

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inkluzivní prostředí školní třídy na 1. stupni ZŠ s asistentem žáka s tělesným postižením

Inclusive environment of a primary school class including teachers assistant

Martina Žáčková

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)
Studijní obor: I. ST (7503T047)

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Inkluzivní prostředí školní třídy na 1. stupni ZŠ s asistentem žáka s tělesným postižením potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. dubna 2018

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za vstřícnost, rady, věcné připomínky a metodické vedení při zpracovávání práce. Dále děkuji rodině za to, že mi studium umožnili, a Těláčku Miláčku za to, že mi ho zpříjemnili.

ABSTRAKT

Diplomová práce řeší problematiku budování klimatu školní třídy, jejímž žákem je také dítě s výrazným tělesným postižením vyžadující neustálou přítomnost asistenta.

Teoretické kapitoly se zaměřují na tělesné postižení a jeho vliv na psychiku dítěte, na specifika začleňování žáka s tělesným postižením do výuky a života třídy a na spolupráci třídního učitele a asistenta žáka, jehož podporu a pomoc vyžaduje žák po celou dobu výuky.

Praktická část zprostředkovává pomocí narativního vyprávění dvou dívek a lidí z jejich okolí odpovědi na otázky: Jak se s přibývajícím lety proměňují třídní vztahy a přístup spolužáků k takovému dítěti. Čím může ovlivňovat přítomnost asistenta klima třídy. Zda je pocit o úspěšnosti začlenění dítěte s tělesným postižením dospělých shodný s pocitem dítěte, nebo to dítě vidí jinak. Pomocí případových studií, které mi umožnily utvoření celkového obrazu situace, se potvrdilo, že velmi důležitým faktorem začlenění žáka s tělesným postižením do kolektivu třídy, je věk, ve kterém se žáci setkávají, a přístup učitele a asistenta k žákovi s tělesným postižením i k celé třídě. Práce nastoluje další otázky, které vycházejí z prožívání situace dětmi.

KLÍČOVÁ SLOVA

společné vzdělávání, klima inkluzivní třídy, žák s tělesným postižením, asistent pedagoga, spolupráce učitele a asistenta

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the development of the school climate in a classroom with a seriously physically disabled child who requires permanent presence of an assistant.

The theoretical part focuses on physical disabilities and their impact on the psyche of the child, the specifics of including a seriously disabled child in educational instructional contexts and the life of the classroom, and on the cooperation between a form teacher and an assistant whose support and help is required by the child during all lessons.

The practical part uses a narrative of two girls and people who are closely related to them to offer answers to the inquiries into how have relationships within such a classroom and the attitude of classmates to a disabled child changed over the years; how can the presence of an assistant affect the climate of the classroom; and whether the external perception of the inclusion of a disabled child as a successful one corresponds with the feelings of the disabled child, or if the child sees the process otherwise. Case studies which helped the author to get a general picture of the situation confirmed it appeared that the factor which immensely affects inclusion of a physically disabled child in the classroom is the age at which children meet and the attitude of the teacher and the assistant to both the physically disabled pupil and the whole class. The diploma submits other questions that are based on children's experience.

KEYWORDS

inclusive education, inclusive classroom climate, physically disabled pupil, teaching assistant, cooperation between the teacher and the assistant

Úvod	8
I. Teoretická část	9
1. Tělesné postižení a jeho vliv nejen na psychiku dítěte	10
1.1 Klasifikace tělesných vad	11
1.2 Vývoj vztahu společnosti ke zdravotně postiženým osobám	19
Shrnutí kapitoly.....	23
2. Psychologická stránka tělesného postižení	24
2.1 Psychická deprivace u tělesně postižených dětí.....	27
Shrnutí kapitoly.....	28
3. Inkluze neboli společné vzdělávání	30
3.1 Idea, vymezení	30
3.1.1 Inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech	32
3.1.2 Inkluzivní vzdělávání v legislativě ČR.....	33
3.1.3 Z výzkumů a zahraničních zkušeností.....	36
3.2 Inkluzivní prostředí a vztahy	39
3.1.4 Otevřené formy výuky a strategie posilující třídní klima.....	44
Shrnutí kapitoly.....	46
4. Role třídního učitele, asistenta pedagoga a asistenta žáka při tvorbě klimatu třídy s žákem s tělesným postižením	47
4.1 Třídní učitel.....	47
4.2 Asistent pedagoga a osobní asistent žáka	48
Shrnutí kapitoly.....	50
Shrnutí teoretické části	51
II. Praktická část	52
Úkol výzkumné části a charakteristika výzkumu	53
Případová studie dívky Míši	55
Očima Míši	55
Očima rodičů.....	60
Očima třídní paní učitelky	61
Očima spolužáků.....	62
Postřehy z příběhů	69
Případová studie dívky Anetky	71
Očima asistentky.....	71

Očima třídní paní učitelky	74
Očima Anetky	76
Postřehy z příběhů	77
Shrnutí praktické části.....	78
Závěr	80
Seznam použitých informačních zdrojů	82
Seznam příloh	87

Úvod

Ve své diplomové práci se budu zabývat přítomností výrazně tělesně postiženého žáka v běžné třídě prvního stupně. Budu se věnovat tomu, jak jeho přítomnost a přítomnost osobního asistenta dítěte ovlivňuje chod a klima třídy a jaké nároky klade jejich přítomnost na (třídního) učitele. Zaměřím se na aspekty mající vliv na utváření klimatu třídy s tělesně postiženým žákem a jeho asistentem, opatření učitele napomáhající utváření vstřícného klimatu a pohled žáků na tuto situaci.

Toto téma jsem si zvolila, protože jsem celé základní vzdělávání strávila ve třídním kolektivu, jehož součástí byla i spolužačka Míša, kvadruplegička. Klima třídy a přijetí Míši do kolektivu se různě proměňovalo, bohužel ne vždy k lepšímu. Vliv na situaci mělo složení třídy, přítomnost asistenta, naše postupné dospívání, ale také přístup učitelů. V nejlepším zájmu v nás mnohdy vyvolali pocit nespravedlnosti. Jednalo se o momentální pocity, avšak zpětně to vidím jako pozitivní zkušenost.

Péče o chod a klima třídy je velmi komplikovaná sama o sobě a ještě mnohem komplikovanější je, je-li ve třídě výrazně tělesně postižené dítě, které vyžaduje diametrálně rozdílný a velice individualizovaný přístup. V současné době bude přítomnost tělesně postižených dětí ve školách stále častější. A rozhodovat se o vhodném přístupu k takovéto třídě bude více a více učitelů, protože hranice mezi přijetím a odmítnutím tělesně postiženého žáka kolektivem je velmi tenká.

V teoretické části se zaměřím na přístup, jakým takové dítě začleňovat do výuky a třídního kolektivu, na přístup spolužáků k žákovi s tělesným postižením, na proměňování těchto vztahů v průběhu let a na osobnost osobního asistenta, kterého má žák neustále při sobě a který je tedy nedílnou součástí školní třídy. Případové studie, obsahující příběhy a výpovědi jednotlivých respondentů, mi je umožní porovnat, propojit a vytvořit tak celkový obraz situace obou dívek.

I. Teoretická část

1. Tělesné postižení a jeho vliv nejen na psychiku dítěte

Abychom se mohli zabývat společným vzděláváním tělesně postiženého žáka a zdravých dětí v běžné třídě, je třeba nejprve definovat několik termínů a vyjasnit si, alespoň ve zkratce, o jaká postižení se primárně jedná a jak jedince ovlivňují.

V souvislosti se somatickým znevýhodněním se setkáváme s pojmy zdravotní postižení a tělesné postižení. V běžném životě v mnoha případech nejsou jejich významy výrazněji rozlišovány a pojmy splývají v synonyma nebo souhrnný pojem (Fischer a Škoda 2008, s. 31). V odborné literatuře i českém právním systému, včetně školského zákona, je pojem zdravotní postižení nadřazen pojmu tělesné postižení. Zdravotní postižení je tedy pojmem širším. Jedná se o shrnující označení pro všechny dlouhodobější nebo trvalé odchylky ve zdravotním stavu člověka. Zahrnuje mentální, tělesné, smyslové, kombinované postižení a duševní nemoci.

Tělesné postižení je vymezováno mnoha způsoby. Záleží na úhlu pohledu autora i roku vydání publikace. Kraus se Šanderou (1976, s. 6) označují tělesné postižení jako vady pohybového a nosného aparátu, zahrnující vady kostí, kloubů, šlach, svalů a za předpokladu projevení se porušenou hybností také poškození nebo poruchy cévního zásobení a nervového ústrojí, a to bez ohledu na příčinu vzniku. Taková vada může vzniknout vlivem vnitřních příčin či vnějších vlivů v období prenatálního vývoje, během porodu nebo v průběhu života jedince. Společným rysem tělesně postižených osob je dlouhodobé nebo trvalé omezení hybnosti, které ovlivňuje jedincův život a promítá se do jeho osobnosti.

Psychika tělesně postiženého člověka je výrazně ovlivňována rozsáhlostí postižení a viditelností jeho tělesných anomálií. Rozsáhlost postižení ovlivňuje míru soběstačnosti jedince, což může v jedinci navozovat pocity méněcennosti či závislosti na okolí. V určitých situacích budou totiž lidé s tělesným postižením vždy odkázáni na pomoc okolí (Fischer a Škoda 2008, s. 34). Reakce společnosti na jejich viditelné anomálie jsou rozličné a ne vždy pozitivní, což jejich psychickému vývoji nepřispívá. Může docházet i k dlouhodobému stresu, frustraci či deprivaci.

Kromě psychické zátěže se přidružují k tělesnému postižení další zdravotní komplikace. Omezení hybnosti způsobuje nefyziologické a nerovnoměrné zatěžování některých svalových skupin, dochází tím ke slábnutí či atrofii¹ některých svalů. To lze do určité míry kompenzovat rehabilitačními cvičeními. Co ovlivnit nelze, jsou další postižení, která se

¹ Úbytek hmotnosti (zmenšení) svalu (Velký lékařský slovník)

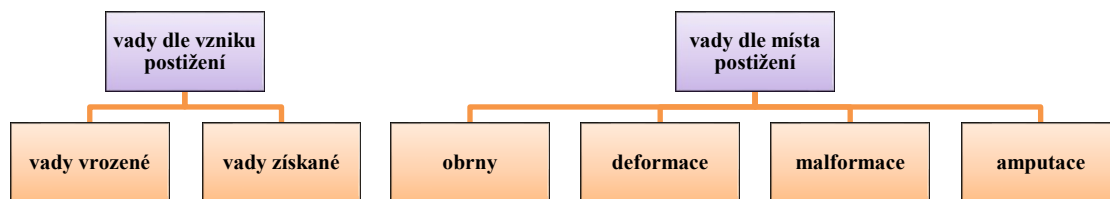
mohou souběžně s tělesným postižením objevovat. Nejčastěji jsou jimi mentální postižení, epilepsie, těžké vady zraku či sluchu. Taková postižení zvyšují náročnost péče o jedince a snižují jeho soběstačnost (Fischer a Škoda 2008, s. 35).

