- Medializace a propagace inkluzivního vzdělávání směrem k veřejnosti, aby se v očích dospívajících stali studenti s postižením běžnou součástí sekundárního vzdělávání.

ZÁVĚR

Celá bakalářská práce se zabývala problematikou integrace adolescentů s tělesným postižením do kolektivu vrstevníků bez postižení na běžné střední škole.

Teoretická část popisuje s pomocí odborné literatury problémy týkající se tohoto tématu, jež jsou podkladem vytčeného cíle empirické části. V první kapitole jsme se zaměřili na vymezení základních pojmů v rámci tělesného postižení, dělení tohoto postižení, dotkli jsme se i výskytu osob s handicapem v populaci. Součástí tohoto oddílu je též popis vývoje osobnosti s vrozeným postižením, protože právě na takové jedince je zaměřen náš výzkum, ale také vymezení dětské mozkové obrny jako nejčastějšího typu vrozeného postižení. Na popis této poruchy jsme se zaměřili také proto, že je příčinou handicapu u většiny našich respondentů. Druhý úsek teoretické části je věnován vývoji socializace osob s postižením do většinové společnosti v minulosti až po současné inkluzivní snahy. Třetí kapitola je věnována specifikům adolescentního období, především pak somatické složce osobnosti dospívajících jedinců a jejich potřebě socializace. Nezapomněli jsme ani na problémy, které provází jedince právě v tomto náročném vývojovém období. Poslední část teoretického úseku potom vymezuje prostředí školy a školní třídy, jako důležitého a nezaměnitelného prostoru pro interakci adolescentů, stejně jako problematiku začlenění dospívajících osob do této instituce mezi majoritu spolužáků bez handicapu.

Praktická část je potom rozdělena na vymezení konceptuálního rámce, tedy na upřesnění výzkumného problému a na definování klíčových termínů, které se v něm vyskytují, dále na design výzkumu, vlastní realizaci výzkumu a shrnutí. V bodě návrhu výzkumu byl stanoven výzkumný cíl, kterým bylo zjistit názor adolescentů s tělesným postižením na začlenění do třídního kolektivu na střední škole, a výzkumné otázky korespondující s dílčími cíli. Byl zvolen kvalitativní typ výzkumu, a to především vzhledem k vytčenému cíli, který je velmi specifický a založen na subjektivním vnímání, a to je možné postihnout právě pouze kvalitativním přístupem. Metodou pro dosažení cíle se staly polostukturované rozhovory, které byly realizované s pěti respondenty s těžkým tělesným postižením, studujícími na střední škole společně s dospívajícími bez handicapu. Do popisu výzkumného vzorku jsme přidali osobní anamnézy jednotlivých respondentů pro lepší pochopení jejich situace. Do kategorie realizace výzkumu je zahrnut popis postupu při získávání rozhovorů, jejich rozbor a následná interpretace. Celá empirická část je zakončena shrnutím, tedy odpověďmi na výzkumné otázky a doporučením pro praxi.

Přestože výzkumný soubor není příliš rozsáhlý a nelze tedy případy jednotlivých respondentů úplně použít jako obecně závazné pravidlo, podařilo se nám získat přehled o jejich názorech na integraci do třídního kolektivu, což bylo cílem práce. Jako rozšíření výzkumu by bylo velmi zajímavé zjistit názor na tuto problematiku z pohledu intaktních spolužáků, nebo také jednotlivých pedagogů, či osobních asistentů, kteří jsou v bezprostředním kontaktu s oběma zmíněnými zainteresovanými skupinami a mají také příležitost vidět vztahy panující mezi nimi z jiné perspektivy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

- [1] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [3] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [4] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. Zář 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (Školský zákon). Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/25451/download/>
- [5] ERIKSON, Erik, 1963 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie. 1. vyd.* Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- [6] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání – Teorie a praxe*, Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [7] HRABAL, Vladimír, 1992 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie. 1. vyd.* Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- [8] CHVÁTALOVÁ, Helena. *Jak se žije dětem s postižením*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-588-1.
- [9] KRAUS, Jaroslav, 2005 cit. podle SLOWÍK, Josef, 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-691-9.
- [10] MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

- [11] MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2002 cit. podle MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.
- [12] MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Ústí nad Labem: Tigris, 2001. ISBN 80-86022-92-7.
- [13] MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny aneb Integrace je když,....* ZŠ Integra Vsetín, 2002. ISBN 80-238-0885-X.
- [14] MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-60-5.
- [15] MÜHLPACHR, Pavel, cit. podle VÍTKOVÁ, Marie, 2004. *Integrativní speciální pedagogika, Integrace školní a sociální*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
- [16] NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.
- [17] NOVOSAD, Libor. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-873-9.
- [18] PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník, Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- [19] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- [20] PODEŠVA, Libor. *Manuál zaměřený na integraci osob se zdravotním postižením do společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1629-8.
- [21] RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ, 2006 cit. podle SLOWÍK, Josef, 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-691-9.

- [22] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- [23] SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.
- [24] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [25] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [26] *Úmluva o právech dítěte*. Cit. podle Sdělení ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb.
- [27] VÁGNEROVÁ, Marie a kol. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-929-4.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [29] VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika, Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- [30] ZAZZOVÁ, 1972 cit. podle ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.
- [31] ZEBRAWSKÁ, 1983 cit. podle ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
Atp.	A tak podobně
CNS	Centrální nervová soustava
Čl.	Článek
DMO	Dětská mozková obrna
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
Resp.	Respektive
Tj.	To je
Tzn.	To znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Realizace výzkumu	48
------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Složení výzkumného vzorku	44
Tabulka 2: Výsledky kódování.....	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky k osobním anamnézám

Příloha P II: Výzkumné otázky

Příloha P III: Přepis rozhovoru č. 1

Příloha P IV: Přepis rozhovoru č. 2

Příloha P V: Přepis rozhovoru č. 3

Příloha P VI: Přepis rozhovoru č. 4

Příloha P VII: Přepis rozhovoru č. 5

Příloha P VIII: Ukázka kódování rozhovoru

PŘÍLOHA PI : OTÁZKY K OSOBNÍM ANAMNÉZÁM

1. Kolik je ti let?
2. Kolik máš sourozenců?
3. Jako kolikáté dítě ses narodil (a)?
4. Jak probíhalo těhotenství maminky?
5. Jak proběhl porod?
6. Co je pravděpodobnou příčinou tvého postižení?
7. Kdy se přišlo na to, že není něco v pořádku?
8. Jak se na to přišlo?
9. Co následovalo (jaké vyšetření, rehabilitace, operace)?
10. Chodil (a) jsi do školky? Do jaké a od kolika let?
11. Kdy jsi nastoupil (a) na základní školu (v kolika letech)?
12. Podle čeho sis vybíral (a) střední školu?
13. Jakou školu teď studuješ a ve kterém jsi ročníku?
14. Baví tě studium a obor, který sis vybral (a)?
15. Jaké jsou tvoje plány po maturitě (práce, další studium)?

PŘÍLOHA P II: VÝZKUMNÉ OTÁZKY

SV – specifické otázky

TO – tazatelské otázky

(SVO1) Jak hodnotí adolescenti s tělesným postižením začlenění do třídního kolektivu a vztahy, které v něm panují?

(TO1) Jakou důležitost přikládáte přijetí ze strany spolužáků?

(TO2) Co se Vám na chování spolužáků k Vám líbí nebo co Vám naopak vadí?

(TO3) Jak si myslíte, že jste se vy začlenil (a) do třídního kolektivu?

(TO4) Jaké máte vztahy se spolužáky?

(TO5) Máte ve třídě nějaké přátele? Mohl (a) byste někoho ze spolužáků označit za nejlepšího kamaráda?

(TO6) Kdybyste měl (a) popsat ideální vztah mezi žáky bez handicapu a lidmi s postižením, jak by vypadal?

(SVO2) Cítí se adolescenti s tělesným postižením být rovnoprávnou součástí vrstevnické skupiny ve třídě?

(TO7) Cítíte se být ve třídě v rovnocenné pozici jako Vaši spolužáci?

(TO8) Jezdíte se spolužáky na výlety, exkurze a podobně?

(TO9) Jak probíhá spolupráce se spolužáky při hodinách a společných projektech? Zapojujete se do týmu při skupinových pracích?

(TO10) Zaznamenala jste nějaké nepřiměřené reakce na vaši osobu ze strany spolužáků kvůli vašemu handicapu? (můžete uvést konkrétní případ?)

(TO11) Můžete popsat, jak se k vám chovají učitelé? Myslíte si, že se k Vám chovají jinak než k ostatním studentům?

(TO12) Můžete popsat fyzické bariéry ve škole? Co Vám dělá v tomto smyslu největší potíže?

(TO13) Co si myslíte, že by Vám mohlo usnadnit pohyb ve škole?

(SVO3) Vnímají adolescenti s tělesným postižením změnu v přístupu spolužáků a pedagogů k nim na základní a střední škole?

(TO14) Jaký typ základní školy jste navštěvoval (a) – integrovaná nebo speciální?

(TO15) Jaký jste měl (a) vztah se spolužáky na základní škole?

(TO16) Jak jste na základní škole vycházel (a) s pedagogy? Co Vám na nich vadilo nebo co naopak oceňujete?

(TO17) Můžete srovnat třídní kolektiv na základní a střední škole?

(TO18) Jak jste zvládal výuku tam a tady?

(TO19) Můžete popsat chování spolužáků střední školy k vám od prvního kontaktu po současnost? Jak se k Vám chovali na začátku studia a jak nyní? Čím se to podle vás změnilo (nebo by se mohlo změnit)?

(TO20) Vzpomenete si, jak na vás poprvé reagovali spolužáci na střední škole při úplně prvním kontaktu?

(SVO4) Ovlivňují vztahy s vrstevníky ve škole osobní život a volný čas osob s tělesným postižením, jejich přátelské a partnerské vztahy?

(TO21) Můžete popsat, jaké místo zauímají spolužáci ve vašem životě?

(TO22) Kolik času trávíte se spolužáky mimo školu?

(TO23) Co děláváte obvykle ve volném čase po vyučování nebo o víkendech?

(TO24) Jaké vztahy panují mezi Vámi a opačným pohlavím ve třídě?

(TO25) Myslíte si, že je možnost navázání partnerského vztahu s některým ze spolužáků/spolužaček?

(TO26) Máte v současnosti nějakého partnera? Jak si představujete svého budoucího partnera?

(TO27) Záleží Vám na tom, zda bude budoucí partner bez handicapu nebo s postižením?

PŘÍLOHA P III: PŘEPIS ROZHOVORU Č. 1

Před začátkem rozhovoru se mi respondentka svěřila, že je ve třetím ročníku, a přestože by měla nyní opakovat ročník, její spolužáci si ji vyžádali do své třídy. Studuje tedy třetí ročník, i když oficiálně do něho není zapsaná.

T. Na začátek se musím ještě jednou zeptat, jestli souhlasíš s nahráváním rozhovoru a zda víš o tom, že bude rozhovor nahráváný

R1: Ano

(SVO1) Jak hodnotí adolescenti s tělesným postižením začlenění do třídního kolektivu a vztahy, které v něm panují?

T: (TO1) Jakou důležitost přikládáš přijetí ze strany spolužáků?

R1: Pro mě je hodně důležité, aby mě třída přijala, protože nejsem taková hovorová, takže nezačnu hnedka s někým sama od sebe mluvit a když někdo začne, tak jsem ráda, protože třeba když potřebuju pomoct s taškama do schodů nebo tak, tak třeba potom řeknou aj sami od sebe, že jestli nepotřebu pomoc. A to potom toho člověka na vozíku hrozně potěší, že sami od sebe chtěou pomoct. Tím pádem pak aj zapadám do toho kolektivu, že mě chtějí mít ve třídě.

T: (TO2) Co se ti na chování spolužáků k tobě líbí nebo co ti naopak vadí?

R1: Tak líbí se mi, že jsou strašně přátelští, že je s nimi sranda, nepomlouvají se a všichni dohromady jsme skvělá parta. Mají mě rádi prostě...všichni si pomáhají, nikoho nevystřikují, ani mě a berou mě takovou jaká, jsem, bez toho, že by poukazovali na to, ty jsi jiná, že jsi na vozíku nebo něco.

A co se mi nelíbí? Já ani nevím, nedokážu na nich najít žádnou špatnou vlastnost. Asi protože jsem tady mezi nimi tak ráda, tak nic negativního ani neregistruju... Možná jenom to, že hodně děcek tady kouří, to se mi moc nelíbí, ale není to jako, že bych se kvůli tomu s nima nebavila. Aspoň máme důvod vždycky o přestávce zajít ven, já chodím s nima a aspoň si zas povykládáme.

T: (TO3) Jak si myslíš, že ses začlenila do třídního kolektivu?

R1: Skvěle, chtějí mě tu a děláme různé randy.

T: (TO4) Jaké máš vztahy se spolužáky?

R1: Skvělé. My máme skvělý kolektiv, oni jsou takoví empatictí, vnímaví a berou mě.

T: (TO5) Máš ve třídě nějaké přátele?

R1: Všechny (smích)

T: Mohla bys někoho ze spolužáků označit za nejlepšího kamaráda?

R1: Moji spolužáci jsou takoví, že se všichni zapojují a nikoho nenechají na druhé straně. Všechny berou do jednoho kolektivu.

T: (TO6) Kdybys měla popsat ideální vztah mezi žáky bez handicapu a lidmi s postižením, jak by vypadal?

R1: Takový, co mám já (smích).

(SVO2) Cítí se adolescenti s tělesným postižením být rovnoprávnou součástí vrstevnické skupiny ve třídě?

T: (TO7) Cítíš se být ve třídě v rovnocenné pozici jako tvoji spolužáci?

R1: Naprosto (smích). Nepřipadám si v jiném postavení. Akorát letos už jsem trošku bokem, že s nimi nejsem zapsaná v tom ročníku. A to mě i trošku mrzí, ale zase jsem strašně ráda, že jsem tady a že nejsem s druhákama, protože tam by mi tak dobře nebylo. Tam už nejsou tak dobří lidi jako u nás.

T: (TO8) Jezdíš se spolužáky na výlety, exkurze a podobně?

R1: Na výletě jsem nebyla. Byla jsem jenom Itálii na seznamovacím, ale tam jsem se s nikým přímo nesetkala, protože tam bylo strašně moc děcek z celé školy, z jiných oborů. A já jsem spíš takový člověk, jak už jsem říkala, že nedokážu sama od sebe s nikým začít mluvit. Až potom ve třídě jsem se začala rozkoukávat a i oni se začali sami se mnou seznamovat a to bylo fajn.

T: (TO9) Jak probíhá spolupráce se spolužáky při hodinách a společných projektech?

R1: Tak když třeba někdo něco neví a ten dotyčný to učivo ví, nebo tu látku, tak za tím druhým člověkem dojde a snaží se mu to už v té hodině vysvětlit, když to nechápe od toho učitele.

T: A tebe berou do kolektivu, když máte nějakou společnou práci?

R1: Jojojo, to mě i sami zavolají

T: (TO10) Zaznamenala jsi nějaké nepřiměřené reakce na tvoji osobu ze strany spolužáků kvůli tvému handicapu? (můžeš uvést konkrétní případ?)

R1: Možná negativní, že když tady jsou na té škole ty schody, tak některé děcka se vecpou na ty schody aj když mě někdo vynáší. Jakože neuhnou a neberou ohledy. Ale jinak pozitivní (smích)

T: (TO11) Můžeš popsat, jak se k tobě chovají učitelé? Cítíš, že se k tobě chovají jinak než k ostatním studentům?

R1: Podle situace. Třeba mě tak nehodnotí, nebo když třeba pomalu píšu, tak oni na to berou ohled. Třeba u nás ve třídě někdo píše rychleji a já pomaleji, tak na to berou ohledy. Třeba když nedopíšu větu, tak pak mě třeba vyzkouší.

T: (TO12) Můžeš popsat fyzické bariéry ve škole? Co ti dělá v tomto smyslu největší potíže?

R1: No tak největší problém je tu ten, že tady není výtah. To mi opravdu chybí. A divím se i, že už ho tady třeba nedodělali, protože je nás tady víc na vozíku, to nejsem jenom já a všichni s tím máme problém, dostat se do jiných učeben. Je tady pro nás sice vybudovaný schodolez, ale vozík musíme nechávat dole a já mám navíc ještě problém se zádama, tak je to takové složitější no. To jsem zas ráda, že mám takové spolužáky, že mi vždycky do těch schodů pomůžou, když tu třeba zrovna nemám asistentku, ale i tak je to na prd.(smích). Mohlo by to tu být trochu jinak vyřešené. I ten vstup do budovy třeba, že musím čekat vždycky na někoho, aby mi otevřel a podržel dveře... Ale zase to kompenzují učitelé svým přístupem, že na nás mají ohled, než se třeba někam dostanem, tak na nás počkají.

T: (TO13) Co si myslíš, že by ti mohlo usnadnit pohyb ve škole?

R1: No tak to právě ten výtah určitě. Ten bych tu uvítala. No a potom možná taky líp uzpůsobené záchody pro vozíčkáře, protože je tam málo místa a dost složitě se tam s vozíkem manipuluje, nebo i s tou asistentkou, když se máme vtěsnat do té malé kabinky. Ale jinak si nestěžuju. (smích)

(SVO3) Vnímají adolescenti s tělesným postižením změnu v přístupu spolužáků a pedagogů k nim na základní a střední škole?

T: (TO14) Jaký typ základní školy jsi navštěvovala – integrovaná nebo speciální?

R1: Chodila jsem na integrovanou

T: (TO15) Jaký jsi měla vztah se spolužáky na základní škole?

R1: No, mě se tenkrát hodně střídaly asistentky a asi tak do čtvrté nebo šesté třídy to bylo fajn, protože tehdejší asistentka se mě snažila zapojovat do kolektivu, protože já jsem to neuměla. A potom se každý rok měnila nová a nová asistentka a hodně mi to ubralo i na známkách a furt jsem byla ve stresu. No a potom, když jsem třeba řekla i svůj názor na něco, tak se to nelíbilo děčkám, a už jsem potom byla sama uzavřená hodně. Necítila jsem se tam dobře. Jsem prostě ráda, že jsem našla na střední škole takový kolektiv jaký je teď. Protože na základce jsem třeba seděla i sama.

T: (TO16) Jak jsi na ZŠ vycházela s pedagogy? Co ti na nich vadilo nebo co naopak oceňuješ?

R1: Jo, tak snažili se.

No tak oni ne že by byli nevšímaví, nebo mi nechtěli pomoci, ale tím, že já jsem byla jako by mimo ten kolektiv, tak oni to tak brali, jako, že já jsem divná, protože se s nimi nebavím a neviděla jsem tam jakoby žádnou snahu aby oni ten kolektiv se snažili nějak stmelit. Jinak co se týkalo učení, tak to se snažili mi vycházet vstříc, tolerovali to, že jsem třeba dlouho chyběla, nebo jsem třeba něco nestíhala, to jo. Ale já jsem na té základce byla taková nešťastná, tak to se i projevovalo na mně a nemám na tu základku prostě dobré vzpomínky.

T: (TO17) Můžeš srovnat třídní kolektiv na základní a střední škole?

No tak na té základce to bylo takové, že jsem se tam s nikým nebavila, nebo mě ani třeba neřekli něco a tak, nebo mě nechtěli zapojit do nějakých úkolů, ani mě nechtěli vůbec do skupiny no a tady na té střední v té mojí třídě je to úplně opak (smích)

T: Čím si myslíš, že to je?

R1: Myslím, že věkem taky. Ale oni jsou tady takoví vnímaví, celá třída. Třeba ten ročník níž už není takový. Že se fakt našli spolu takoví dobří lidi.

T: (TO18) Jak jsi zvládala výuku tam a tady?

R1: No tak myslím si, že tady jsem se zlepšila. Právě díky tomu, že jsem tady tak spokojená a učitelé jsou tady taky bezvadní, takže je to tu lepší. Mě na té základce to ani nebavilo se učit, nebo netěšila jsem se do té školy, nechtělo se mi tam, tak jsem to učení odsouvala. Ale tady chci s nimi být a chci se jim vyrovnat. Nejsem sice výborný žák (smích), ale jde to.

T: (TO19) Můžeš popsat chování spolužáků k tobě od prvního kontaktu po současnost?

R1: Myslím si, že vztah máme pořád stejný, ale tím že nejsem s nima zapsaná v tom ročníku, tak už je to trošku jinačí. Protože mě učitelé třeba už ani nevyvolávají nebo tak, tak už je ten vztah trošku vzdálený. Ale jinak, když potřebuju pomoc nebo třeba s někým zajít ven, tak je to stejné.

T: Jak se k tobě chovali na začátku studia a jak nyní?

R1: Oni se ke mně chovají strašně hodně, když v něčem třeba tápám v učení, tak přijdou a pomůžou mi, vysvětlí mi to.

Jo, snaží se mi furt pomáhat, zapojovat mě do kolektivu, rozesmát mě, když mi je nejhůř

Takže se to ničím nezměnilo?

Jenom tím, že s nima nejsem zapsaná do ročníku. Ale jinak ten vztah kamarádský je pořád stejný.

T: (TO19) Vzpomeneš si, jak na tebe poprvé reagovali spolužáci při úplně prvním kontaktu?

R1: No já když jsem vešla do třídy, tak jsem tam měla už jednu známou. Tak jsem si sedla za ní do lavice, no a oni se na mě tak dívali zvláště (smích), že mají ve třídě vozíčkářku. Takové překvapení to pro ně bylo.

(SVO4) Ovlivňují vztahy s vrstevníky ve škole osobní život a volný čas osob s tělesným postižením, jejich přátelské a partnerské vztahy?

T: (TO21) Můžeš popsat, jaké místo zaujímají spolužáci ve tvém životě?

R1: Jsou pro mě hodně důležití. Za to jak mi i pomohli celé ty tři roky a že vím, když mě něco trápí, že jim to můžu říct a nikdo se to jiný nedozví.

T: (TO22) Kolik času trávíš se spolužáky mimo školu?

R1: Na akce s nima nechodím, ale třeba ze školy si chodíme sednout a třeba jsem měla ještě oslavu narozenin, tak jsem pozvala děcka ze třídy a to pár děcek přišlo. Někteří nemohli, protože třeba bydlí daleko. Ještě jsem potom chodila do sboru a měli jsme koncert, tak jsem je zase pozvala a zase přišli někteří, kteří mohli mě tak jako povzbudit. Jinak třeba někoho potkám, když jdu sama ven nebo s někým, s jinýma děčkama.

T: (TO23) Co děláváš obvykle ve volném čase po vyučování nebo o víkendech?

R1: Učím se a jinak cvičím, potom vytvářím videa. To si natočím, sestříhám, upravuji a tak (smích). A potom eště hudba, já se snažím tvořit hudbu. A psaní textů nebo básniček a ještě zpívání. Máme i ve škole povinný klavír.

T: (TO24) Jaké vztahy panují mezi tebou a opačným pohlavím ve třídě?

R1: Vztahy mám s klukama dobré (smích). Oni jsou srandovní a střelení (smích). A ogaři mě navíc třeba i vynesou do těch schodů. Co tady máme ten schodolez, tak je takový pomalý a hlučný a kamarád mi řekl, šak já sem tvůj schodolez, já tě vynesu. Tak sám od sebe (smích)

T: (TO25) Myslíš si, že je možnost navázání partnerského vztahu s některým se spolužáky?