Omezení motoriky a případné smyslové vady ovlivňují také kognitivní vývoj jedince, zejména v dětském věku. Pohybové omezení zapříčiňuje horší dosažitelnost a poznání podnětů, což se projevuje mimo jiné také mělčím pochopením některých pojmů, prostorových vztahů a nižší slovní zásobou. Řeč je motorickým jevem, proto může být omezena i samotná činnost mluvidel. Takovýmto dětem je tedy potřeba v mnohem větší míře předkládat podněty přímo, neočekávat, že si je vyhledají sami, a zajišťovat pravidelnou logopedickou péči (Vítková 2006, s. 117 – 118). V podstatě zde platí přímá úměra - čím těžší je postižení, tím více je omezen pohyb a tím více je ovlivněn i rozumový a smyslový vývoj jedince (Šamalová 2008, s. 7).

U tělesně postižených jedinců je třeba stále optimální kompenzace jejich tělesného postižení, což vyžaduje spolupráci lékařů, pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků. Je třeba hledat, využívat a kombinovat všechny dostupné možnosti - léky, rehabilitační cvičení, ortopedické a technické pomůcky, vhodný výběr školních pomůcek, úpravy školního nábytku, bezbariérovost staveb apod. Tato opatření nám umožní zmírnit důsledky postižení a poskytnout postiženému kvalitnější život (Vítková 2006, s. 40).

1.1 Klasifikace tělesných vad

Tělesné vady můžeme dělit dle dvou hlavních kritérií - dle doby vzniku postižení a dle místa postižení. Dle doby vzniku postižení vady rozdělujeme na vady vrozené, které zahrnují i vady dědičné, a vady získané. Z hlediska místa postižení je dělíme na obrny, deformace, malformace a amputace (viz. obr. 1) Přičemž každá vada je blíže specifikována stupněm, který určuje míru závažnosti postižení (Opatřilová a Zámečnicková 2007, s. 27 a Vítková 2006, s. 40). Hlava V. Zákona č. 329/2011 Sb. hovoří o osobách se středně těžkým funkčním postižením pohyblivosti nebo orientace, včetně osob s poruchou autistického spektra (průkaz TP), o osobách s těžkým funkčním postižením pohyblivosti nebo orientace, včetně osob s poruchou autistického spektra (průkaz ZTP) a o osobách se zvláště těžkým funkčním postižením pohyblivosti nebo orientace, včetně osob s poruchou autistického spektra (průkaz ZTP/P). Zdravotní stav je posuzován dle poznatků lékařské vědy.



Obrázek 1: Klasifikace tělesných vad

❖ Dělení dle doby vzniku postižení

▪ Vrozené vady

Vrozenými vadami jsou označovány vady, které vznikly v průběhu prenatálního vývoje, během porodu nebo krátce po narození (Fischer a Škoda 2008, s. 34). Vysoké procento těchto vad má genetický původ. Dungl (2005) hovoří o 90 % případů. Ve zbývajících 10 % jsou na vině zevní příčiny. Těmi jsou například stáří matky, infekce matky, nedostatek kyslíku nebo vitamínů, působení léků, teratogenů či mechanické vlivy.

▪ Získané vady

Vady získané mohou vzniknout v jakémkoliv dalším období života jedince. Jsou způsobeny úrazem, nebo různými chorobami a jejich důsledky s vlivem na pohybové ústrojí (Fischer a Škoda 2008, s. 34). Mezi vady získané řadíme zejména amputace, některé deformace a obrny.

❖ Dělení dle místa vzniku postižení

▪ Obrny

Obrny se týkají centrální a periferní nervové soustavy. U centrální obrny se léze² nachází v centrální nervové soustavě, tedy v mozku nebo míše. U periferní obrny léze postihuje periferní motorický neuron, čili obvodové nervy (Ambler, Bednařík a Růžička, 2004). Jednotlivé druhy obrn se od sebe liší rozsahem a stupněm závažnosti postižení (Opatřilová a Zámečnicková 2007, s. 28).

Podle rozsahu ochrnutí rozlišujeme částečná ochrnutí - parézy - a úplná ochrnutí - plegie. Zasažena může být centrální nervová soustava, napětí ve svalech

² Poškození či poranění tkáně (Velký lékařský slovník)

nebo koordinace svalů. Dle míry svalového napětí, tonusu, rozeznáváme hypertonii (zvýšené napětí), hypotonii (snížené napětí) nebo střídavý tonus, který se projevuje kroutivými mimovolnými pohyby. Dle lokalizace postižené části těla rozlišujeme diparézy/diplegie, které se týkají ochrnutí dolní části těla, především nohou. Hemiparézy/hemiplegie, představující ochrnutí vertikální poloviny těla. Vzhledem ke křížení nervových drah je vždy ochrnutá opačná polovina těla, než ve které se nachází léze. Rozlišujeme tedy levostrannou a pravostrannou hemiparézu/hemiplegii. U pravostranné je častější výskyt poruch řeči a křečí, obě centra jsou totiž umístěna v levé části mozku. Ochrnutí všech čtyř končetin nazýváme kvadrupérou/kvadrupégií (Vítková 2006, s. 41). Taková ochrnutí vzniknou nejčastěji následkem úrazu nebo rozsáhlého krvácení do mozku (Fischer a Škoda 2008, s. 37).

Učitelé se ve své profesi v souvislosti se vzděláváním tělesně postižených se nejčastěji setkávají s „*tzv. syndromem centrální parézy, který vzniká v důsledku léze (zranění, poškození) mozku. Obrny mohou být způsobené mozkovými záněty, mozkovými nádory, zraněním hlavy (tzv. traumatické obrny) či postupujícím degenerativním onemocněním mozku a míchy. Mohou se objevit jako následek cévní mozkové příhody, krvácení do mozku či nedokrvení v důsledku embolie atd. Nejvýznamnější z těchto centrálních paréz je dětská mozková obrna.*“ (Fischer a Škoda 2008, s. 37).

▫ **Dětská mozková obrna**

Fischer se Škodou (2008, s. 38 - 52) hovoří o dětské mozkové obrně jako o pojmu zastřešujícím chronická onemocnění, která se vyznačují poruchami centrální kontroly hybnosti. Dětská mozková obrna se objevuje do čtyř let věku dítěte, není nakažlivá ani dědičná a ve většině případů se dále již nezhoršuje. Projevy postižení jsou velmi různorodé a značně individuální. „*Pro DMO³ je typická tělesná neobratnost, zejména v jemné motorice, nerovnoměrný vývoj, zvýšená pohyblivost a neklid, nesoustředěnost, těkavost, nedokonalost vnímání a nedostatečná představivost, překotné a impulzivní reakce, střídání nálad a výkyvy v duševní výkonnosti, opožděný vývoj řeči a vady řeči* (Vítková 2006, s. 42).“ Což vyžaduje vysoce individualizovaný přístup, zejména krátké aktivity,

³ Dětská mozková obrna

názornost a využití více receptorů (zrak, sluch, hmat apod.). Současná medicína neumí toto onemocnění vyléčit, dokáže však zmírňovat některé projevy nemoci a tím zkvalitnit život jedince (Fischer a Škoda 2008, s. 38).

Medicína rozlišuje u dětské mozkové obrny několik forem. Základní rozdělení tvoří její spastické a nespastické formy. Za vznikem spastických forem DMO stojí poškození centrálních motorických neuronů, které se projevuje poruchou aktivní volní hybnosti, svalovou hypertonií a stereotypními pohyby (Fischer a Škoda 2008, s. 39 - 40).

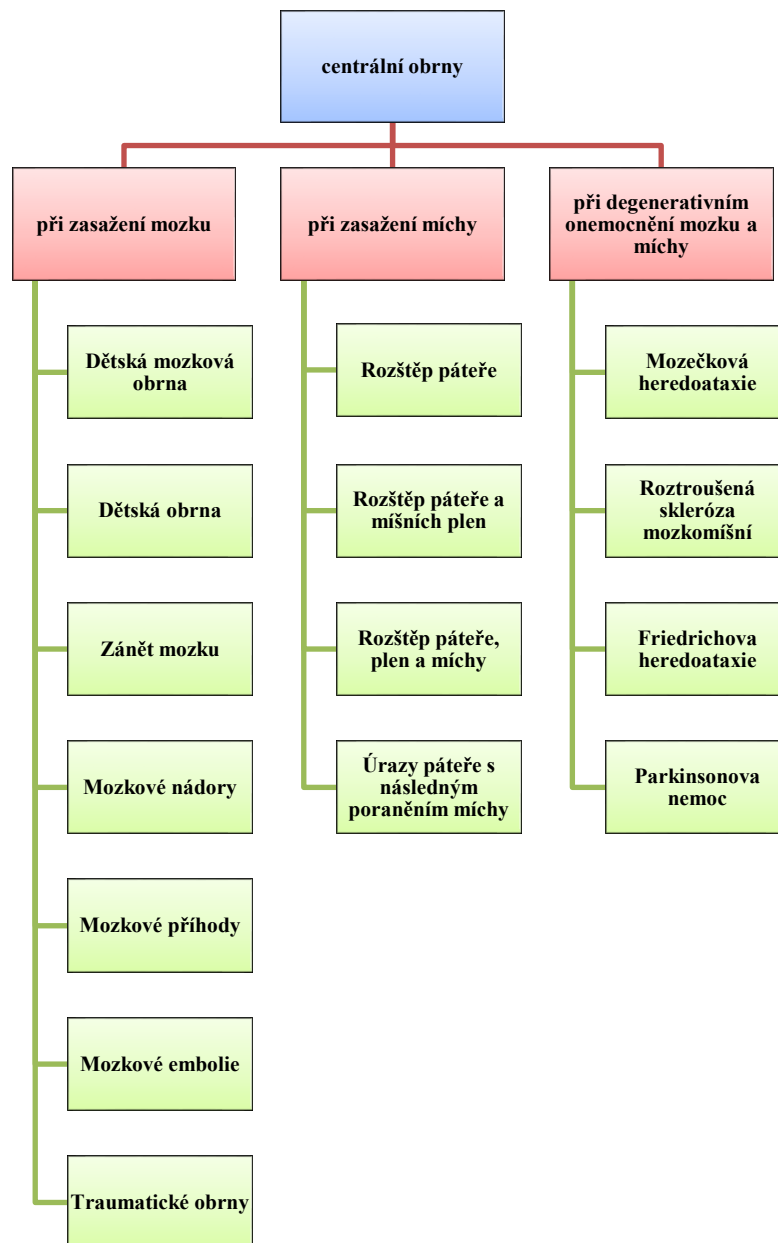
Do spastických forem začleňujeme diparetickou formu DMO, hemiparetickou formu DMO a kvadraparetickou formu DMO. Diparetická forma se projevuje oslabením obou dolních končetin. Chůze je ve většinou možná, rozvíjí se však později a má charakteristické rysy. Nejčastěji se vlivem přílišného tahu adduktorů⁴ při ní vtáčejí kolena dovnitř a vzniká tzv. nůžkovitá chůze. Přílišný tah adduktorů představuje také komplikace v podobě luxace⁵ kyčelního kloubu. Důležitá je včasná rehabilitace. U těchto dětí nastává s nástupem do školy krizové období, jsou totiž nuceny sedět delší dobu v lavici, což může být příčinou ztráty schopnosti chodit a odkázání na invalidní vozík. U hemiparetické formy DMO dochází k postižení svalového napětí jedné poloviny těla, přičemž bývá výrazněji zasažena horní končetina. Postižené končetiny bývají slabší a kratší, což se projevuje na lateralitě rukou. Dítě upřednostňuje funkčnější ruku i v případě, že se nejedná o ruku dominantní. Bývá narušeno i vnímání prostorových vztahů. Hemiparetická forma DMO bývá často doprovázena epilepsií. Při rozsáhlejším poškození mozku může vzniknout i oboustranná hemiparéza, nerovnoměrné postižení všech čtyř končetin. Nejzávažnější formou dětské mozkové obrny je kvadraparetická forma DMO při níž je postiženo celé tělo. Vlivem spasmů šíjových a zádových svalů je narušeno držení hlavy i trupu (Fischer a Škoda 2008, s. 41 - 43). To pro učitele znamená, jak je již uváděno v první kapitole, omezení žákova vnímání a poznávání okolí. Nohy i kyčle bývají ve špatném postavení. Ruce jsou zařaty v pěsti a je u nich narušen úchop i pevnost stisku. Je ztíženo polykání, žvýkání