R1: Néeé (smích). Kamarádsky

T: (TO26) Máš v současnosti nějakého partnera?

R1: Nee nemám.

T: Jak si představuješ svého budoucího partnera?

R1: A jak si ho představuju? Jé, to nevím. Já jsem nad tím nikdy nepřemýšlela. Já si nepripouštím, že budu mít do budoucna někoho

T: (TO27) Záleží ti na tom, zda bude budoucí partner bez handicapu nebo s postižením?

R1: No to asi ne, protože já mám takovou nemoc, že mi ochabují svaly. A já jsem nad tím ani nepřemýšlela, protože nevím, jak dlouho tady budu

T: tak to by ode mě bylo všechno, ještě se zeptám, jestli bys chtěla něco doplnit na co jsem třeba zapomněla...

R1: nee

T: tak já moc děkuju

PŘÍLOHA P IV: PŘEPIS ROZHOVORU Č. 2

T: Nejdřív se tě musím zeptat, jestli souhlasíš s rozhovorem a s jeho nahráváním?

R2: Ano, s rozhovorem i s nahráváním souhlasím.

(SVO1) Jak hodnotí adolescenti s tělesným postižením začlenění do třídního kolektivu a vztahy, které v něm panují?

T: (TO1) Jakou důležitost přikládáš přijetí ze strany spolužáků?

R2: To je moc důležité, protože ono se dost dobře nedá v takovém kolektivu fungovat, když člověk ví, že tam není prostě přijatý. Takže je to těžší no...

T: (TO2) Co se ti na chování spolužáků k tobě líbí nebo co ti naopak vadí?

R2: Líbí se mi, že teď už před tou maturitou je to o té podpoře, že už si mezi sebou dodáváme energii, abychom všechno zvládly ty zkoušky a to jsou ty chvíle, které jsou pro mě příjemné, a myslím, že i pro celý ten kolektiv.

A vadí mi třeba právě to, že vědí, že tohle je práce asistenta, tohle dělat nebudu. A nějaká striktnost, že tohle není moje práce a je mi jedno, jestli se dostaneš tam a tam.

T: (TO3) Jak si myslíš, že ses začlenila do třídního kolektivu?

R2: Nevím, jestli se mi to úplně tak podařilo, jak bych chtěla. A právě jsem tam vždycky cítila to, že ten asistent tam působí jako takový oddělovač, ale to samozřejmě není nic proti asistenci, kterou jsem potřebovala a potřebuju pořád. Ale ten kolektiv cítí prostě, že je tam nějaká jiná osoba. To je možná i moje chyba, že jsem pořád v kontaktu hlavně s tím asistentem a málo... nebo ne tak, jak by to možná bylo dobré, se třeba bavím s těma ostatníma. Protože třeba máme rozdílné pohledy na věc, holky řeší třeba jiné problémy, než řeším já, takže to začlenění je tam určitě, ale představovala bych si ho ve větší míře.

T: (TO4) Jaké máš vztahy se spolužáky?

R2: No..., tak většinou je to o tom, že když něco potřebují, tak za mnou přijdou, jakože jak nějaký úkol měl být, nebo jak jsem nějaký pokyn učitelů pochopila já, jak to má teda znít to zadání třeba..., ale kolikrát, že bysme chodily někde třeba ven nebo takové ty mimoškolní aktivity společné to moc není no... Já taky většinou po škole jezdívám domů a učím se. A to je taky asi i moje chyba, že jsem si nenašla čas, abych se nějak věnovala nebo věnovala víc času těm vztahům mezi spolužáky.

T: (TO5) Máš ve třídě nějaké přátele?

R2: Hmm, nevím...pět? To opravdu teďka...vybavuje se mi tak pět lidí.

T: Mohla bys někoho ze spolužáků označit za nejlepšího kamaráda?

R2: Myslím si, že ano.

T: (TO6) Kdybys měla popsat ideální vztah mezi žáky bez handicapu a lidmi s postižením, jak by vypadal?

R2: Že právě těm zdravým kolem nás musíme napřed my ukázat, že jsme v podstatě úplně normální, že akorát teda buď nemůžeme chodit, tak jak oni nebo nemůžeme standardně dělat věci, tak jak bysme chtěli, ale jinak, že se s nama dá úplně normálně bavit a jakmile oni toto pochopí, tak už je ten vztah zase o něčem jiném. Takže dát jim příležitost, aby oni toto měli možnost poznat, a vlastně potom už to není nějaké nucené, jakože ona tady někde zůstala a my tě teda převezem..., ale aby už to tam bylo o takovém nějakém rozhovoru nenuceném. Nevím, jestli jsem to popsala dobře.

(SVO2) Cítí se adolescenti s tělesným postižením být rovnoprávnou součástí vrstevnické skupiny ve třídě?

T: (TO7) Cítíš se být ve třídě v rovnocenné pozici jako tvoji spolužáci?

R2: Snažím se o to, ale úplně rovnocenné to není

T: (TO8) Jezdíš se spolužáky na výlety, exkurze a podobně?

R2: Moc ne, protože je problém právě s bezbariérovostí těch míst, kam se jezdí. Jednou teda to bylo v prváku, se všechno zařídilo tak, abych mohla jet i já, jenomže zrovna v průběhu noci než jsem na ten výlet měla odjet, se přihodila taková docela vážná věc, takže jsme všichni tři s rodičema skončili v nemocnici, takže bylo po výletě no. A v podstatě potom další roky, další výlety už se nedaly realizovat s ohledem na tu bariérovost.

T: A když bylo něco v rámci školy?

R2: Tak to jsem se účastnila.

T: (TO9) Jak probíhá spolupráce se spolužáky při hodinách a společných projektech?

R2: Tak vzhledem k tomu, že já mám asistenta, teda pardon osobního asistenta, tak asistentka mi pomáhá ve všech věcech a v urychlení práce, takže spolupráce v hodinách... Co můžu udělat sama, se snažím a snažím se také o spolupráci, myslím v týmu se spolužákama není nějaký problém. Ale spíš když je potřeba něco rychle udělat nebo nějaké náčrty, tak to potřebuju zas já pomoci.

T: Myslím, když je nějaká skupinová práce, jestli tě vezmou spolužačky mezi sebe.

R2: Dá se říct, že ano. I když to rozdělení na skupinky většinou dělají učitelé, ale většinou jo, protože jsme si nějak tak zbyly. Ale že bych já nějak protestovala, že s tímto pracovat nebudu, nebo oni, že by protestovali, já s ní prostě pracovat nebudu, tak to ne.

T: (TO10) Zaznamenala jsi nějak nepřiměřené reakce na tvoji osobu ze strany spolužáků kvůli tvému handicapu? (můžete uvést konkrétní případ?)

R2: To ani ne, ale spíš to psychické – jako že jsem viděla, že si některé ty holky mysleli, ta tady něco říká a přitom je na vozíku...nebo aspoň tak mi to vyznělo.

Anebo možná, když jsem při písemkách nebo při testech měla delší časové limity, tak to některé ty holky špatně nesly, že mám delší čas, výhodu, že mě učitelé protěžují a tak.

T: (TO11) Můžeš popsat, jak se k tobě chovají učitelé? Cítíš, že se k Vám chovají jinak než k ostatním studentům?

R2: No kde je rozdíl, to je v těch časech prodloužených, ale to jsem vlastně na to měla nárok a mám, takže toto respektují a jsem za to ráda, moc mi to pomáhá, ale jinak jsem nikdy neměla pocit, že by mi nějak nadržovali, nebo ani nemám.

T: Ani naopak, že by tě nějak znevýhodňovali?

R2: Mě zrovna ne.

T: (TO12) Můžeš popsat fyzické bariéry ve škole? Co ti dělá v tomto smyslu největší potíže?

R2: Hmm, schody (smích). Schody jsou největší bariéra pro mě. To potřebuju právě dopomoc asistentky, takže... vlastně sama se nikde nepřesunu, takže jakýkoliv schod, jakýkoliv patník nebo jakákoliv další bariéra, prostě potřebuji dopomoc. A u nás ve škole je nájezd do budovy a tím veškerá bezbariérovost končí.

T: (TO13) Co si myslíš, že by ti mohlo usnadnit pohyb ve škole?

R2: No..., to by napřed někteří nejmenovaní lidé si to museli zkusit, jaké to teda je a potom by se s tím dalo pohnout, protože už jsem několikrát konzultovala s těmto lidma, že je potřeba něco s tím udělat, ne ani tak pro mě, ale pro ostatní handicapované, kteří se na tu školu hlásí, a nesetkala jsem se s nějakým pozitivním řešením.

(SVO3) Vnímají adolescenti s tělesným postižením změnu v přístupu spolužáků a pedagogů k nim na základní a střední škole?

T: (TO14) Jaký typ základní školy jsi navštěvovala – integrovaná nebo speciální?

R2: Navštěvovala jsem integru, školu integru základní, kde byli vlastně jak studenti s handicapem, většinou sluchovým, tělesným nebo možná i lehce mentálním, ale tak, aby se dali začlenit do kolektivu, a právě zdrví. Takže takto jsme byli namixovaní v těch třídách a to vlastně mně pomohlo, abych se tak nějak uměla odrazit a vlastně dál umět komunikovat s těma ostatníma a atak.

T: (TO15) Jaký jsi měla vztah se spolužáky na základní škole?

R2: Na základní škole to si pamatuju, pro mě to byla taková možná zvláštní situace, protože já jsem tam měla spolužáka, který možná byl trošku mentálně postižený a já jsem měla snahu ho jakkdyby bránit před těma ostatníma. Takže tam jsem cítila, že mezi těmi ostatními spolužáky a mezi tím handicapovaným to jako neklapalo, ale mezi mnou a těma spolužákama myslím, že nebyl problém.

Ale třída od třídy a kolektiv od kolektivu. Ale když mluvím o naší třídě na základce, tak to, jak jsem řekla teďka.

T: (TO16) Jak jsi na ZŠ vycházela s pedagogy? Co ti na nich vadilo nebo co naopak oceňuješ?

R2: Na té základní myslím si, byli maximálně nachystaní vyhovět těm našim potřebám, jako potřebám handicapovaných a přizpůsobit co šlo. Je pravda, že tam byla taky potíže s prostorama, abychom se tam všichni, co potřebovali bezbariérové přístupy, nějak vlezli, ale nakonec se to nějak vyřešilo. Takže tam to bylo nakonec taky dobré a že bych měla s některým z učitelů nějaký konflikt, to se říct nedá. Nebo nepamatuju si to.

T: (TO17) Můžeš srovnat třídní kolektiv na základní a střední škole?

R2: No tak to budu hodně už vzpomínat, ale... no...zdá se mi, že na té střední škole už to je, ale zase jsem už byla starší. Že už jsem měla jiný pohled na věci a jinak jsem se vyrovnávala třeba i s kritikou nebo tak podobně. Takže, já vím, že na střední to bylo pro mě hodně složité z těch začátků. Jak jsem vlastně odešla z té základky a srovnat se s tím kolektivem na té střední škole, to bylo asi nejtěžší. A co se týče přijetí, myslím si, že na té základce, jak byla uzpůsobená pro ty handicapované, že to bylo nějakým způsobem usnadněné, ale na té střední zase, kdybych jí neprošla, tak mě nenastartuje tak jak si myslím, že je to teď.

T: (TO18) Jak jsi zvládala výuku tam a tady?