⁴ Svaly umožňující addukci neboli přitážení. Také jim můžeme říkat přitahovače.

⁵ Vymknutí

i vývoj řeči. K postižení je často přidružena mentální retardace, epilepsie nebo smyslové vady (Fischer a Škoda 2008, s. 41 - 43).

Nespastické formy DMO jsou způsobeny přítomností svalového napětí určité oblasti těla. Poškození se projevuje mimo pyramidové dráhy. U dyskinetické formy DMO dochází k poškození mozku v oblasti bazálních ganglií. To se projevuje nepotlačitelnými mimovolnými krouživými pohyby, pomalou a nesrozumitelnou řečí (Fischer a Škoda 2008, s. 45 - 48), což, jak můžeme domýšlet, vyžaduje čas k vyjadřování a logopedickou pomoc. Tato forma nebývá doprovázena epilepsií ani mentální retardací. Při hypotonické formě DMO je poškozena oblast mozečku. Jedná se o řídkou se vyskytující formu DMO postihující zejména vnímání rovnováhy a vnitřní vnímání vlastního těla (propriocepci). Dítě bývá pohybově pasivní, často se vyskytuje zvýšená pohyblivost v kloubech a třes při snaze něco uchopit. K této formě DMO je často přidružen snížený intelekt nebo mentální retardace. V mladším školním věku přechází ve většině případů hypokineticá forma DMO v některou z forem spastických. Pokud setrvává, je označována jako hypotonický syndrom (Fischer a Škoda 2008, s. 45 - 48).



Obrázek 2: Klasifikace centrálních obrn (dle Opatřilové a Zámečnickové 2007, s. 29)

Pokud je zasažena pouze mícha, mluvíme o míšních obrnách. Příčinou mohou být různé druhy rozštěpů páteře (Opatřilová a Zámečnicková 2007, s. 29). Nejčastěji jsou však na vině úrazy páteře, při kterých je mícha zasažena. Rozsah poškození ovlivňuje vzdálenost léze od hlavy. Čím blíže k hlavě se léze nachází, tím větší oblast postižení je. V tomto případě se rehabilitace zaměřuje hlavně zvládnutí osobních potřeb a jiných fyzických dovedností (Vítková 2006, s. 49 se shoduje s Fischerem a Škodou 2008, s. 52).

Vedle centrálních obrn existují obrny periferní. Ty jsou způsobeny poruchou periferních nervů, zasahují tedy jen jednotlivé části těla, tj. svaly, končetiny apod., v dané inervační oblasti (Fischer a Škoda 2008, s. 52).

Příčinou poruchy hybnosti může být také myopatie, tedy poškození svalového vlákna, které je zapříčiněno geneticky nebo získáno během života vlivem úrazu či infekce. Stav jedince může být neměnný, ale stejně tak se může jednat o případ svalové dystrofie. Svalová dystrofie je progresivní onemocnění. Má několik forem, u všech však dochází k postupné degeneraci příčně pruhovaného svalstva. Dítě v různě velkém časovém horizontu postupně ztrácí naučené pohybové dovednosti a je stále více odkázáno na pomoc druhých (Fischer a Škoda 2008, s. 53; Vítková 2006, s. 60).

▪ **Deformace**

Deformace jsou vrozené nebo získané vady vyznačující se nesprávným tvarem některé části těla - orgánu, kosti nebo svalu. U vrozených deformit došlo během nitroděložního vývoje k vývojové poruše. Většinou je příčin jejího vzniku několik. Riziko vývojové poruchy hrozí během celého prenatálního vývoje, čím dříve k ní však dojde, tím je vada závažnější (Vítková 2006, s. 58).

Jendou z nejčtenějších deformací u dětí je vadné držení těla, jako jsou skoliózy, kyfózy a vrozené deformity páteře. Získané deformity, jakými jsou právě kyfózy či skoliózy, mají nečastěji původ v nesprávném návyku držení těla. Ten může být způsoben fyziologickými důvody nebo prostředím, ve kterém se dítě pohybuje. Pro správnou rovnováhu organismu, jeho bezproblémové fungování a vývoj je zejména u dětí třeba budovat správné návyky. Ve školním prostředí se jedná především o vhodné vybavení třídy podporující správné držení těla a všestranný pohyb v dostatečné míře (Vítková 2006, s. 59).

Vrozené vykloubení kyčlí, způsobené nedostatečným vývojem jednoho nebo obou kyčelních kloubů, je další častou deformací u dětí. Léčba probíhá v raném věku dítěte. Většinou vede k úplnému vyléčení. Omezení dítěte se tak zúží pouze na nedoporučení vrcholového sportu, vyjma plavání. U ne zcela vyléčených vad je na místě eliminování zvýšené zátěže dolních končetin. U dolních končetin se můžeme setkat ještě například s plochou nohou, valgózitou (postavení nohou do X) nebo varozitou (postavení nohou do O) nebo s Perthesovou chorobou (Vítková

2006, s. 58). Valgozitě, varozitě a plochým nohám můžeme předcházet správným držením těla a různými cviky - u plochých nohou se může jednat například o chůzi naboso po různém terénu, jako je písek, kamínky apod.

Kromě deformací dlouhých kostí se můžeme setkat s vadami hrudníku, deformacemi lebky a obličeje, deformacemi kloubů, svalů. Jednou z deformací svalů je progresivní svalové dystrofie, kterou zmiňují výše. V tom, které vady spadají do deformací a které do malformací, nejsou autoři publikací zcela jednotní. Někteří (např. Opatřilová a Zámečnicková 2007) do deformací řadí i rozštěpy, syndaktylii, polydaktylii, vrozené chybění části paže, dlouhých kostí apod.

▪ **Malformace**

Malformace je vrozená vývojová vada spočívající v patologickém vyvinutí některé části těla (Vítková 2006, s. 65). Je pro ni charakteristické znetvoření některé části těla (Opatřilová a Zámečnicková 2007, s. 31). Jedněmi z nejčastějších vrozených vývojových vad jsou rozštěpy rtu a patra, které, i když je lze velmi úspěšně léčit již v raném věku, poznamenávají v různé míře vzhled obličeje, dentice a řeč. Je zde zvýšené riziko opakovaných zánětů středního ucha či nedoslýchavosti. Což může mít opět vliv na rozvoj řeči. Děti s rozštěpovou vadou bývají proto v dlouhodobé péči nejen plastiků, ale i stomatologů, logopedů a psychologů. Učitel může být dětem nápomocen dechovými a jazykovými cvičeními, které do výuky zařadí⁶. Do malformací se řadí také neúplné uzavření míšní ploténky nebo trubice vedoucí k rozštěpům páteře. Pokud je zasažena mícha, může dojít k poruše inervace některých částí těla, což může vést k problémům s ovládním konečníku, močového měchýře, někdy dokonce k ochrnutí⁷. Dále se jedná o nevyvinutí (absenci) orgánu, končetin nebo jiné části těla, zmenšení orgánu, končetin nebo jiné části těla, abnormální uložení orgánu, nevytvoření dutého orgánu, abnormální uspořádání buněk ve tkáních a podobně. Malformace se v současné době celkem dobře daří odhalovat ultrazvukovým screeningem již v prenatálním období (Vítková 2006,

⁶ *Rozštěpy*. Pořad Vizita. Díl 11.. TV Nova. CET21, spol. s.r.o. - člen skupiny CME, 2010. [cit. 29. 1. 2017]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=utDgTyoy8ss>

⁷ *Rozštěpové vady - rozštěp patra, rtů, páteře, stěny - mohou narušit vývoj dítěte*. 4. červen 2017. [cit. 29. 1. 2017]. Dostupné z: <http://www.rehabilitace.info/zdravotni/rozstepove-vady-rozstep-patra-rtu-patere-steny-mohou-narusit-vyvoj-ditete/>

s. 65). Zdravotní omezení a omezení při školní výuce jsou velice individuální. Důležitá je vždy spolupráce se speciálně pedagogickým centrem a zejména rodinou, protože ta zná dítě nejlépe.

▪ **Amputace**

Amputací označujeme umělé „*nevratné oddělení orgánu, končetiny nebo její části od těla.*“ (Opatřilová a Zámečnicková 2007, s. 30) Příčinou může být nádorové, cévní, metabolické či zánětlivé onemocnění, nebo úraz. Oddělení orgánu, končetiny nebo její části bývá prováděno chirurgicky, ale může k němu dojít i přímo při traumatu. U dětí bývá právě trauma nejčastějším důvodem amputace. Současná medicína umožňuje díky plastické chirurgii co nejvíce eliminovat znetvoření vzniklé úrazem a chybějící část těla nahradit co nejfunkčnější protézou (Vítková 2006, s. 65).

V současné době má podle dat Světové zdravotnické organizace (dostupných z <http://www.who.int>, aktuální k prosinci 2016) nějakou formu zdravotního postižení 15 % světové populace, což je více než miliarda lidí. Vážnější zdravotní postižení má 110 až 190 milionů lidí starších 15 let. V České republice proběhlo poslední šetření v této oblasti v roce 2013 (Výběrové šetření osob se zdravotním postižením VŠPO 13), tehdy osoby se zdravotním postižením tvořily 10 % populace ČR, tzn. více než milion lidí. Z toho 64,3 tisíce byly děti do 14 let, tj. 4,1 % z celkové populace dětí v tomto věkovém rozmezí. Počet dětí do 14 let s tělesným postižením se pohyboval nad hranicí 20 tisíc. Od té doby celkový počet obyvatel v České republice vzrostl ještě o 72 tisíc. Jak je vidět, zastoupení lidí se zdravotním postižením ve společnosti není zanedbatelné. Běžně se setkáváme s lidmi s tělesným, smyslovým, mentálním postižením a jinými druhy znevýhodnění souvisejícími s tělesným nebo duševním stavem člověka, přesto se k nim společnost nezřídka kdy chová nevstřícně či odmítavě. Tento postoj je ve velké míře determinován historií a právě tomu je věnována další podkapitola.

1.2 Vývoj vztahu společnosti ke zdravotně postiženým osobám

Odjakživa se v lidské společnosti rodily slabé, neduživé a zdravotně postižené děti. Přístup společnosti k nim byl rozličný, proměňoval se v souvislosti s kulturně-náboženskou a politicko-ekonomickou úrovní doby. Postižení lidé bývali kvůli svým, mnohdy nápadným,

odlišnostem často napadáni, vytlačováni na okraj společnosti a omezováni v životních možnostech (Trnavská). Mnohdy se stávalo jejich postižení stigmatem, jehož vznik byl připisován neznámým negativním vlivům. Některým byly dokonce přisuzovány magické schopnosti (Hadj-Mousová 2001, s. 11). Postupně se snahy vyčlenění takových jedinců přesouvaly ke snahám o jejich co nejlepší začlenění do společnosti. Současný přístup společnosti je tímto historickým vývojem výrazně poznamenán. U nás podmínila (negativní) vnímání zdravotně postižených veřejností novodobá historie, kdy byli postižení jedinci segregováni a běžná společnost se s nimi nestýkala. Vliv iracionálních a emocionálně zabarvených předsudků a zažitých stereotypů na laickou veřejnost je stále značný (Hadj-Mousová 2001, s. 7).

Dosavadní vývoj vztahu společnosti ke zdravotně postiženým periodizoval Sovák (1972, s. 35 - 38) do následujících stádií. Je doplněno o poznatky Hadj-Mousové (2001, s. 7 - 14), Sommerové (2010, s. 28 - 30), Kábrtové (2010, s. 24 – 25) a Titzla (2001).

a) Stádium represivní neboli potlačovací

Stádium represivní zahrnuje období pravěku. Staří, slabí, zmrzačení nebo nemocní jedinci, kteří kmen zatěžovali a nepřinášeli mu dostatečný užitek, byli vyvrhováni z kmene a ponecháváni na pospas, nebo pobíjeni. V této době nestability společnosti bylo cílem zajištění materiálu a zachování kmene, i za cenu ztráty jeho členů. V některých společnostech setrval tento přístup i v dobách starověku.

b) Stádium zotročování

Stádiem zotročování je charakterizováno období starověké, zejména antické. Je pro něho typické vykořisťování a otrokářství. Zároveň ukazuje rozličnost přístupu k postiženým lidem v závislosti na druhu kultury. Zatímco antické Řecko a Řím posuzují hodnotu člověka podle souladu krásy těla a duše, a tudíž s postiženými krutě nakládají, některé další společnosti k nim mají mírumilovnější přístup. Ve většině případů se také lišil přístup k postiženým dospělým a k defektním dětem. Římský zákon dával otci právo zabít defektní novorozeně hned po porodu, aby nezatěžovalo rodinu. Ve Spartě o životě defektních dětí rozhodovala rada. Některé byly odhozeny v horách či v pustině, některé ponechány na tvrdou práci nebo na ni prodány do otroctví. Stejně tak starší lidé. Děti s výraznými vadami byly posílány na žebrotu. Žebrota byla velmi výnosná, proto některým

z nich znetvoření dokonce násilně uměle zvyrazňovali. Athéňané se defektních malých dětí zbavovali tím, že je nechávali v hliněných hrncích u cesty. Dospělí invalidé však dostávali podporu. Egypťané se snažili pro každého postiženého najít vhodnou práci. V židovských společnostech platil dokonce zákaz postižené děti zabíjet.

c) Stádium charitativní

Jako stádium charitativní je pojímáno období středověku. S nástupem křesťanství, s jeho zásadami o rovnosti všech a milování bližního svého, započal dlouhotrvající proces proměňování společnosti. Začínají vznikat první útulky pro postižené, špitály, azyly, řády, apod. a postupně se vyvíjí rozsáhlejší organizovaná péče o zdravotně postižené. V široké veřejnosti je čím dál čtenější almužnictví. Stále více lidí však nedává almužnu z důvodu dobrodiní, ale s cílem vykonat boží dobrý skutek, protože postižení jsou považováni za Bohem označené.

Ke konci středověku se objevují názory, že narození postiženého dítěte je boží trest. Byli přesvědčeni, že matka byla zasažena negativními silami a dítě je d'áblovo. Vlivem válek, nedostatečné výživy a péče přibyl velký počet postižených dospělých. Lidé neznají příčiny jejich postižení, a tak přikládají vinu nebezpečným silám a bojí se jich. Někteří postižení jsou v péči nadací a klášterů, jiní se za účelem žebroty a krádeží spolčují do tlup. A často jsou kvůli násilnictví vyháněni z obcí.

d) Stádium renesančního humanismu

Období renesance a humanismu znamená návrat k antické kultuře a vzdělanosti. Rozvíjí se medicína, vědy a mění se pohled na člověka. Je hledán lidský přístup k postiženým osobám. Podstatou péče o ně se stává poskytnutí léčby. Vznikají první ústavy, ve kterých je postiženým poskytován nejen azyl, ale i péče a rehabilitace. Pokrokoví myslitelé (Komenský aj.) prosazující idey humanity a lidskosti se snaží tělesně postižené děti vzdělávat, a to nejen doma, ale i v ústavech a jiných zařízeních, kam jsou postižení umisťováni. Snaží se dokázat, že i takové děti jsou vzdělavatelné a rozšířit tak všeobecné a všestranné vzdělání mezi všechny lidi bez rozdílu pohlaví, věku a stavu.

e) Stádium rehabilitační

Situaci v období kapitalismu nazývá Sovák (1972) stádiem rehabilitačním. Dále se rozvíjí lékařská věda. Péče postiženým jedincům je poskytována z ekonomických důvodů.

Kapitalistická společnost považuje za výhodnější zapojit postižené osoby do pracovního procesu, než jim poskytovat bezplatnou podporu a péči. Posuzuje tedy zdravotní postižení jedince podle jeho schopnosti pracovat. Jsou zakládány první léčebně-vzdělávací ústavy, kde je přikládána velká pozornost rehabilitacím a vzdělávání umožňující začlenění do pracovního procesu. Děti jsou rozčleňovány dle typů postižení, s ohledem na něž jim je poskytováno vzdělávání s vhodnými vzdělávacími cíli. Širší přístupy ke vzdělávání se objevují až v 18. a 19. století, kdy vznikají velké specializované instituce pro děti a mládež poskytující léčbu, výchovu i vzdělávání. V péči o tělesně postižené však stále jsou cítit rysy vykořisťování. Charitativní společnosti nabízejí lidem s postižením práci a zároveň na této činnosti bohatnou.

f) Stádium socializační

Stádiem socializačním je nazýváno období tzv. socialistického humanismu (Sovák 1972, s. 38). Péči přebírá stát a jejím cílem je společenské a sociální uplatnění zdravotně postižených jedinců. Snaha o to, aby postižení nebyli závislí na ostatních a byli schopni samostatně žít a užít se. U nás bylo toto období ovlivněno totalitním režimem. Byly rušeny soukromé spolky a zřizována velká státní ústavní zařízení. Pro zrakově, sluchově a tělesně postižené děti byly zakládány školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. Výrazným problémem byla vzdálenost těchto škol od bydliště dětí, většina z nich zde tedy byla v internátní péči. Děti mentálně postižené byly umístěny v ústavech sociální péče. Děti tímto odloučením od rodin a zdravých vrstevníků psychicky trpěly. Ústavní výchova však byla stále více upřednostňována před rodinnou výchovou, už od útlého věku dětí. Po roce 1963 musely být ze zákona všechny tělesně a duševně postižené děti umístěny do ústavů sociální péče. Byly zřizovány i ústavy pro dospělé s mentálním postižením. Teprve v 70. letech začal být proječován zájem o uspokojování specifických potřeb zdravotně postižených. Dětem byl častěji poskytován kontakt s rodinou, rozšiřovala se i logopedická a foniatrická péče. Pro dospělé byla zřizována výrobní družstva, chráněné dílny, bezbariérová bydlení apod. *„Lze tedy zobecnit, že totalitní režim za celou dobu existence nedokázal pro zdravotně znevýhodněné občany snížit negativní důsledky jejich postižení, vyrovnat jim aspoň částečně příležitosti ke společenské a pracovní seberealizaci“* (Titzl, 2001).

g) Stádium prevenční

Stádium prevenční spočívá ve snaze zdravotnímu postižení předcházet. Ve světě k tomuto dochází v 2. polovině 19. století, u nás se tyto snahy objevují až v 90. letech 20. Století. Společnost se zaměřuje na prevenci vzniku postižení. Zároveň se rozbíhá rozsáhlý integrační proces, jehož podstatou je co nejlepší začlenění postižené osoby do běžné společnosti. Je kladen důraz na rozvoj individuálních možností postiženého namísto zdůrazňování jeho defektu. U nás tyto snahy narážejí na nepřipravenost společnosti tolerovat odlišnosti. Zuzana Hadj-Mousová (2001) říká, že *„předsudky, stereotypní vnímání druhého je možné překonat působením na společnost a její členy především rozbitím bariér, které dělí postižené od ostatní společnosti a umožněním kontaktů a vzájemného poznání (např. prostřednictvím integrace postižených dětí do běžných škol při zachování nutné speciálně pedagogické péče).“*

Shrnutí kapitoly

Smyslem této kapitoly bylo upozornit na vážná tělesná postižení, která dítěti brání v běžném fyzickém, motorickém i kognitivním vývoji a vyžadují tedy při vzdělávání vysoce individualizovanou péči. Učitel musí vytvářet několikaúrovňové přípravy, které zohledňují žákovo postižení i jeho vlivy na vzdělávání se a obsahují široké spektrum výukových způsobů a metod. Zároveň by měly žákovi umožnit se v co největší možné míře vzdělávat v kooperaci se svými spolužáky. Výrazně individuální přístup, přítomnost osobního asistenta či asistenta pedagoga kladou zvýšené nároky nejen na učitele, ale i na celou třídu. Třídní kolektiv je narušen neustálou přítomností další osoby, což ovlivňuje míru přijetí tělesně postiženého žáka.