R2: Na základní škole jsem myslím do čtvrté třídy...jo takže koncem třetí třídy jsem ještě neměla asistentku a všechno zvládala vlastně paní učitelka. No a od čtvrté třídy potom už jsem měla osobní asistentku, která potom až do deváté třídy...teda měnily se asistentky, ale v podstatě měla jsem toho člověka u sebe. A potom vlastně po celou dobu střední školy, takže v tomto to nebyl rozdíl. Můžu poprosit ještě jednou tu otázku? (smích)

Jo, takže pamatuju si, že na základní škole za mě asistentka podstatně víc psala nebo dělala takové pomocné věci, a kdežto na střední už jsem se snažila víc sama, ale je pravda, že na

střední toho bylo zase víc, takže tam to zvládnání bylo těžší. Jakože větší nároky na přípravu a tak.

T: (TO19) Můžeš popsat chování spolužáků k tobě od prvního kontaktu po současnost? Jak se k tobě chovali na začátku studia a jak nyní?

R2: Já jsem celé čtyři roky měla u sebe osobního asistenta, takže ta jako v některém smyslu, že třeba spolužačky vědí, že toto je práce asistentky, že ony už tohle nemusí a když jsem náhodou byla bez asistentky, tak už to samozřejmě bylo něco nestandardního a musela už jsem si samozřejmě sama říct a už se netvářily úplně nadšeně nebo... Hlavně tam jsou pořád ty samé, které se o mě nějakým způsobem postarají, ale víceméně v tom kolektivu to je takové, že je tady pár lidí, s kterými si mám co říct, ale že by to byly úplně vřelé vztahy v tom kolektivu nebo v té třídě, to bych tak úplně neviděla.

Řekla bych, že na konci toho čtvrtáku to je takové nejlepší ty vztahy mezi náma.

T: Čím se to podle vás změnilo (nebo by se mohlo změnit)?

R2: Tím, že už víme, že to končí to společné, takže ten kolektiv se tak semkl. Ani přesně nedovedu říct čím to je, nebo proč, ale zřejmě to bude ten konec toho společného studia.

T: (TO20) Vzpomeneš si, jak na tebe poprvé reagovali spolužáci při úplně prvním kontaktu?

R2: Na úplně první reakci to těžko říct... ale vzpomínám si na, to jsem byla na začátku druháku, to si teda pamatuju tu reakci, kdy jsme měli za úkol...měli jsme si vybrat určitý druh postižení, které bysme případně chtěli mít – byli tam sluchově postižení, zrakově postižení, právě tělesně a mentálně. No a spoustu lidí v naší třídě právě neuvažovalo o tom tělesném, no, a když jsem já o tom handicapu mluvila, tak jsem se cítila strašně špatně, jako viděla jsem ty pohledy, že to nebylo přátelské prostředí teda.

(SVO4) Ovlivňují vztahy s vrstevníky ve škole osobní život a volný čas osob s tělesným postižením, jejich přátelské a partnerské vztahy?

T: (TO21) Můžeš popsat, jaké místo zaujímají spolužáci ve tvém životě?

R2: To už potom nejde říct jenom spolužáci, protože když je člověk s těma lidma po nějaký čas, tak už to potom přeroste. Pak už se na ně myslí, jak na přátele a že to nezůstane už jenom u spolužáků, s kterými se člověk potkává ve třídě a samozřejmě myslí na ně.

T: (TO22) Kolik času trávíš se spolužáky mimo školu?

R2: Mimo školu – no moc toho není. Já většinou teda ze školy se přijdu domů učit, takže to je takové..., no moc na ně nezbyvá času, jak bych si to představovala.

T: (TO23) Co děláváš obvykle ve volném čase po vyučování nebo o víkendech?

R2: Tak učení už jsem tady zmiňovala, a když si chci odpočinout, tak se snažím třeba něco si přečíst odreagovacího, ale to se mi moc často nedaří.

T: A máš tady v okolí třeba nějaké kamarády?

R2: Já mám kamarádku, která je ale teď mimo Vsetín, takže se tak často nevidíme. Ale zase, že bych byla úplně bez kamarádů, to se taky říct nedá. Ale nějaké časté setkávání to není.

T: (TO24) Jaké vztahy panují mezi tebou a opačným pohlavím ve třídě?

R2: My jsme samé holky (smích). No ale ve škole, dá se říct, že vždycky ten chlapský element to tam nějak srovná v té třídě, že už to není jenom ta třída, která si jenom lakuje ty nehty, a jenom..., já nevím, jak bych to popsala, ale že tam je ten chlapský nějaký element, a že je tomto o něčem jiném, no. Že se ten kolektiv trošku uklidní a možná není takový hysterický.

T: A jak se chovají k tobě ti kluci?

R2: No taky jsou ochotní pomoci, to samozřejmě jo, co je dovoleno. Protože samozřejmě takové zvládání toalety, to je jasné, že preferuju holky nebo asistentky, ale nějaké takové nějaké situace, že by se mi posmívali kluci nebo tak, s tím jsem se nasetkala.

T: TO25) Myslíš si, že je možnost navázání partnerského vztahu s některým ze spolužáků?

R2: Teoreticky, prakticky nevím (smích). To je otázka taková už osobnější, ale jako šlo by to. Ten kluk by byl zase v jiném postavení než kdyby měl holku zdravou, že? A to je přece hodně na něm, jestli by do toho vztahu šel nebo nešel.

T: (TO26) Máš v současnosti nějakého partnera?

Úplně to tak říct nemůžu.

T: Jak si představuješ svého budoucího partnera?

Budu potřebovat, aby měl hodně velkou trpělivost (smích) se mnou, protože to není vždycky úplně jednoduché, protože budu potřebovat asi ve velkém množství věcí dopomoci, takže aby na to měl nějak nervy a smířit se s tím, že věci nejsou tak standartní jako u jiných partnerských dvojic. Nebo prostě, že ten vztah bude mít nějaké výjimky, nebo

T: (TO27) Záleží ti na tom, zda bude budoucí partner bez handicapu nebo s postižením?

R2: Tak nad tím jsem takto asi neuvažovala. No a samozřejmě kdyby byl bez postižení, tak je to samozřejmě zas o něčem jiném než kluk s postižením, ale nebráním se ani tomu.

T: Tak to byla poslední otázka, tak ti moc děkuju.

PŘÍLOHA P V: PŘEPIS ROZHOVORU Č. 3

U rozhovoru byla na přání respondentky přítomna i její osobní asistentka. U některých otázek respondentku doplňovala. V přepisu jsou její odpovědi značené jako OA.

T: Na začátek se musím ještě jednou zeptat, jestli souhlasíš s nahráváním rozhovoru a zda víš o tom, že bude rozhovor nahrávaný

R3: ano, vím a souhlasím

(SVO1 Jak hodnotí adolescenti s tělesným postižením začlenění do třídního kolektivu a vztahy, které v něm panují?)

T: (TO1) Jakou důležitost přikládáš přijetí ze strany spolužáků?

R3: Tak já jsem takový velice společenský typ, mám ráda kolem sebe hodně lidí, takže kolektiv je pro mě dost důležitý.

T: (TO2) Co se ti na chování spolužáků k tobě líbí nebo co Vám naopak vadí?

R3: Tak líbí se mi na nich, že většina z nich je ochotná, když třeba něco potřebuju nebo tak...

A nelíbí se mi třeba to, že si ode mě půjčují někdy sešity, ale když já něco potřebuju, tak nic neví. Ale to jde asi o pět lidí ve třídě vždycky stejných, no... Většina se mi právě snaží pomáhat.

T: (TO3) Jak si myslíš, že ses začlenila do třídního kolektivu?

R3: Tak myslím si, že dobře. Občas někteří potřebují i něco jiného, co se týče třeba pití alkoholu nebo tak, ale to je taková maličkost.

OA: Ona tím myslí, že nechodí s nimi nikde pařit.

T: (TO4) Jaké máš vztahy se spolužáky?

R3: No s některýma... myslím, že když třeba něco potřebuju tak že jsou ochotní, ale...

no většina lidí za mnou jde, jen když něco potřebujou, že já jsem taková dobrá duše na sešity a na takové různé věci

T: (TO5) Máš ve třídě nějaké přátele?

R3: přátele? No tak já si myslím, že celkově jako s nima není problém, ale jako kamarádů... nevím přesně

T: Mohla bys někoho ze spolužáků označit za nejlepšího kamaráda?

R3: jo tak třeba jeden můj spolužák (to můžu i jmenovat nebo...)?

Tak Honza třeba

A jinak nejlepší kamarádku mám mimo školu

T: (TO6) Kdybys měla popsat ideální vztah mezi žáky bez handicapu a lidmi s postižením, jak by vypadal?

R3: že by se neměli pomlouvat a neměli by smát tomu druhému, že něco třeba neví a tak

(SVO2) Cítí se adolescenti s tělesným postižením být rovnoprávnou součástí vrstevnické skupiny ve třídě?

T: (TO7) Cítíš se být ve třídě v rovnocenné pozici jako tvoji spolužáci?

R3: Ano, myslím, že takto jako jsme všichni na stejné lodi. Nevnímám sebe jako nějakou výjimku co se týká třeba učení nebo že by mi někdo nadržoval nebo tak...

T: (TO8) Jezdíš se spolužáky na výlety, exkurze a podobně?

R3: ano, byla jsem s ostatníma na lyžáku. Tak lyžák byl můj sen, tak to bylo fajn. Sice jenom na dva dny, ale i tak to bylo příjemné.

Lyžák byl ve druháku a v prváku jsme byli v Itálii na seznamovacím pobytu.

T: a teď něco plánujete už na ukončenou?

R3: no já nevím. Bohužel oni se domlouvají spíš tak mezi sebou a já když se nezeptám tak nic nevím. Ale budeme mít ples maturitní.

T: (TO9) Jak probíhá spolupráce se spolužáky při hodinách a společných projektech?

R3: no v nižším ročníku, když jsme měli třeba dějepis, tak jsme si dost radili navzájem (smích). Tak většinou si radí ti vzadu, a tím že já sem vepředu, tak mi moc neradí. Ale já to většinou umím, takže s tím nemám problém.

T: (TO10) Zaznamenala jsi nějaké nepřiměřené reakce na tvoji osobu ze strany spolužáků kvůli tvému handicapu? (můžeš uvést konkrétní případ?)

R3: (dlouhé ticho)

T: nevzpomeneš na nic?

R3: to není, že bych si nevzpomněla, ale spíš nejsem taková, že bych to někomu vracela...tak asi spíš nechci říct

OA: tak když je to anonymní, tak to můžeš říct

R3: no já si vzpomínám jenom na jeden případ..... a to je spíš... no v uvozovkách taková prkotina, tak nevím, jestli to mám říct nebo ne

T: klidně můžeš...ale jestli nechceš tak půjdeme dál

(dlouhé ticho)

T: *tak půjdem dál, jo?*

R3: Jo (s úlevou)

T: (TO11) *Můžeš popsat, jak se k tobě chovají učitelé?*

R3: jo dobře. Tady v té škole mají úplně jiný přístup než to je jinde. Mně třeba vyhovuje, že když se snažím já, tak oni se taky snaží. Třeba můžu zmínit úžasný přístup třídního učitele, který mi řekl, že můžu chodit do tělocviku. Tak to jsem byla šťastná jak blecha (smích). Někteří jsou ale jak počasí, takže se v nich vůbec nevyznám. To myslím teď konkrétně na jednoho učitele...

T: *myslíš, že se k tobě chovají stejně jako k ostatním?*

R3: Ano, to jo

T: (TO12) *Můžeš popsat fyzické bariéry ve škole? Co ti dělá v tomto smyslu největší potíže?*

R3: Nerozumím otázce. Jestli myslíš jako schody, nájezdy a tak?

Tak největší problém jsou tady schody, ale na toto máme schodolez. Není to sice ideální, ale aspoň něco (smích). Jinak vstup do školy je bezbariérový a do tříd taky. Ale problém je dostat se právě do jiných učeben, které jsou v jiných patrech.

T: (TO13) *Co si myslíš, že by ti mohlo usnadnit pohyb ve škole?*

R3: No nejvíc bych uvítala právě výtah, abych se mohla dostat do vyšších pater. Jinak mi pomáhá osobní asistentka, takže to je pro mě velké usnadnění.

(SVO3) Vnímají adolescenti s tělesným postižením změnu v přístupu spolužáků a pedagogů k nim na základní a střední škole?

T: (TO14) *Jaký typ základní školy jsi navštěvovala – integrovaná nebo speciální?*

R3: chodila jsem na integru

T: (TO15) *Jaký jsi měla vztah se spolužáky na základní škole?*

R3: tak jak kdy, no... střídavě oblačno (smích) Vztah to byl...ne moc dobrý.

T: *Můžeš to přiblížit?*

R3: No tak ti zdraví se tam s náma postiženýma moc nebavili. Ne, že by se vyloženě posmívali nebo tak, ale bavili se spíš jenom mezi sebou. My jsme pro ně byli taková přítěž v té třídě.

T: (TO16) *Jak jsi na ZŠ vycházela s pedagogy?*

R3: no, tak tam byl třeba takový učitel, že si dělal srandu, já když jsem se rozhodla jít na střední. Tak on už od čtvrté třídy vykládal mamce, že tam bude matika těžší a že to nezvládnou. A jak jsem ukončila pátou třídu, tak zas vykládal, jak to bude v šesté třídě zase těžké a takové věci.

T: a ty zvládáš v pohodě, že?

R3: jo (smích)

T: Co ti na nich vadilo nebo co naopak oceňuješ?

R3: No právě jak kteří učitelé. Někteří viděli problém úplně ve všem. Někteří brali výuku s humorem, tak to se potom i dobře učilo...

T: (TO17) Můžeš srovnat třídní kolektiv na základní a střední škole?

R3: musím říct, že tady je to o hodně lepší, než to bylo na základce.

Myslím, že určitě hraje roli věk. Že už jsou trochu vyspělejší tady.

T: (TO18) Jak jsi zvládala výuku tam a tady?

R3: no tak já jsem takový typ, že já se hrozně podceňuju, takže (smích)

Jinak na základce mi nešla moc matematika. Většinou jsem měla trojku z matiky a dvojky z jazyků. No a tady jsem měla v prváku vyznamenání, teď ve čtvrtáku jsem měla na pololetí tři trojky. No a to bylo zase z matiky a z jazyků.

OA: můžu povědět já? Ona je výborný student!

T: (TO19) Můžeš popsat chování spolužáků k tobě od prvního kontaktu po současnost?

R3: Tak ještě když jsme byli třeba v Itálii, tak to mně ještě tak neznal nikdo, tak byli takoví odtažití. Teď když už mně jakoby poznali, když už si zvykli, tak už v pohodě. Už se i dohadují, kdo mně bude vynášet do schodů (smích)

T: A jak se k tobě chovají v současnosti?

R3: jo, myslím, že v pohodě. Jenom já jsem taková...líná huba hotové neštěstí, takže já jsem radši ticho a radši nic neříkám,

A oni ví, že jsem zodpovědná, tak občas mi říkají, že mám mít nějakou práci a že to mám udělat já... (smích)

T: takže to na tebe hodí?

R3: tak mně to nevadí, já ráda studuju.

Jinak se ke mně chovají ochotně myslím. Když něco potřebuju, tak nejsou takoví, že by si toho nevšimli (smích).

T: Čím se to podle tebe změnilo (nebo by se mohlo změnit)?

R3: A změnilo se to asi tím, že mě už znají, jaká jsem

T: (TO20) Vzpomeň si, jak na tebe poprvé reagovali spolužáci při úplně prvním kontaktu?

R3: teď nechcu moc kecat, ale myslím si, že bylo takové jakoby ticho... Ale pan učitel třídní udělal takovou dobrou věc, že on mně vlastně představil před nima, takže už neměli takový strach

(SVO4) Ovlivňují vztahy s vrstevníky ve škole osobní život a volný čas osob s tělesným postižením, jejich přátelské a partnerské vztahy?

T: (TO21) Můžeš popsat, jaké místo zaujímají spolužáci ve tvém životě?

R3: důležití pro mě určitě jsou, ale mimo školu spolu čas netrávíme. S výjimkou, Když jsem měla třeba v prváku narozeniny, tak šli se mnou do cukrárny.

OA: jediné školní akce

T: (TO22) Kolik času trávíš se spolužáky mimo školu?

R3: Mimo školu žádný

T: (TO23) Co děláváš obvykle ve volném čase po vyučování nebo o víkendech?

R3: tak když se zrovna neučím, jakože se učím velmi často, tak chodím ven s kamarádama z okolí.

...buď jeden den přes týden, nebo o víkendu chodíme ven.

T: (TO24) Jaké vztahy panují mezi tebou a opačným pohlavím ve třídě?

R3: kluci jsou lepší v tom, že se pohádají a potom se uklidní a mají se zase rádi...

...já nevím, jak to mám posoudit

T: (TO25) Myslíš si, že je možnost navázání partnerského vztahu s některým ze spolužáků?

R3: myslím, že ne, oni mají radši jiný level (smích)

T: (TO26) Máš v současnosti nějakého partnera?

R3: ne, nemám, i když to všichni říkají, tak nemám (smích)

T: Jak si představuješ svého budoucího partnera?

R3: měl by být hodný určitě, měl by být vysoký a kulturně založený, měl by mít rád divadlo, protože ho mám taky ráda

T: (TO27) Záleží ti na tom, zda bude budoucí partner bez handicapu nebo s postižením?

R3: já si myslím, že láska nepozná moc hranice, takže ne

T: tak to by ode mě bylo všechno, ještě se zeptám, jestli bys chtěla něco doplnit na co jsem třeba zapoměla...

R3: asi ne

T: tak já moc děkuju

PŘÍLOHA P VI: PŘEPIS ROZHOVORU Č. 4

T: Na začátek se musím ještě jednou zeptat, jestli souhlasíš s rozhovorem a zda víš o tom, že bude rozhovor nahrávaný

R4: jo

(SVO1) Jak hodnotíš adolescenti s tělesným postižením začlenění do třídního kolektivu a vztahy, které v něm panují?

T: (TO1) Jakou důležitost přikládáš přijetí ze strany spolužáků?

R4: Tak myslím si, že je to hodně důležité, protože tady budu celkově čtyři roky, takže si myslím, že je to hodně důležité.

T: (TO2) Co se ti na chování spolužáků k tobě líbí nebo co ti naopak vadí?

R4: Líbí se mi asi to, že mi nedávají najevo, že bych ve srovnání s nimi byl nějakým způsobem limitován, a berou mě takového, jaký jsem a mé snížené možnosti seberealizace akceptují.

T: (TO3) Jak si myslíš, že ses začlenil do třídního kolektivu?

R4: A co se týče toho přijetí, tak si myslím, že mně přijali úplně normálně. I když jsme byli vloni třeba na seznamovacím pobytu v Itálii, tak to bylo úplně v pohodě. Třeba večer jsme vyrazili všichni ven. Takže si myslím, že to proběhlo dobře to přijetí.

T: (TO4) Jaké máš vztahy se spolužáky?

R4: Tak vztah s nima mám dobrý. Ale tady je nás hodně, takže to není tak, že by se bavil ve třídě každý s každým. Spíš někteří s některýma.

T: (TO5) Máš ve třídě nějaké přátele?

R4: Kamarády tu určitě mám, ale pro mě je to složitější v tom, že musím jezdit domů hned po vyučování, odpoledne mám zas nějaký program, takže je to těžké skloubit.

T: Mohl bys někoho ze spolužáků označit za nejlepšího kamaráda?

R4: Ve třídě tady mám pár dobrých kamarádů.

T: (TO6) Kdybys měl popsát ideální vztah mezi žáky bez handicapu a lidmi s postižením, jak by vypadal?

R4: Aby si všichni pomáhali navzájem hlavně, to je důležité,

T: A myslíš, že to u vás tak je?

R4: Myslím, že jo. Nikdy jsem se nesetkal s tím, že by mi tu někdo s něčím nepomohl.

(SVO2) Cítí se adolescenti s tělesným postižením být rovnoprávnou součástí vrstevnické skupiny ve třídě?

T: (TO7) Cítíš se být ve třídě v rovnocenné pozici jako tvoji spolužáci?

R4: Všichni se ke mně chovají úplně normálně. Myslím si, že není rozdíl v chování kvůli tomu, že jsem na vozíku, jako kdybych na něm nebyl. Myslím si, že je to rovnoprávné, berou mně takového, jaký jsem a nemyslím si, že by mně nějak zohledňovali kvůli tomu, že jsem na vozíku. Že bych byl nějaký méněcenný, to ne.

Co se týká mého pocitu, tak se necítím být nějakým výrazným způsobem limitován. V učení příliš ne, ale s dostupností tříd už to občas nějaký drobný limit je.

T: (TO8) Jezdíš se spolužáky na výlety, exkurze a podobně?

R4: Když je to možné, tak jo. Ale teď se třeba pojedou na lyžák, kde nepojedu, jednak ze zdravotních důvodů a jednak je to tam špatně přístupné, takže toho lyžáku se nezúčastním, ale jinak se snažíme, co to jde.

T: (TO9) Jak probíhá spolupráce se spolužáky při hodinách a společných projektech?

R4: Tak při písémkách by to být samozřejmě nemělo (smích), ale při těch skupinových pracích se snažíme zapojovat všichni. Při těch písémkách je to na každém, nebo mělo by být (smích)

T: (TO10) Zaznamenal jsi nějaké nepřiměřené reakce na tvoji osobu ze strany spolužáků kvůli tvému handicapu? (můžeš uvést konkrétní případ?)

R4: Myslím, že ne. Nevybavuju si teď nic.

T: (TO11) Můžeš popsat, jak se k tobě chovají učitelé? Cítíš, že se k tobě chovají jinak než k ostatním studentům?

R4: To vnímám podobně. Snaží se hodně vyjít vstříc, když potřebuju. Co se týká přístupu pedagogů na této škole, je velmi individuální. Pravidelně zde můžeme docházet i na doučování, takže jsem spokojen.

T: (TO12) Můžeš popsat fyzické bariéry ve škole? Co ti dělá v tomto smyslu největší potíže?

R4: Vzhledem k tomu, že se na naší škole nenachází výtah, používám k přemísťování do jiných tříd schodolez, takže si s sebou nemohu brát elektrický vozík a vzhledem k mé skolióze by se dalo říct, že to má negativní vliv na má záda.

T: (TO13) Co si myslíš že by ti mohlo usnadnit pohyb ve škole?

R4: Pohyb ve škole by mi mohlo usnadnit založení výtahu, tudíž bych se mohl běžně pohybovat na elektrickém vozíku, kde si můžu záda napolohovat.

(SVO3) Vnímají adolescenti s tělesným postižením změnu v přístupu spolužáků a pedagogů k nim na základní a střední škole?

T: (TO14) Jaký typ základní školy jsi navštěvoval – integrovaná nebo speciální?

R4: Já jsem chodil na základku na integru pět let a potom jsem zkusil jít na gympl z páté třídy a tam jsem vydržel necelé tři roky a v osmičce už jsem druhé pololetí chodil sem. Teď jsem jenom změnil obor tyto dva roky. Mám teď podnikatelský směr – právo a řízení firem.

T: (TO15) Jaký jsi měl vztah se spolužáky na základní škole?

R4: Jo, tak tam to bylo úplně v pohodě. Možná i tím, že na té integře je víc těch postižených dětí a už nás tam podvědomě vnímají možná trošku jinak než tady. Takže tam jsem taky neměl nějaké problémy.

T: (TO16) Jak jsi na ZŠ vycházel s pedagogy? Co ti na nich vadilo nebo co naopak oceňuješ?

R4: Hmm, tak základku už si moc nepamatuju (smích), ale jo, tak v zásadě dobře.