Přijetí tělesně postiženého žáka mohou podmiňovat také postoje, které si ostatní žáci přinášejí z domova. I postoj společnosti k lidem se zdravotním, tedy i tělesným, postižením ovlivňuje přístup žáků k odlišnosti.

2. Psychologická stránka tělesného postižení

Jak je vidět z předchozí podkapitoly, z hlediska zdravotního a vzdělávacího se péče o tělesně postižené děti postupem let rozvíjela a zdokonalovala. Velmi často ovšem býval opomíjen psychický a sociální dopad postižení a s ním související opatření na jedince. Přitom každé postižení ovlivňuje osobnost člověka. Z psychického hlediska nezáleží na typu ani míře postižení, závisí na tom, jak postižený své postižení vnímá a prožívá (Hadj-Mousová 2001, s. 59).

Osobnost jedince je podmíněna jednotlivými vzájemně propojenými faktory. Prvním faktorem je faktor biologický, jehož podstata spočívá v tělesné stránce organismu. Spadají sem činnost nervové soustavy zapříčiňující jedinečnost psychiky každého člověka - jeho temperament, charakter apod., genetická vybavenost ovlivňující charakteristiky psychiky, jakými jsou například úroveň inteligence, riziko dysfunkcí či psychických chorob, a celkový tělesný vzhled. Přitažlivost nebo odpudivost vzhledu dítěte velmi ovlivňuje sociální vztahy a obtížnost jejich navazování. Dalším faktorem je faktor sociální, ten je podmíněn působením okolí, u dětí zejména nejužší rodinou. Rodiče a okolí svým vztahem a přístupem k dítěti, vědomě předávanými informacemi, pokyny, zákazy, předkládáním množství na dítě působících podnětů budují a ovlivňují jeho osobnost. Třetí faktor tvoří vlastní aktivita dítěte. To, jak dítě reaguje na okolní svět, jakou odezvu okolí vyvolává jeho vlastní činnost a jak svou vlastní činnost prožívá, působí na formování vlastního já (budování představ o sobě samém, sebeuvědomování, sebehodnocení apod.). Pro formování vlastního já jsou důležité všechny základní časové dimenze života - minulost, současnost a budoucnost. Minulost je zdrojem našich zkušeností a má na nás silný vliv. Ten může být někdy i zatěžující (např. u deprivovaných dětí). Z minulosti čerpáme v přítomnosti, vracíme se k některým událostem či situacím, nahlížíme na ně současnými očima a přehodnocujeme jejich význam. Důležitost přítomnosti je v jednání, prožívání a realizaci představ. Právě v přítomnosti probíhá přehodnocování minulosti, vlastní aktivita a prožívání, což je pro postiženého velmi důležité. Může realizaci představ posílit své sebevědomí. Budoucnost dává životu smysl, uvažujeme o sobě samém, životních cílech a aspiracích. Postižení výrazně ovlivňuje budoucnost člověka. Limituje ho v možných realizacích a aspiracích. V některých případech, jakými jsou například progresivní onemocnění, je smýšlení o budoucnosti poznamenáno i vizí zhoršování stavu či ohrožení života. *„Nejvýrazněji lze pochopit význam rozměru budoucnosti u lidí se získaným postižením, kde je nutné vlivem náhlé změny tělesného stavu přizpůsobit*

vlastní životní perspektivy a cíle, což bývá nejobtížnějším krokem ve vyrovnání se s postižením.“ (Hadj-Moussová 2001, s. 57 - 59).

Působení postižení na jednotlivé složky osobnosti ovlivňuje také čas, kdy k postižení došlo. Psychika i sociální postavení se u vrozeného a získaného postižení vyvíjí rozdílně. Vrozené postižení ovlivňuje člověka od počátku, má tedy závažnější vliv na jeho vývoj, zejména v oblasti poznávacích procesů a rozvoje schopností a dovedností. Na druhou stranu je zde lepší adaptace. Dochází ke kompenzačnímu vývoji jednotlivých složek osobnosti - je-li vlivem postižení snížen rozvoj složek osobnosti v jedné oblasti, je zvýšen v jiné. Dítě se postupně učí žít se svým omezením, získává zkušenosti, sociální dovednosti, představy o svých možnostech apod. Má čas a řadu podpůrných prostředků na to, aby se adaptovalo na svou životní situaci, přijalo ji a našlo si svou životní cestu. Získané postižení je náhlým zásahem do rozvoje funkcí, osobnosti, kvality a perspektivy života. Adaptace na situaci je zde tudíž velmi náročná, doprovázená hlubokým subjektivním prožitkem a duševními traumaty. Omezení se promítá do dosavadní osobnosti, sociální, rodinné i pracovní stránky života. Pozitivem tu jsou zkušenosti a dovednosti, které člověk stihl získat. Nelze objektivně říct, která z variant je méně obtížná a má menší vliv na jednotlivé složky osobnosti. Odvíjí se vždy od individuality člověka. Záleží na míře akceptace a vyrovnání se s postižením. U jednoho člověka nemusí ve struktuře osobnosti dojít k výraznějším změnám, u jiného může stát za vznikem specifických rysů osobnosti (Hadj-Moussová 2001, s. 64 – 66; Novosad 2011, s. 112 - 115). U dětí, jejichž osobnost se stále ještě vyvíjí, je toto mnohem hůře sledovatelné.

Zuzana Hadj-Moussová (2001, s. 68 – 69) tvrdí, že rozhodující roli ve formování rysů osobnosti „*hrají okolnosti, v nichž jedinec v průběhu svého vývoje nachází, náročnost podmínek a požadavků, které jsou na něj kladeny*“. Hlavní specifika lidí s tělesným postižením jsou tvořena omezením pohybu a koordinace pohybů (popřípadě jemné motoriky), pohybovými stereotypy vedoucími k druhotnému zdravotnímu postižení (např. používání berlí přetěžuje horní končetiny a může vést k poškození kloubů či šlach), zvýšením závislosti na technických pomůckách a opatřeních, nutností respektování speciálních zdravotních opatření a životosprávy, ohrožením citovou, výkonovou, podnětovou nebo spoluexistenční deprivací, omezením osamostatnění se, menšími zkušenostmi v mezilidských vztazích, možnými poruchami sebepojetí se, oslabeními vůle a motivace k seberozvoji i sociální adaptaci (Novosad 2011, s. 105 - 107). Tato specifika a vnější vlivy tvoří soubor tlaků, z jejichž působení vyplývají určité rysy společné postiženým. Jsou jimi egocentrismus, malá sociabilita, málo aktivní životní styl, nadměrná závislost zejména na rodičích

a nesamostatnost, komplikované navazování trvalejších vztahů, pocity méněcennosti, problémy se sebehodnocením (podhodnocování, ale i přehodnocování nebo kladení příliš vysokých cílů). Nelze však říci, že všem tělesně postiženým nutně náleží veškeré tyto rysy. Vše je individuální a odvíjí se od povahy postiženého a rozličných vnějších vlivů (Hadj-Mousová 2001, s. 70 – 72).

Člověk s tělesným postižením žije podle Novosada (2011, s. 65 - 66) ve stálé a každodenní konfrontaci a výzvě, která probíhá ve třech rovinách. První rovinu tvoří omezené možnosti vlastního těla v konfrontaci s ambicemi jedince. Druhá rovina spočívá v konfrontaci „*reflexe sebe samého v postojích a chování druhých a ve srovnávání sebe samého s jinými obdobně postiženými*“ (Novosad 2011, s. 66). Třetí rovinou je rovina konfrontace toho, čeho by vzhledem k trendům dnešní společnosti měl dosáhnout a čeho může dosáhnout vzhledem ke svému postižení.

Postižení tedy, jak vidíme, člověka dlouhodobě zatěžuje - „*zvyšuje stres, zhoršuje jeho každodenní situaci, způsobuje řadu konfliktů, z nichž některé jsou pro postiženého neřešitelné (např. životní ambice proti reálným možnostem limitovaným postižením) a způsobuje frustraci*“ (Hadj-Mousová 2001, s. 59). Na náročnost situace člověk reaguje podle Zuzany Hadj-Mousové (2001) reakcemi odvíjejícími se z agrese nebo z úniku. Agrese je aktivní forma vyjádřená útokem, který někdy může být obrácen i proti sobě samému. Zatímco únik je reakcí spíše pasivní a spočívá v rezignaci na dosažení cíle či řešení problému. Únikové a agresivní reakce bývají od sebe mnohdy těžko odlišitelné. Ani jedna z nich se nevyskytuje v naprosto čisté podobě a je společností (včetně vlivu sociálního učení) redukována do přijatelných podob. Což platí i pro z nich vyvozené způsoby řešení - techniky. Jednotlivých technik je široké množství. Jako příklad jsem vybrala dvě, které spolu úzce souvisí. Obě můžeme pozorovat u dětí přímo ve školním prostředí. První z nich je upoutávání pozornosti. Jedná se o agresivní techniku vycházející z obranné reakce na frustraci sociálních kontaktů a je jedním z charakteristických znaků deprivace u dětí. Projevuje se nápadností chování, jako jsou zlobení, šaškování, zlozvyky apod., vycházející ze značného egocentrismu a snahy přenesení sebe do popředí. Druhou technikou je negativismus. Funguje na podobném principu jako předchozí technika, zde však dítě prosazuje sebe samého formou negace (Hadj-Mousová 2001, s. 61 - 64).

2.1 Psychická deprivace u tělesně postižených dětí

Jak jsem v předchozí pasáži zmiňovala, děti s tělesným postižením jsou ohrožovány různými typy psychické deprivace. Psychickou deprivaci vymezují Matějček s Langmeierem (2011, s. 26) jako „*psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostatečné míře a po dosti dlouhou dobu*“. Dlouhodobým neuspokojováním potřeb jsou ohroženy i zdravé děti, u dítěte s postižením je ale toto riziko vyšší. Důvodem je nemožnost uspokojení některých potřeb jinak než vlastní aktivitou, ta bývá ovšem do určité míry omezena právě postižením (Hadj-Mousová 2001, s. 73). Matějček s Langmeierem (2011, s. 284 - 297) hovoří ve svém víceúrovňovém pojetí psychické deprivace o několika modelech psychické deprivace, z nichž každý je způsoben neuspokojením jedním ze čtyř okruhů základních psychických potřeb. Zuzana Hadj-Mousová (2001, s. 96 – 99) jejich tvrzení shrnuje a doplňuje takto: Senzorická deprivace je způsobena nedostatečnou měrou vnější stimulace a způsobuje opožděný rozvoj vnímání, popřípadě dalších poznávacích procesů a schopností. Škodit však může i přemíra podnětů, zejména pokud jsou příliš různorodé. Deprivaci kognitivní zapříčiňuje neuspokojená potřeba organizace zkušeností do významových struktur, prostředí tak dítěti nedává smysl a ztěžuje (někdy až znemožňuje) mu další učení a poznávání, což má za následek opožděný mentální vývoj, v horších případech až mentální retardaci. Touto deprivací jsou ohroženy zejména děti s tělesným či smyslovým postižením. Citovou deprivaci vyvolává neuspokojení potřeby citového vztahu a vede k opoždění psychomotorického a somatického vývoje. Zpomaluje vývoj většiny složek osobnosti a způsobuje nedostatečný rozvoj emočních procesů. Posledním okruhem potřeb je potřeba potvrzení osobně sociálního významu, jejíž nedostatek vyvolává sociální deprivaci, která se následně projevuje pochybnostmi o sobě samém, problémy s navazováním sociálních vztahů, s přijímáním sociálních norem a hodnot společnosti aj.