Část docházky na základní školu už jsem strávil tady na (*název školy*), ale od šesté třídy jsem také navštěvoval i (*název gymnázia*), kde se mi výuka zdála komplikovanější a složitější než tady.

Ale nikdy jsem neměl s učiteli problém. Vždycky se snažili mi pomoci a být otevření mým potřebám.

T: (TO17) Můžeš srovnat třídní kolektiv na základní a střední škole?

R4: Tak mně to v jádru připadá takové podobné, já jsem vždycky zapadl do kolektivu dobře a neměl jsem nikdy pocit, že by mně odsuzovali proto, že jsem na vozíku nebo že bych byl nějaký jiný. Nikdy mi to nikdo nedával najevo.

T: (TO18) Jak jsi zvládal výuku tam a tady?

R4: Myslím si, že někdy mám rezervy, jako třeba matematika. Třeba tam, kde jde o nějaký postup nebo pochopit nějaký princip, tak na to potřebuju víc času. A takové předměty jako dějepis nebo zeměpis jsem schopný se naučit. Takže si myslím, že je to v rámci možností dobré (smích).

Myslím, že na střední škole jsem se o něco zhoršil. Není to asi vyloženě tím, že bych pociťoval, že bych na školu nestačil, jako spíš o tom, že bych učení mohl věnovat více času.

T: (TO19) Můžeš popsat chování spolužáků střední školy k tobě od prvního kontaktu po současnost? Jak se k tobě chovali na začátku studia a jak nyní?

R4: Já si myslím, že je to pořád na takové stejné úrovni, jak to bylo, snaží se mě pořád brát takového jaký jsem a nesnaží se mě brát nějak jinak.

T: Čím se to podle tebe změnilo (nebo by se mohlo změnit)?

R4: Myslím si ale, že na ten vztah má vliv věk. Že, když se člověk stýká s postiženými lidmi hned na začátku, tak se potom na to dívá určitě jinak, než když prvního takto handicapovaného člověka potká ve třiceti nebo ve dvaceti.

T: (TO20) Vzpomeň si, jak na tebe poprvé reagovali spolužáci na střední škole při úplně prvním kontaktu?

R4: Tak byly tam takové zvědavé pohledy z jejich strany, ale to si myslím, že je normální, když se člověk poprvé setká s někým na vozíku. Bylo mi to trochu nepříjemné, to jo, ale myslím, že se to celkem rychle srovnalo.

(SVO4) Ovlivňují vztahy s vrstevníky ve škole osobní život a volný čas osob s tělesným postižením, jejich přátelské a partnerské vztahy?

T: (TO21) Můžeš popsat, jaké místo zaujímají spolužáci ve tvém životě?

R4: Tak snažím se s nimi dobře vycházet. Trávím s nimi celkem dost času v té škole, takže to samozřejmě člověka nějak ovlivní. Mám tady ve třídě i pár kámošů a i když s nimi netrávím tolik času, jak bych třeba chtěl, tak jsem rád, že je mám.

T: (TO22) Kolik času trávíš se spolužáky mimo školu?

R4: Tak v tom volném čase to není ani moc reálné, protože já dojíždím, takže jezdím hned po vyučování domů a odpoledne už mám jiný program. Takže toho volného času už moc není.

T: (TO23) Co děláváš obvykle ve volném čase po vyučování nebo o víkendech?

R4: Volný čas trávím většinou s babičkou, která bydlí asi kilometr od nás, anebo jsem doma a poslouchám hudbu nebo jsem na počítači.

T: (TO24) Jaké vztahy panují mezi tebou a opačným pohlavím ve třídě?

R4: Myslím si, že mě berou, není tam žádný rozdíl v tom, jak se baví s ostatními nebo se mnou. Dokonce bych řekl, že mám trochu výhodu. Že je ten jejich přístup ke mně víc bezprostřední, protože neočekávají ode mě žádné narážky nebo něco. (smích). Nemám s holkama žádný problém.

T: (TO25) Myslíš si, že je možnost navázání partnerského vztahu s některou ze spolužáček?

R4: Nemyslím si to, ani o tom nevím, takže asi ne (smích)

T: (TO26) Máš v současnosti nějakou partnerku?

R4: Holku jsem zatím neměl, ale snad to časem přijde.

T: Jak si ji představuješ?

R4: Hlavně aby to bylo založeno na důvěře a aby ji zajímalo, ne jak člověk vypadá, ale jaký je uvnitř. To by bylo takové ideální.

T: (TO27) Záleží ti na tom, zda bude budoucí partner bez handicapu nebo s postižením?

R4: Na tom mi ani tak nezáleží. Spíš aby mě brala takového, jaký jsem. Možná kdyby byla zdravá, byla by to výhoda v tom, že by mohla doplňovat to, co já nezvládnu.

T: Já se ještě zeptám, jestli bys doplnil něco k tomuto tématu, jestli tě napadá něco, na co jsem zapomněla...

R4: Asi ne

T: Tak moc děkuju za rozhovor

PŘÍLOHA P VII: PŘEPIS ROZHOVORU Č. 5

T: Zeptám se tě ještě na začátek, jestli souhlasíš s tímto rozhovorem?

R5: Ano, souhlasím

(SVO1) Jak hodnotí adolescenti s tělesným postižením začlenění do třídního kolektivu a vztahy, které v něm panují?

T: (TO1) Jakou důležitost přikládáš přijetí ze strany spolužáků?

R5: Ano, to určitě je důležité, ale špatně mě přijali. Ti studenti mají hodně ještě předsudky a řekla bych, že i učitelé.

T: (TO2) Co se ti na chování spolužáků k tobě líbí nebo co ti naopak vadí?

R5: Líbí se mi to, že i když mne nemají třeba rádi tak mi nijak neubližují, jak jsem to znala od jiných. Prostě ve třídě nic takového není, že by se mi posmívali, pokud k někomu nesednu tak si mne jen nevšímá. Z jiných tříd jsem zažívala útoky ale od nich nic. A vadilo mi, že si myslí, teda hlavně na začátku že když je někdo nemocný fyzicky tak to má určitě v hlavě vymetený. Anebo někdy ne zrovna taktní chování holek. Prostě mi vadí, že i když mám kamarády tak stejně jsem v jejich podvědomí něco míň.

T: (TO3) Jak si myslíš, že ses začlenila do třídního kolektivu?

R5: Nic moc. Já jsem měla tu výhodu, že jsem tam šla se svojí kamarádkou, takže tady mám člověka, se kterým se můžu bavit, ale mám to hodně těžké. Zvlášť proto, že na té průmce je hodně kluků, tam o holku málokdy zavádíš, a ti kluci jsou hodně drsní. Takže jsem chodila i za školu a bála jsem se kolikrát jít i do školy.

T: (TO4) Jaké máš vztahy se spolužáky?

R5: oni mě spíše ignorují.

T: (TO5) Máš ve třídě nějaké přátele?

R5: (po chvíli) Tak dva lidi bych mohla nazvat za přátele.

T: Mohla bys někoho ze spolužáků označit za nejlepšího kamaráda?

R5: To ne. Moje nejlepší kamarádka taky chodí na tu školu a je ještě víc nemocná než já, ale je v jiné třídě. Jsme stejně staré, ale ona je v áčku.

T: (TO6) Kdybys měla popsat ideální vztah mezi žáky bez handicapu a lidmi s postižením, jak by vypadal?

R5: Vypadal by tak, jako kdyby to bylo úplně normální, jako kdyby nic nebylo. Aby se chovali, jako kdyby mi nic nebylo. Jako jasně, ví o tom, říct jim jdu na tu operaci, je to tak a tak, když se třeba zeptají, ale nijak to nehrotit. Prostě bylo by lepší, kdyby si toho nevšímalí, aby to brali úplně v pohodě.

(SVO2) Cítí se adolescenti s tělesným postižením být rovnoprávnou součástí vrstevnické skupiny ve třídě?

T: (TO7) Cítíš se být ve třídě v rovnocenné pozici jako tvoji spolužáci?

R5: Já se necítím rovnocenná. Připadám si, že tam vlastně ani nepatřím, že mne tam trpí, je to asi o přístupu, tak možná se tak cítím právě kvůli tomu. že se od mala neumím nějak bránit.

T: (TO8) Jezdíš se spolužáky na výlety, exkurze a podobně?

R5: Jezdívala jsem, když to bylo jenom blízko. Oni mi řekli, že si to nerisknou, co kdybych se tam začala dusit, ti učitelé mi to prostě zatrhli. Potom co jsem měla v prváku problém se srdíčkem, tak řekli do Valmezu jo, můžeš jet s nama, ale kdyby to bylo někde dál tak to ne. To je jako, my tě nebudeme hlídat.

T: (TO9) Jak probíhá spolupráce se spolužáky při hodinách a společných projektech?

R5: Při společných projektech mně nechávají bokem, to se musím k někomu přidat, ale při písémkách je každý člověk dobrý, takže to je dobré.

T: (TO10) Zaznamenala jsi nějaké nepřiměřené reakce na tvoji osobu ze strany spolužáků kvůli tvému handicapu? (můžeš uvést konkrétní případ?)

R5: Tak třeba jedna kamarádka, byla to dobrá kamarádka, se kterou jsem se i stýkala i mimo školu, tak říkala, že nemůžu jít s ní na bowling s jejíma kamarádama, protože bych ji ztrapnila. Že oni by měli blbé narážky a že... Tak třeba tohle. Nebo jako, já jsem šla na tu průmyslovku v šestnácti a to jsem ještě neměla tu pusku úplně spravenou tak, jak mám teďka. A třeba holky se rády malují, a já jsem třeba taky chtěla a bylo by lepší, kdyby to braly úplně normálně, kdyby řekly, na tady máš rtěnku, namaluj se. A ne, Ježišmaria, ty se chceš malovat a proč jako? Tady prostě šlo o to, aby byla sranda.

T: (TO11) Můžeš popsat, jak se k tobě chovají učitelé?

R5: Je v tom velký rozdíl. Kdybych to měla brát ve srovnání s integrou. Na té průmyslovce si učitelé myslí, že simuluju. Třeba já jsem se nikdy nesnažila dávat najevo nemoc. A stalo se mi jednou, že jsem dostala srdeční záchvat a už jsem cítila, že je mi špatně, a šla jsem za třídním učitelem a on to nebral a ještě mi řekl, že se chci ulít z písémky. No a já jsem tam potom zkolabovala a volali mi záchranku. Nebo třeba neberou, že mám hodně absencí, jezdívala jsem pořád do Brna, protože díky té vadě mám i hodně špatné zuby a tak jsem často jezdívala do Brna pořád na nějaké operace, pořád k nějakým doktorům a pořád jsem byla nemocná. A oni to berou, jak kdybych spíše simulovala. Jak kdyby mi to nevěřili.

T: Cítíš, že se k tobě chovají jinak než k ostatním studentům?

R5: Třeba tady na té průmce ti učitelé... Třeba já jsem často jezdila na ty plastiky do Brna, tak jsem rok musela přerušit, protože mně zmenšovali čelist. Já jsem ji měla takovou zdeformovanější, tak to bylo hodně na dlouho. To jsem třeba jenom dva měsíce jedla přes hadičku přes nos do žaludku, protože jsem to měla sešroubované a nemohla jsem ani mluvit, tak jsem odložila třetíáček. Takže jsem šla do třetíáčku do jiné třídy. Ale ty vztahy se spolužáky jsou pořád stejné, to se nezměnilo.

No a tady jedna učitelka měla názor, že kdybych ze sebe nedělala modelku a nechodila na plastiky, tak bych v pohodě tu školu stihla. Ale přitom já jsem to potřebovala, abych mohla normálně jíst. Třeba já jsem měla neprůchozí nos, ani teď ho nemám úplně průchozí, protože jsem měla dvě operace, které se nepovedly, ale já jsem to potřebovala, abych se normálně najedla. Já jsem měla třeba díru vzadu v puse a mně se to jídlo dostávalo dozadu do té pusy... no a ona mi to vyčetla ta učitelka, že si hraju na modelku a chodím na plastiky.

T: (TO12) Můžeš popsat fyzické bariéry ve škole? Co ti dělá v tomto smyslu největší potíže?

R5: Největší potíže je ta, že škola má 5 pater a já jsem po vyjití jednoho na umření díky srdci a astmatu. A během dne se pořád mění učebny, takže nahoru dolů. Je tam sice výtah ale tím můžou pouze učitelé, nebo když je někdo na vozíku nebo si zlomí nohu. Často jsem za to napomínaná, že jsem se svezla, i když mám zprávu od kardiologa. Další problém mám se psáním. Mám revma, a když to zlobí, tak jsem ráda, když se podepíšu.

T: (TO13) Co si myslíš že by ti mohlo usnadnit pohyb ve škole?

R5: Naštěstí moje spolužačka má stejný problém takže jsme dvě na ten problém a když mám fakt velký problém třeba jak se píše nějaká písemka a já mám nateklý ovázaný ruky tak mám potvrzení od lékaře, i když na těch rukou to člověk většinou i vidí a mám delší čas na psaní nebo můžu psát i na počítači. Jinak usnadnění mi vyhovuje. Snad jen víc tolerance.

(SVO3) Vnímají adolescenti s tělesným postižením změnu v přístupu spolužáků a pedagogů k nim na základní a střední škole?

T: (TO14) Jaký typ základní školy jsi navštěvovala – integrovaná nebo speciální?

R5: integru

T: (TO15) Jaký jsi měla vztah se spolužáky na základní škole?

R5: Tam to bylo o dost horší. To se právě divím, protože tam by to mělo být více rodinné, ale bylo to horší.

T: (TO16) *Jak jsi na ZŠ vycházela s pedagogy? Co ti na nich vadilo nebo co naopak oceňuješ?*

R5: Učitelé byli daleko lepší. Věnovali se mi, i třeba po škole mě doučovali, když jsem byla dlouho nemocná, pro ně nebyl problém přijít k nám a donést mi učivo.

T: (TO17) *Můžeš srovnat třídní kolektiv na základní a střední škole?*

R5: Vztahy byly...musím říct, že de-facto ty vztahy byly lepší na té střední škole než na základce, kde byla škola de-facto pro ty nemocné. Tam ti zdraví lidi – to je stupidní, že tam to má být tak, aby se naučili žít s těmi lidmi nemocnými, ale na té základní škole jsem zažila horší chování k těm nemocným než na té průmyslovce. Tam ti zdraví utvořili takovou skupinu a pojďme do nich! Tak tam to bylo daleko horší.

Tak na té střední se najdou taky někteří, kteří na mě jsou zlí, ale spíš mě ignorují, což je lepší než na té základce. Takže tady mám i nějaké kamarádky ve třídě, ale spíš si mě nevšímají, což je pro mě lepší než na té základce.

T: (TO18) *Jak jsi zvládala výuku tam a tady?*

R5: Výuku jsem na obou školách zvládala celkem dobře. Musela jsem jen mít víc konzultací s učiteli a pak doučování na doma. To bylo a i je díky tomu, že jsem měla zameškaných hodně hodin kvůli všem těm operacím. Ale jinak v pohodě.

T: (TO19) *Můžeš popsat chování spolužáků k tobě od prvního kontaktu po současnost? Jak se k tobě chovali na začátku studia a jak nyní?*

R5: Ignorují mě. Tak ten vztah tam byl pořád stejný. Jiné to je jenom v tom, že na začátku se báli, vyhýbali se mi, protože to bylo něco jiného. Potom to bylo víc v pohodě.

T: *Čím by se to podle tebe změnilo?*

R5: Asi kdyby více vyžráli, vypsěli.

T: (TO20) *Vzpomeň si, jak na tebe poprvé reagovali spolužáci při úplně prvním kontaktu?*

R5: Možná si mě jenom víc prohlíželi, ale víc ne.

(SVO4) Ovlivňují vztahy s vrstevníky ve škole osobní život a volný čas osob s tělesným postižením, jejich přátelské a partnerské vztahy?

T: (TO21) *Můžeš popsat, jaké místo zaujímají spolužáci ve tvém životě?*

R5: Pro mě jsou to jenom lidi ve škole.

T: (TO22) Kolik času trávíš se spolužáky mimo školu?

R5: Žádný, jenom s těma kamarádkama dvěma, co mám.

T: (TO23) Co děláváš obvykle ve volném čase po vyučování nebo o víkendech?

R5: Mně zůstala jenom jedna dobrá kamarádka mimo školu, jinak mi to přišlo, že mě využívali. Měla jsem třeba kamarády, kteří bydleli ve stejném domě, se kterými se od malička znám, a já jsem byla ráda za každého kamaráda a kamarádku a byla jsem ochotná pro to udělat cokoliv. Já jsem třeba mívala vždycky strašně moc zvířat, abych s někým mohla být. Já jsem měla třeba jednu kamarádku, která ni zůstala do dneška. I když její rodiče mě nechťeli s ní pouštět ven, kdyby se mi něco stalo... Protože jsem často díky tomu srdíčku omdlívala a volala se mi rychlá, takže měli strach.

Ale jinak si myslím, že mě spíše využívali, abych jim koupila zmrzku a tak. A když nikdo nebyl, kdo by s nima šel ven, tak šli za nmou.

Takže po škole buď chodím někde s tou kamarádkou co mi zůstala, nebo se starám o ty moje zvířátka a tak...

T: (TO24) Jaké vztahy panují mezi tebou a opačným pohlavím ve třídě?

R5: Tak ti kluci mě spíš ignorují. Já se bavím spíš jenom s těma holkama. Když někdo něco potřebuje, tak se zeptá, ale jinak mě ignorují.

T: (TO25) Myslíš si, že je možnost navázání partnerského vztahu s některým ze spolužáků?

R5: Nenene, já to mám hodně těžké s klukama. Oni chtějí takovéty super kočky, což já nejsem. Když jsem třeba někomu řekla, že se mi líbí, tak jsem dostala hodně drsnou sprchu.

T: (TO26) Máš v současnosti nějakého partnera?

R5: Teď nemám nikoho.

T: Jak si představuješ svého budoucího partnera?

R5: Trvám na tom, aby nedělal rozdíly. Já třeba vždycky vylitnu, když někdo má narážky na něčí vzhled. Třeba i rodiče, když řeknou v televizi, když sledují nějaký dokument, je ta má hrozně odstáté uši a já vždycky vylitnu, že ale je třeba hodná, dobře se učí... Prostě takhle to mám vsugerované.

T: (TO27) Záleží ti na tom, zda bude budoucí partner bez handicapu nebo s postižením?

R5: Je mi to jedno. Musím říct, že jsem měla krátkodobou známost s klukem s obrnou, byl na vozíku a musím říct, že to bylo hezké. Třeba jsem s ním jela do Lešné a tlačila jsem ho na vozíku, ale byla jsem spokojená.

T: tak to by ode mě bylo všechno, ještě se zeptám, jestli bys chtěla něco doplnit, na co jsem třeba zapomněla...

R5: Jenom to, že možná, že záleží na sebevědomí. A to já bohužel nemám. Mám kamarádku, která je daleko víc postižená a ona vždycky měla hromadu kamarádů, vysoké sebevědomí a když má někdo na ni nějaké narážky, vždycky ho dokáže utřít. Tak asi záleží na té povaze.

T: Moc děkuju za rozhovor

PŘÍLOHA P VIII: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

(SVO1) Jak hodnotí adolescenti s tělesným postižením začlenění do třídního kolektivu a vztahy, které v něm panují?

(TO1) Jakou důležitost přikládáte přijetí ze strany spolužáků?

To je moc důležité, protože ono se dost dobře nedá v takovém kolektivu fungovat, když člověk ví, že tam není prostě přijatý. Takže je to těžší no...

(TO2) Co se Vám na chování spolužáků k Vám líbí nebo co Vám naopak vadí?

Líbí se mi, že teď už před tou maturitou je to o té podpoře, že už si mezi sebou dodáváme energii, abychom všechno zvládly ty zkoušky a to jsou ty chvíle, které jsou pro mě příjemné, a myslím, že i pro celý ten kolektiv.

A vadí mi třeba právě to, že vědí, že tohle je práce asistenta, tohle dělat nebudu. A nějaká striktnost, že tohle není moje práce a je mi jedno, jestli se dostaneš tam a tam.

(TO3) Jak si myslíte, že jste se začlenil (a) do třídního kolektivu?

Nevím, jestli se mi to úplně tak podařilo, jak bych chtěla. A právě jsem tam vždycky cítila to, že ten asistent tam působí jako takový oddělovač, ale to samozřejmě není nic proti asistenci, kterou jsem potřebovala a potřebuju pořád. Ale ten kolektiv cítí prostě, že je tam nějaká jiná osoba. To je možná i moje chyba, že jsem pořád v kontaktu hlavně s tím asistentem a málo... nebo ne tak, jak by to možná bylo dobré, se třeba bavím s těma ostatníma. Protože třeba máme rozdílné pohledy na věc, holky řeší třeba jiné problémy, než řeším já, takže to začlenění je tam určitě, ale představovala bych si ho ve větší míře.

(TO4) Jaké máte vztahy se spolužáky?

No..., tak většinou je to o tom, že když něco potřebují, tak za mnou přijdou, jakože jak nějaký úkol měl být, nebo jak jsem nějaký pokyn učitelů pochopila já, jak to má teda znít to zadání třeba..., ale kolikrát, že bysme chodily někde třeba ven nebo takové ty mimoškolní aktivity společné to moc není no... Já taky většinou po škole jezdívám domů a učím se. A to je taky asi i moje chyba, že jsem si nenašla čas, abych se nějak věnovala nebo věnovala víc času těm vztahům mezi spolužáky.

(TO5) Máte ve třídě nějaké přátele?

Hmm, nevím...pět? To opravdu teďka...vybavuje se mi tak pět lidí.

Mohl (a) byste někoho ze spolužáků označit za nejlepšího kamaráda?

Myslím si, že ano.

(TO6) Kdybyste měl (a) popsat ideální vztah mezi žáky bez handicapu a lidmi s postižením, jak by vypadal?

Že právě těm zdravým kolem nás musíme napřed my ukázat, že jsme v podstatě úplně normální, že akorát teda buď nemůžeme chodit, tak jak oni nebo nemůžeme standardně dělat věci, tak jak bysme chtěli, ale jinak, že se s nama dá úplně normálně bavit a jakmile oni toto pochopí, tak už je ten vztah zase o něčem jiném. Takže dát jim příležitost, aby oni toto měli možnost poznat, a vlastně potom už to není nějaké nucené, jakože ona tady někde zůstala a my tě teda převezem..., ale aby už to tam bylo o takovém nějakém rozhovoru nenuceném. Nevím, jestli jsem to popsala dobře.

(SVO2) Cítí se adolescenti s tělesným postižením být rovnoprávnou součástí vrstevnické skupiny ve třídě?

(TO7) Cítíte se být ve třídě v rovnocenné pozici jako Vaši spolužáci?

Snažím se o to, ale úplně rovnocenné to není

(TO8) Jezdíte se spolužáky na výlety, exkurze a podobně?

Moc ne, protože je problém právě s bezbariérovostí těch míst, kam se jezdí. Jednou teda to bylo v prváku, se všechno zařídilo tak, abych mohla jet i já, jenomže zrovna v průběhu noci než jsem na ten výlet měla odjet se přihodila taková docela vážná věc, takže jsme všichni tři s rodičema skončili v nemocnici, takže bylo po výletě no. A v podstatě potom další roky, další výlety už se nedaly realizovat s ohledem na tu bariérovost.

A když bylo něco v rámci školy?