Důležitý vliv na míru negativního působení nedostatku podnětů má období, ve kterém se dítěti specifické podněty nedostávají. Například v novorozeneckém a kojeneckém období jimi jsou potřeba láskyplné péče a vztah k jedné stálé osobě (mateřské osobě), což navozuje dítěti pocit bezpečí a jistoty a tím v něm vzbuzuje důvěru ke světu (Hadj-Mousová 2001, s. 97). Pocit bezpečí, jistoty, lásky a sounáležitosti je základem pro vnitřní jistotu a vyrovnanost jedince, jeho pozitivní vztah ke světu i sobě samému a pro schopnost navazovat a udržovat trvalé a spolehlivé vztahy s okolím (Fischer a Škoda 2008, s. 191 – 192). Zároveň

nezáleží pouze na tom, zda jsou či nejsou dítěti podněty poskytovány, ale také v jaké kvalitě (Hadj-Mousová 2001, s. 101).

Citová deprivace u dětí pramení primárně z rodiny, kde jim z různých důvodů nejsou v dostatečné míře poskytovány potřebné podněty. Nyní se zaměřím na její možné specifické příčiny v rodinách s tělesně postiženým dítětem. Zejména u vrozeného postižení se může u rodičů objevovat problém s přijetím dítěte. Dítě s tělesným postižením obtížněji vyvolává u rodičů citový vztah. Toto se může odvíjet od jeho vzhledu, není pro rodiče dostatečně přitažlivé, nebo od jeho neschopnosti přiměřeně reagovat na jejich působení. Dítě není schopno dostatečně přijímat nebo vyvolávat určité stimuly vůči rodičům. Psychická deprivace dítěte tedy pramení z nevyrovnanosti rodičů s jeho postižením. To může vést i k problému na dítě dostatečně sociálně reagovat. Aby se rodiče vyhnuli nepříjemným reakcím okolí, často se rodina stahuje do sebe a dává přednost izolaci. Což může způsobovat problémy v sebepojetí dítěte a v jeho navazování sociálních vztahů s okolím (Hadj-Mousová 2001, s. 100 - 101). Pokud rodina selže a dítě je svěřeno do ústavní péče, působí krom výše zmiňovaných ještě další specifické faktory, jimiž se blíže zabývat nebudu, neboť to není pro mé téma stěžejní. Nicméně v čím nižším věku a na čím delší dobu je dítě v ústavní péči, tím je psychickou deprivací ohroženější. Marie Hadj-Mousová 2001, s. 96, citace s. 98) říká, že „*citová deprivace má vliv na hlavní vývoj dítěte ve všech oblastech, nejen citové. Brzdí vývoj dítěte ve většině jejích složek, včetně poznávacích funkcí, motivace apod.*“ Řada funkcí zatížených deprivací může ovlivnit vývoj osobnosti v dalším období a působit tak i další funkce, původně deprivací neovlivněné. Fischer a Škoda (2006, s. 193) kromě nedostatků v oblasti kognitivních procesů doplňují jako důsledky psychické deprivace ještě odlišnosti v emocionalitě, tendence k sebepodceňování a problémy se seberealizací. Z hlediska našeho tématu je tedy významné, že deprivaci z některého z období si může nést dítě s sebou celým životem a je třeba brát na tyto vlivy ohled i při druhotné socializaci.

Shrnutí kapitoly

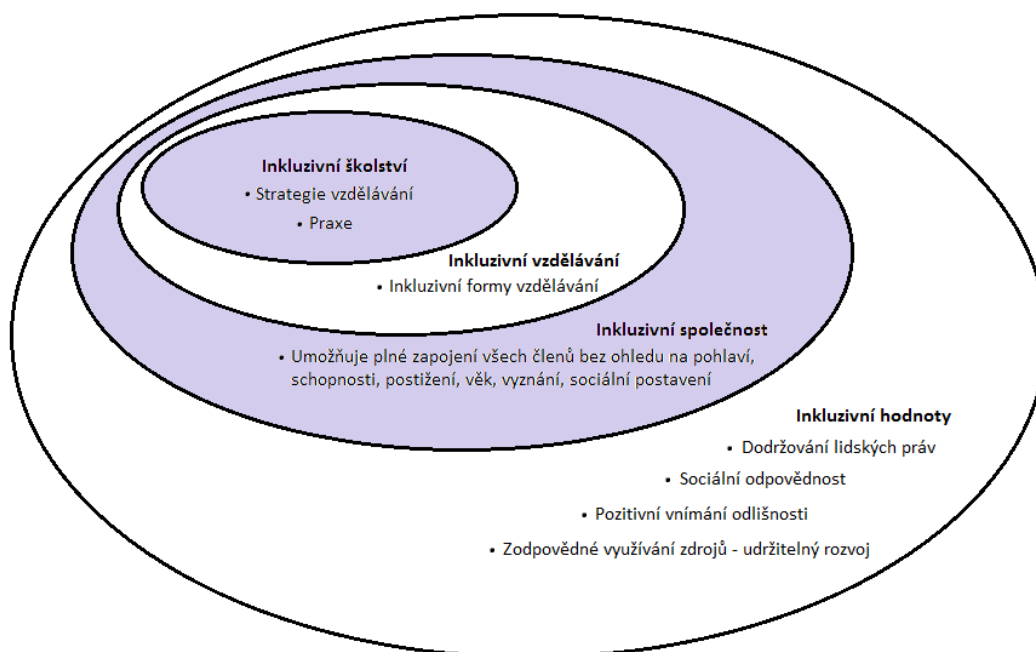
Tato kapitola byla věnována psychické stránce dítěte s tělesným postižením. Obezámili jsme se s faktory podmiňujícími osobnost jedince, s jejich vlivem na vnímání světa osoby s tělesným postižením a její přijetí okolím. Učitel by si měl být vědom toho, jaká mohou být prožívání dítěte s tělesným postižením a jaké mohou tato prožívání mít vazby na vztahy

se třídou i na učení. U dětí s tělesným postižením je riziko vyšší obavy z neúspěchu či nedostatečnosti, proto je důležité volit vhodný přístup například při práci s chybou.

Dlouhodobá psychická zátěž způsobená postižením, a s tím související dlouhodobý stres, může vést k psychické deprivaci. Takové děti vyžadují od učitele velmi citlivý přístup. Proto je právě druhům, příčinám a důsledkům psychické deprivace věnována poslední podkapitola.

3. Inkluze neboli společné vzdělávání



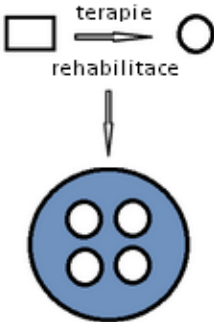

V současnosti vycházíme z humanistického postoje společnosti, jehož podstatou je zachování přirozené důstojnosti každého člověka bez ohledu na jeho znevýhodnění (Fischer a Škoda 2008, s. 15). Od druhé poloviny 20. století evropské státy postupně směřují od integračních přístupů k inkluzivním. Jedná se tedy o dlouhodobý proces vyžadující změny nejen v zákonodárné oblasti, ale hlavně v přístupu a smýšlení celé společnosti.



Vývoj inkluzivní společnosti podle Stubbse (Vaňurová, 2009)

3.1 Idea, vymezení

Pohledy na míru rozdílnosti pojmů integrace a inkluze nejsou jednotné. Většinou však lze říci, že inkluze je vyšší, širší a kvalitnější formou integrace. Obě umožňují dítěti vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu, liší se však v přístupu k dítěti. Zatímco v integraci se dítě musí částečně přizpůsobit edukačnímu prostředí školy, inkluze vychází z bezpodmínečné akceptace speciálních potřeb dítěte a snaží se mu poskytnout optimální podmínky pro uspokojení jeho potřeb (Votavová, 2013).

Speciální vzdělávání	Hlavní vzdělávací proud	Integrované vzdělávání	Inkluzivní vzdělávání
			 <p>flexibilní systém</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Žáci se speciálními potřebami • Speciální školy • Speciální pedagogové 	<ul style="list-style-type: none"> • Běžné děti • Běžní učitelé • Běžná škola 	<ul style="list-style-type: none"> • Modifikace žáka, aby vyhovoval podmínkám • Systém je neměnný, žák se musí adaptovat 	<ul style="list-style-type: none"> • Žáci s různorodými potřebami • Všichni žáci jsou schopni se učit • Rozdílný původ, jazyk, vyznání, schopnosti, pohlaví, věk • Modifikace systému, aby vyhovoval žákovi

Srovnání obsahu pojmů speciální vzdělávání, hlavní vzdělávací proud, integrované a inkluzivní vzdělávání podle Miles (Vaňurová, 2009)

Velmi ze široka definuje inkluzivní vzdělávání Strubbs (Vaňurová, 2009), jenž ho nazývá „širokým spektrem strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat základní právo na kvalitní, užitečné a adekvátní“ celoživotní formální i neformální vzdělávání. Elen Marin (2014) ho nazývá filosofií dosažení spravedlnosti a kvalitního vzdělání všech dětí, zejména těch, které byly tradičně z běžného vzdělávání vyloučeny. Myšlenka inkluzivního vzdělávání vychází z rovnosti a práv každého člověka nebýt vyloučen ze vzdělávání a společnosti. „Tato koncepce oslavuje hodnotu pro jeho kvality, které přináší životu, lidské spolužití, a nepokouší se klást podmínky pro jeho přijetí do společnosti. Postižení jsou přijímáni a získávají si uznání za svůj přínos k jakékoli lidské činnosti právě pro svoji odlišnost“ (Opatřilová 2013, s. 41). Wilson, Ellenbee a Christian (2011) toto vztahují ke školnímu prostředí a zastávají názor, že všechny děti, bez ohledu na jejich schopnosti, pohlaví, sociálně-ekonomické postavení, jazykové preference nebo náboženství, mají právo absolvovat vzdělání, které podporuje jejich individuální potřeby a umožňuje jim dosáhnout svého nejvyššího potenciálu, se svými vrstevníky. Školní inkluze je proces, který nikdy nekončí, který vyžaduje součinnost právních, sociálních a pedagogických opatření a který zahrnuje aktivní účast nejen

žáka, ale i rodičů, učitelů, asistentů pedagogů, asistenta žáka a dalších odborných pracovníků. Dítě však vždy musí zůstat hlavním aktérem, nestát se jen jedním z faktorů inkluze (Opatřilová 2013, s. 42).