Tak to jsem se účastnila.

(TO9) Jak probíhá spolupráce se spolužáky při hodinách a společných projektech?

Tak vzhledem k tomu, že já mám asistenta, teda pardon osobního asistenta, tak asistentka mi pomáhá ve všech věcech a v urychlení práce, takže spolupráce v hodinách... Co můžu udělat sama, se snažím, a snažím se také o spolupráci, myslím v týmu se spolužákama není nějaký problém. Ale spíš když je potřeba něco rychle udělat nebo nějaké náčrty, tak to potřebuju zas já pomoci.

Myslím, když je nějaká skupinová práce, jestli tě vezmou spolužačky mezi sebe.

Dá se říct, že ano. I když to rozdělení na skupinky většinou dělají učitelé, ale většinou jo, protože jsme si nějak tak zbyly. Ale že bych já nějak protestovala, že s tímto pracovat nebudu, nebo oni, že by protestovali, já s ní prostě pracovat nebudu, tak to ne.

(TO10) Zaznamenala jste nějaké nepřiměřené reakce na vaši osobu ze strany spolužáků kvůli vašemu handicapu? (můžete uvést konkrétní případ?)

To ani ne, ale spíš to psychické – jako že jsem viděla, že si některé ty holky myslely, tak tady něco říká... nebo aspoň tak mi to vyznělo.

Anebo možná, když jsem při písemkách nebo při testech měla delší časové limity, tak to některé ty holky špatně nesly, že mám delší čas, výhodu, že mě učitelé protěžují a tak.

(TO11) Můžete popsat, jak se k vám chovají učitelé? Cítíte, že se k Vám chovají jinak než k ostatním studentům?

No kde je rozdíl, to je v těch časech prodloužených, ale to jsem vlastně na to měla nárok a mám, takže toto respektují a jsem za to ráda, moc mi to pomáhá, ale jinak jsem nikdy neměla pocit, že by mi nějak nadřžovali, nebo ani nemám.

Ani naopak, že by tě nějak znevýhodňovali?

Mě zrovna ne.

(TO12) Můžete popsat fyzické bariéry ve škole? Co Vám dělá v tomto smyslu největší potíže?

Hmm, schody (smích). Schody jsou největší bariéra pro mě. To potřebuju právě dopomoc asistentky, takže... vlastně sama se nikde nepřesunu, takže jakýkoliv schod, jakýkoliv patník nebo jakákoliv další bariéra, prostě potřebuji dopomoc. A u nás ve škole je nájezd do budovy a tím veškerá bezbariérovost končí.

(TO13) Co si myslíte, že by Vám mohlo usnadnit pohyb ve škole?

No..., to by napřed někteří nejmenovaní lidé si to museli zkusit, jaké to teda je a potom by se s tím dalo pohnout, protože už jsem několikrát konzultovala s těmato lidma, že je potřeba něco s tím udělat, ne ani tak pro mě, ale pro ostatní handicapované, kteří se na tu školu hlásí, a nesetkala jsem se s nějakým pozitivním řešením.

(SVO3) Vnímají adolescenti s tělesným postižením změnu v přístupu spolužáků a pedagogů k nim na základní a střední škole?

(TO14) Jaký typ základní školy jste navštěvoval (a) – integrovaná nebo speciální?

Navštěvovala jsem integru, školu integru základní, kde byli vlastně jak studenti s handicapem, většinou sluchovým, tělesným nebo možná i lehce mentálním, ale tak, aby se dali začlenit do kolektivu, a právě zdraví. Takže takto jsme byli namixovaní v těch třídách a to vlastně mně pomohlo, abych se tak nějak uměla odrazit a vlastně dál umět komunikovat s těma ostatníma a atak.

(TO15) Jaký jste měl (a) vztah se spolužáky na základní škole?

Na základní škole to si pamatuju, pro mě to byla taková možná zvláštní situace, protože já jsem tam měla spolužáka, který možná byl trošku mentálně postižený a já jsem měla snahu ho jakkdyby bránit před těma ostatníma. Takže tam jsem cítila, že mezi těmi ostatními spolužáky a mezi tím handicapovaným to jako neklapalo, ale mezi mnou a těma spolužákama myslím, že nebyl problém.

Ale třída od třídy a kolektiv od kolektivu. Ale když mluvím o naší třídě na základce, tak to, jak jsem řekla teďka.

(TO16) Jak jste na ZŠ vycházel (a) s pedagogy? Co Vám na nich vadilo nebo co naopak oceňujete?

Na té základní myslím si, byli maximálně nachystaní vyhovět těm našim potřebám, jako potřebám handicapovaných a přizpůsobit co šlo. Je pravda, že tam byla taky potíže s prostorama, abychom se tam všichni, co potřebovali bezbariérové přístupy, nějak vlezli, ale nakonec se to nějak vyřešilo. Takže tam to bylo nakonec taky dobré a že bych měla s některým z učitelů nějaký konflikt, to se říct nedá. Nebo nepamatuju si to.

(TO17) Můžete srovnat třídní kolektiv na základní a střední škole?

No tak to budu hodně už vzpomínat, ale... no... zdá se mi, že na té střední škole už to je, ale zase jsem už byla starší. Že už jsem měla jiný pohled na věci a jinak jsem se vyrovnávala třeba i s kritikou nebo tak podobně. Takže, já vím, že na střední to bylo pro mě hodně složité z těch začátků. Jak jsem vlastně odešla z té základky a srovnat se s tím kolektivem na té střední škole, to bylo asi nejtěžší. A co se týče přijetí, myslím si, že na té základce, jak byla uzpůsobená pro ty handicapované, že to bylo nějakým způsobem usnadněné, ale na té střední zase, kdybych jí neprošla, tak mě nenastartuje tak jak si myslím, že je to teď.

(TO18) Jak jste zvládala výuku tam a tady?

Na základní škole jsem myslím do čtvrté třídy...jo takže koncem třetí třídy jsem ještě neměla asistentku a všechno zvládala vlastně paní učitelka. No a od čtvrté třídy potom už jsem měla osobní asistentku, která potom až do deváté třídy...teda měnily se asistentky, ale v podstatě měla jsem toho člověka u sebe. A potom vlastně po celou dobu střední školy, takže v tomto to nebyl rozdíl. Můžu poprosit ještě jednou tu otázku? (smích)

Jo, takže pamatuju si, že na základní škole za mě asistentka podstatně víc psala nebo dělala takové pomocné věci a kdežto na střední už jsem se snažila víc sama, ale je pravda, že na střední toho bylo zase víc, takže tam to zvládání bylo těžší. Jakože větší nároky na přípravu a tak.

(TO19) Můžete popsat chování spolužáků k vám od prvního kontaktu po současnost? Jak se k Vám chovali na začátku studia a jak nyní?

Já jsem celé čtyři roky měla u sebe osobního asistenta, takže ta jako v některém smyslu, že třeba spolužačky vědí, že toto je práce asistentky, že ony už tohle nemusí a když jsem náhodou byla bez asistentky, tak už to samozřejmě bylo něco nestandardního a musela už jsem si samozřejmě sama říct a už se netvářily úplně nadšeně nebo... Hlavně tam jsou pořád ty samé, které se o mě nějakým způsobem postarají, ale víceméně v tom kolektivu to je takové, že je tady pár lidí, s kterými si mám co říct, ale že by to byly úplně vřelé vztahy v tom kolektivu nebo v té třídě, to bych tak úplně neviděla.

Řekla bych, že na konci toho čtvrtáku to je takové nejlepší ty vztahy mezi náma.

Čím se to podle vás změnilo (nebo by se mohlo změnit)?

Tím, že už víme, že to končí to společné, takže ten kolektiv se tak semkl. Ani přesně nedovedu říct čím to je, nebo proč, ale zřejmě to bude ten konec toho společného studia.

(TO20) Vzpomenete si, jak na vás poprvé reagovali spolužáci při úplně prvním kontaktu?

Na úplně první reakci to těžko říct... ale vzpomínám si na, to jsem byla na začátku druháku, to si teda pamatuju tu reakci, kdy jsme měli za úkol...měli jsme si vybrat určitý druh postižení, které bysme případně chtěli mít – byli tam sluchově postižení, zrakově postižení, právě tělesně a mentálně. No a spoustu lidí v naší třídě právě neuvažovalo o tom tělesném, no, a když jsem já o tom handicapu mluvila, tak jsem se cítila strašně špatně, jako viděla jsem ty pohledy, že to nebylo přátelské prostředí teda.

(SVO4) Ovlivňují vztahy s vrstevníky ve škole osobní život a volný čas osob s tělesným postižením, jejich přátelské a partnerské vztahy?

(TO21) Můžete popsat, jaké místo zaujímají spolužáci ve vašem životě?

To už potom nejde říct jenom spolužáci, protože když je člověk s těma lidma po nějaký čas, tak už to potom přeroste. Pak už se na ně myslí, jak na přátele a že to nezůstane už jenom u spolužáků, s kterými se člověk potkává ve třídě a samozřejmě myslí na ně.

(TO22) Kolik času trávíte se spolužáky mimo školu?

Mimo školu – no moc toho není. Já většinou teda ze školy se přijdu domů učit, takže to je takové..., no moc na ně nezbyvá času, jak bych si to představovala.

(TO23) Co děláte obvykle ve volném čase po vyučování nebo o víkendech?

Tak učení už jsem tady zmiňovala, a když si chci odpočinout, tak se snažím třeba něco si přečíst odreagovacího, ale to se mi moc často nedaří.

A máš tady v okolí třeba nějaké kamarády?

Já mám kamarádku, která je ale teď mimo Vsetín, takže se tak často nevidíme. Ale zase, že bych byla úplně bez kamarádů, to se taky říct nedá. Ale nějaké časté setkávání to není.

(TO24) Jaké vztahy panují mezi Vámi a opačným pohlavím ve třídě?

My jsme samé holky (smích). No ale ve škole, dá se říct, že vždycky ten chlapský element to tam nějak srovná v té třídě, že už to není jenom ta třída, která si jenom lakuje ty nehty, a jenom... já nevím jak bych to popsala, ale, že tam je ten chlapský nějaký element, a že je tomtoto o něčem jiném, no. Že se ten kolektiv trošku uklidní a možná není takový hysterický.

A jak se chovají k tobě ti kluci?

No taky jsou ochotní pomoci, to samozřejmě jo, co je dovoleno. Protože samozřejmě takové zvládání toalety, to je jasné, že preferuju holky nebo asistentky, ale nějaké takové nějaké situace, že by se mi posmívali kluci nebo tak, s tím jsem se nesečkala.

(TO25) Myslíte si, že je možnost navázání partnerského vztahu s některým se spolužáků/spolužaček?

Teoreticky, prakticky nevím (smích). To je otázka taková už osobnější, ale jako šlo by to. Ten kluk by byl zase v jiném postavení než kdyby měl holku zdravou, že? A to je přece hodně na něm, jestli by do toho vztahu šel nebo nešel.

(TO26) Máte v současnosti nějakého partnera? Jak si představujete svého budoucího partnera?

Úplně to tak říct nemůžu. Budu potřebovat, aby měl hodně velkou trpělivost (smích) se mnou, protože to není vždycky úplně jednoduché, protože budu potřebovat asi ve velkém množství věcí dopomoci, takže aby na to měl nějak nervy a smířit se s tím, že věci nejsou tak standartní jako u jiných partnerských dvojic. Nebo prostě, že ten vztah bude mít nějaké výjimky, nebo

(TO27) Záleží Vám na tom, zda bude budoucí partner bez handicapu nebo s postižením?

Tak nad tím jsem takto asi neuvažovala. No a samozřejmě kdyby byl bez postižení, tak je to samozřejmě zas o něčem jiném než kluk s postižením, ale nebráním se ani tomu.

Tak to byla poslední otázka, tak ti moc děkuju.