3.1.1 Inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech

Víc jak půl století trvalo, než se myšlenka inkluzivního vzdělávání stala nedílnou součástí všech mezinárodních úmluv⁸, deklarácí⁹ a zákonů týkajících se vzdělávání v zemích Evropské unie a USA. Všechny tyto dokumenty vycházejí ze základních mezinárodních dokumentů - *Všeobecné deklarace lidských práv a svobod* přijaté OSN roku 1948, *Úmluvy OSN o právech dítěte* z roku 1989¹⁰ a *Světové deklarace vzdělání pro všechny* přijaté v roce 1990.

Roku 1994 se ve španělské Salamance konala pod vedením UNESCO¹¹ Světová konference o vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, kde vznikl dokument *Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*, který zavazoval 92 států a 25 mezinárodních organizací k vytvoření vzdělávání pro všechny děti i dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžného vzdělávacího systému. Ten má být vytvořen tak, aby zohledňoval rozmanitost individuálních vlastností a potřeb žáků a pomocí různorodých přístupů orientovaných na dítě na ni dokázal adekvátně reagovat. Což můžeme považovat za položení základního kamene inkluzivního vzdělávání. Neméně cennou myšlenkou vedoucí státy k tomuto prohlášení bylo přesvědčení, že společné vzdělávání napomáhá prevenci proti diskriminačním postojům, buduje otevřená a vstřícná společenství a to je základem pro inkluzivní společnost (UNESCO, 1994).

V roce 2000 se v Dakaru konalo Světové fórum o vzdělávání, na němž byl stanoven *Dakarský akční plán* s cílem zpřístupnit do roku 2015 základní vzdělávání všem znevýhodněným osobám. Na základě snahy naplňování tohoto plánu vznikl do roka za pomoci UNESCO projekt *Vlajková loď vzdělání pro všechny a práv osob s postižením: inkluzivní směr*.

Zatím nejnovějším mezinárodním dokumentem tohoto typu je *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*, která byla Valným shromážděním OSN přijata 13. prosince

⁸ Úmluva je právně závazná dohoda, jejíž platnost je podmíněna ratifikací určitého počtu států.

⁹ Deklarace není právně závazná, ale obsahuje morální závazek, protože je přijata mezinárodním společenstvím.

¹⁰ Pro ČSFR vstoupila v platnost roku 1991, pro ČR roku 1993.

¹¹ Organizace OSN pro vědu, kulturu a vzdělávání

2006. Českou republikou podepsána 30. března 2007 a v platnost pro ni vstoupila 28. října 2009¹². Tato úmluva byla sepsána za účelem podpory, ochrany a zajištění užívání všech lidských práv a základních svobod osobám se zdravotním postižením v plné výši a rozsahu. Je založena na respektování a přijímání odlišnosti lidí se zdravotním postižením jako lidské přirozenosti, podporování jejich důstojnosti, samostatnosti a osobní nezávislosti. Vybízí k přístupnosti a rovné příležitosti všem. Státy se jí v souvislosti s dětmi zavazují k upřednostňování nejlepšího zájmu dítěte při jakékoliv činnosti, k respektu k rozvíjejícím se schopnostem a vlastní identitě dětí se zdravotním postižením a k uznání jejich práva na vzdělání bez jakékoliv diskriminace. Slibují zajištění začleňujícího vzdělávacího systému na všech úrovních. V rámci základního a středního vzdělávání mají žákům se zdravotním postižením zajistit přístup k bezplatnému vzdělávání ve všeobecné vzdělávací soustavě v místě bydliště a poskytnout účinná opatření individualizované podpory umožňující maximální vzdělávací pokroky a sociální rozvoj (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, článek 1, 3, 7, 24).

V současné době je již začlenění osob se zdravotním postižením do hlavních vzdělávacích, pracovních a společenských rámců přijatým konceptem na celém světě (Marin, 2014).

3.1.2 Inkluzivní vzdělávání v legislativě ČR

V České republice bylo od konce 19. století preferováno segregované školství. Dítě bylo zařazeno do určitého typu vzdělávacího zařízení na základě rozhodnutí ředitele školy a pedagogického sboru, rodič ani dítě právo volby neměli. Odklánět od této formy vzdělávání se české školství začalo až v 90. letech. Postupně začala být připouštěna integrace žáků s postižením do běžných základních škol. Prvním zákonem, který individuální integraci žáků považoval za primární formu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, byl *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (Vaňurová, 2009). Zákon je postupnými novelami a vyhláškami směřován k plně inkluzivnímu vzdělávacímu systému. Zatím však stále umožňuje v některých případech vzdělávat žáka i ve speciální škole, třídě, oddělení nebo skupině.

¹² Na Opční protokol Česká republika zatím nepřistoupila.

Školský zákon

Ve školském zákoně se žáky s tělesným postižením blíže zabývá oblast Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, tedy paragrafy 16, 18 a 19. § 16 říká, že „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*¹³“, přičemž „*podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“. Podpůrná opatření jim mají být bezplatně poskytována školou a školským zařízením. Jsou dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti dělena do pěti stupňů. Podpůrná opatření druhého a vyššího stupně může uplatnit škola až na základě doporučení školského poradenského zařízení (které mj. vychází ze závěrů lékařů a klinických odborníků) a pouze s písemným informovaným souhlasem zákonného zástupce dítěte. Školské poradenské zařízení poskytuje poradenskou pomoc žákovi „*na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu*“ (§ 16a Školského zákona).

Podle § 16 odst. 9 zákona je možné pro žáky „*s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Žáci do nich však mohou být zařazeni pouze na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka, doporučení školského poradenského zařízení a souladu se zájmem dítěte, pro něž by samotné poskytování podpůrných opatření nepostačovalo.

Žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami může být, podle § 18 Školského zákona, umožněno vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Takové vzdělávání povoluje na žádost zákonného zástupce žáka ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení.

¹³ Podpůrné opatření je opatření, které je odlišné od individuálních pedagogických a organizačních opatření souvisejících se vzděláváním žáků jisté věkové skupiny, nebo je poskytováno nad jejich rámec (Zíkl 2012, s.17).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění od 1. 9. 2017

Vyhláška vychází ze školského zákona a detailněji rozpracovává vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Upravuje parametry individuálního vzdělávacího plánu, definuje pozici asistenta pedagoga a dalších osob poskytujících žákovi podporu (včetně osobního asistenta žáka - § 9), popisuje postupy při poskytování podpůrných opatření jednotlivých stupňů a organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Součástí vyhlášky je i Příloha č. 1 s přehledem podpůrných opatření.

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vypracovává podle § 3 Vyhlášky č. 2016/27 Sb. škola na žádost zákonného zástupce žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu, diagnostiky odborného pracoviště, rodinné a osobní anamnézy, pedagogické diagnostiky učitele a jeho zkušenosti a intuice. Učitel by při tvorbě plánu měl také vycházet z diskuze s rodiči a žákem a respektovat její závěry (Opatřilová, 2013, s. 73). Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů poskytovaných opatření (úpravy obsahu vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky žáka, popřípadě úpravu výstupů ze vzdělávání), identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících, kteří se na vzdělávání žáka podílejí. Dokument je součástí dokumentace žáka ve školní matrice (§3 Vyhlášky č. 2016/27 Sb.).

Hlava IV. § 17 stanovuje maximální počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami druhého a vyššího stupně ve třídě, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, na čtyři. Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona na pět. Jejich počet však nesmí přesáhnout 1/3 celkového počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině. Ve třídě, oddělení nebo třídní skupině můžou souběžně vykonávat pedagogickou činnost maximálně čtyři pedagogičtí pracovníci. § 18 vymezuje výjimku, za které může být poskytnut pedagogický pracovník nad rámec limitu.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, určující rámec postupu vedoucího k podpoře inkluze, byla schválena 9. července 2014. Jedním z jejích cílů je i „*zvýšení kvality pedagogické práce na prvním stupni zejména s ohledem na zlepšování výsledků žáků s potřebou podpůrných opatření*“ a „*nastavit jednotná pravidla*

*pro diagnostickou a intervenční práci ve školských poradenských zařízeních tak, aby nedocházelo k neoprávněnému vyčleňování žáků mimo hlavní vzdělávací proud*¹⁴ Součástí Strategie vzdělávací politiky je Akční plán inkluzivního vzdělávání, který vymezuje pět strategických cest vedoucích k vizi inkluzivního a kvalitního vzdělávacího systému¹⁵.

3.1.3 Z výzkumů a zahraničních zkušeností

Výše uvedené Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 předcházela rozsáhlá studie *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* společnosti Člověk v tísni, o.p.s. zadaná MŠMT. Vojtko (2011, s. 111 - 114) ve své publikaci uvádí že tato studie byla, spolu se studií *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*, iniciována rozsudkem Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku ve *Věci D. H. a ostatní proti ČR (stížnost č. 573225/00)*¹⁶. Analýza byla rozdělena do dvou základních oblastí - první se soustředila na analýzu v oblasti přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, druhá byla zaměřena na analýzu transformace bývalých zvláštních škol. Výzkum byl proveden zejména formou interview s respondenty z řad vedení školy, učitelů i poradenských pracovníků ve všech typech škol. Respondenti posuzovali mj. také míru možností školy poskytovat individuální péči žákům s přihlédnutím k mnoha faktorům, na základě čehož byl vypracován *Profil otevřenosti škol ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Schopnost základních škol vzdělávat tělesně postižené dítě s berlemi je dle respondentů z řad vedení 91%, dle respondentů z řad učitelů 40%. Zatímco na vzdělávání vozíčkáře je dle učitelů vyšší - 49%, dle vedení škol jen 32% (velký vliv zde hrají prostorové bariéry škol) (Vojtko 2011, s. 111 - 114). Nejsilnější bariéry rozvoje inkluzivního vzdělávání podle respondentů z řad učitelů jsou uvedené v tabulce.

¹⁴ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* [online]. MŠMT [cit. 15. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

¹⁵ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* [online]. MŠMT [cit. 15. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

¹⁶ Stížnost 18 stěžovatelů romského původu na diskriminaci při výkonu svého práva na vzdělání z důvodu rasy a etnického původu (Rada Evropy, 2007).

Bariéry rozvoje inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů	
<i>Identifikovaná překážka</i>	<i>Procentuelní výskyt</i>
Vysoký počet žáků ve třídách	44,0
Nedostatek speciálních pedagogů	38,3
Omezené kompetence učitelů k výuce dětí se SVP	35,5
Nedostatek asistentů pedagoga	28,1
Nedostatečné materiální vybavení (kompenzační pomůcky apod.)	26,9
Nedostatek finančních prostředků	26,7
Technické a prostorové bariéry	21,9
Nízká míra poradenství a podpory	21,4
Neochota pedagogů	13,9
Obava z nepřijetí dítěte kolektivem	13,4
Nepodpora ze strany rodiny	12,8
Předsudky učitelů	10,9

Bariéry rozvoje inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů (Člověk v tísni, o.p.s. pro MŠMT, 2009)

Marin (2014) poukazuje na zprávu OECD¹⁷ „Teachers Matter“¹⁸, která uznává, že požadavky na školy a učitele jsou stále složitější. Společnost očekává, že školy budou účinně řešit rozdílné jazykové i kulturní prostředí žáků (podporovat toleranci a sociální soudržnost), účinně reagovat na znevýhodněné žáky, žáky s problémy s učením nebo chováním, využívat nové technologie a držet krok s rychle se rozvíjejícími oblastmi znalostí a přístupů k hodnocení žáků. Aby taková očekávání mohly školy naplnit, je třeba jim poskytnout, kromě materiální a legislativní podpory, vysoce kvalitní vzdělávací systém pro učitele, který umožní učitelům získávat informace a zkušenosti a připraví je tak, aby byli profesionály v oboru.

Inkluzivní vzdělávání vyvolává také obavu z negativního ovlivnění vzdělávacích výsledků všech dětí (Asbjørnslett a kol., 2015). Dagmar Opatřilová (2013, s. 42) odkazuje na rozsáhlou výzkumnou studii McDonnella a kol. z Utahu z roku 2003, která se zabývala rozdílností studijních výsledků žáků ve třídě inkluzivního a neinkluzivního charakteru. Její výsledky jasně ukazují, že přítomnost žáka s postižením ve třídě studijní výsledky ostatních žáků neovlivňuje¹⁹. Výzkum Wilsona a kol. (2011), který se zabýval výhodami a nevýhodami inkluzivního vzdělávání a postupy potřebnými k zahájení úspěšného inkluzivního programu, shromáždil údaje o tom, jak jednotlivé aspekty inkluze učitelé vnímají a vyšlo najevo, že:

- 56 % učitelů cítilo, že inkluze je nejlepší variantou pro všechny zúčastněné, 25 % jich nebylo rozhodnuto a 3 % zastávala názor, že inkluze není nejlepší variantou pro všechny žáky.

¹⁷ Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

¹⁸ „Učitelská záležitost“

¹⁹ Dostupné z: <http://www.freepatentsonline.com/article/Education-Treatment-Children/107801229.html>

- 75 % respondentů cítilo, že studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají z inkluze prospěch.
- 69 % učitelů mělo pocit, že žáci se zdravotním postižením a ostatní žáci spolu dobře spolupracují.
- 88 % respondentů vyjádřilo názor, že studenti mají prospěch z nástrojů užívaných u studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Wilson a kol. (2011) zároveň upozorňuje na fakt, že zahrnutí do společného vzdělávání není vždy a pro každé dítě nejlepší volbou. Některá zdravotní postižení jsou natolik rozsáhlá, že inkluzivní vzdělávání pro takové žáky není dostatečně přínosné. Jejich kognitivní schopnosti mohou být tak nízké, že nemají prospěch ze zkušeností celé skupiny a i s pomocí a podporou skupiny jsou ztraceni. Vyžadují totiž mnohem diferencovanější výuku a více času.

Zatímco, v předchozích studiích byli respondenty pedagogičtí pracovníci, v norském výzkumu (Asbjørnslett a kol., 2015) jimi byli žáci s tělesným postižením. Inkluzivní vzdělávání je v norských školách již mnoho let primárním cílem. Vycházejí z přesvědčení, že vyloučení ze vzdělávacích aktivit s vrstevníky je překážkou pro sociální účast ve školním prostředí, jenž je považovaná za klíčový prvek inkluzivního vzdělávání. Zkušenosti dětí mají být vytvářeny prostřednictvím účasti na každodenních událostech a být ovlivňovány podmínkami, ve kterých se uskutečňují. Sociální významy jsou ovlivněny individuálním způsobem každého dítěte vnímat svět a schopnostmi zapojit se do něho. Žáci s tělesným postižením říkají, že i když nemohou vždy vykonávat činnosti na stejné úrovni jako jejich spolužáci, chtějí s nimi sdílet učení i společenské situace. Nechtějí být vylučováni ani z tělesné výchovy, chtějí se rozvíjet v rámci svých vlastních možností. Z pohledů žáků byly zjištěny tři zásadní oblasti, na nichž závisí jejich pocit začlenění a účasti. Jsou jimi:

- společenství a nezávislost,
- adekvátní pomoc a vliv ve třídě,
- vliv na plánování a rozhodování o sobě.

Dále žáci chtěli být aktivní, učit se předměty „obvyklým“ a „pravidelným“ způsobem a být při výuce co nejvíce samostatní. Nechtěli, aby s nimi bylo zacházeno jinak, chtěli „zapadnout“ mezi své vrstevníky a stát se tak součástí školního společenství (Asbjørnslett a kol., 2015).

3.2 Inkluzivní prostředí a vztahy

Inkluzivní pedagogický přístup se zaměřuje na vytváření společenství ve třídách a školách, kde každý má své místo. Inkluzivní prostředí definuje UNESCO v *Pokynech pro začlenění: Zajištění přístupu ke vzdělání pro všechny* (2005) jako proces řešení a reagování na rozmanité potřeby všech studentů tím, že zvyšuje účast v učení a snižuje vyloučení v rámci vzdělávání. O dva roky později je v *Definování inkluzivního vzdělávacího programu: Úvahy ze 48. zasedání Mezinárodní konference o vzdělávání* (2008) organizací UNESCO definováno jako proces posílení schopnosti vzdělávacího systému oslovit všechny studenty. Tato definice je podložena lidským právem na vzdělání (Marin, 2014).

Začlenění do školy a třídy dává žákovi s tělesným postižením pocit, že je součástí školy a třídy jako všichni ostatní. Žák je ve své třídě umístěn na základě věku, nikoli svého postižení. Ve třídě je vytvářena komunita, jejíž součástí jsou nejen žáci, ale i učitelé a další osoby účastníci se výuky. Odlišnosti členů však nejsou ignorovány, ale jsou přijímány a využívány k tomu, aby se žáci učili akceptovat rozdílnosti. Schopnost spolupracovat s každým a přijímat každého bez ohledu na jeho odlišnosti je velmi důležitá životní dovednost, kterou se děti potřebují učit již od velmi raného věku. (Wilson a kol., 2011).

Prostřednictvím společného školního života a učení se se dítě individuálně probouzí, rozvíjí smysluplné činnosti a holistické vnímání. Třída jako prostor života a zkušeností tvoří srdce, mysl i ruku dítěte, je jeho prostorem pro zážitky a růst do společného života. Začleňování osvojování kulturních technik - pozorování prostoru, času, příčinnosti a nutnosti, rozprávění a naslouchání, čtení objektů, symbolů a abstraktních znaků, zpívat, tančit, hrát si, malovat, atd. - do výchovného procesu umožňuje vytvářet rovnováhu mezi prožíváním a pocity, myšlením a jednáním, schopností a ochotou (Klein, 2010).

Klein (2010) ve svém článku formuluje těchto pět prvků:

- víru, že všechny děti mají potenciál učit se a růst,
- schopnost reagovat na kulturní a sociálně ekonomické potřeby žáka,
- oddanost vidět každého jako jednotlivce,
- schopnost podporovat pozitivní chování ve třídě i mimo ni,
- změnu učebních osnov a aktivit tak, aby zahrnovaly všechny studenty,

kteří by měly inkluzivní programy zahrnovat. Za další nezbytnou součást procesu inkluze považují Wilson a kol. (2011) spolupráci, jak mezi dětmi, tak hlavně mezi dospělými. Myslí tím komunikaci s různými druhy odborníků a to v mnoha formách, od setkání týmů

až po sdílení výuky. S dovoláním na Frienda a Bursucka (1999) shrnují charakteristiky spolupráce do dalších čtyř kvalit - dobrovolnost; parita ve vztazích; sdílení cílů, odpovědnosti při rozhodování, odpovědnosti za výsledky; a sdílení zdrojů.

U žáků s tělesným postižením většinou obvykle nejsou výrazněji sníženy mentální schopnosti (Fischer a Škoda, 2008) a obsah jejich vzdělávání se výrazně neliší od vzdělávání žáků bez tělesného postižení (Čadová a kol. 2012, s. 34). Vzdělávací programy pro ně tedy mohou vycházet z hlavních učebních plánů, avšak by měly brát na vědomí konkrétní potřeby jednotlivců tím, že poskytují konkrétní prostředky (vybavení, prostor, personál apod.) a případně upravený vzdělávací obsah nebo cíl (Marin, 2014). Je třeba mnohem více myslet na podporování motorických schopností dítěte, rozvoj jeho komunikačních dovedností a zvyšování jeho samostatnosti a sebeobsluhy. Důležitá je také pomoc s hledáním vhodné zájmové a volnočasové činnosti a profesní příprava s ohledem na žákův zdravotní stav. Konkrétní podoba úkolů vychází ze zdravotního, psychického i sociálního stavu žáka. Složitější je vzdělávání žáka s kombinovaným postižením, kdy je třeba výuku přizpůsobit nejen tělesnému postižení žáka, ale i jeho mentální úrovni (Zikl 2012, s. 26 - 27). Stále je však třeba mít na paměti touhu žáků s tělesným postižením být součástí kolektivu - sdílet procesy se svými vrstevníky, dělat věci „obvyklým“ způsobem (i když na základě vlastních možností, což vyžaduje přiměřenou pomoc) a zažít spravedlivé a rovnocenné zacházení (Asbjørnslett a kol., 2015). Pomocí kompenzačních pomůcek mu můžeme umožnit absolvovat všechny předměty. Obtížnými jsou předměty jako výtvarná výchova, geometrie a tělesná výchova, které vyžadují náročnější psychomotorickou koordinaci, zvláště jemnou motoriku (Fischer a Škoda 2008, s. 61). Snazší začlenění žáka s tělesným postižením můžeme podpořit také přítomností asistenta pedagoga nebo osobního asistenta a úpravou fyzického prostředí (Vaďurová, 2009). Technická podpora v podobě odstranění bariér, usnadnění jejich překonávání pomocí madel, plošin, schodolezů apod. a poskytnutí kompenzačních pomůcek usnadňujících vykonávání jednotlivých činností jako jsou držáky úchopu, protiskluzové podložky, usnadnění ovládání počítače aj. by měla být na školách běžná (Zikl 2012, s. 27).

Výchova a vzdělávání hraje u žáků s tělesným postižením nezastupitelnou roli při jejich komprehenzivní rehabilitační péči (Fischer a Škod 2008, s. 58). Tělesná postižení jsou nejčastěji podchycena a diagnostikována zdravotnickými pracovníky a rodiči dítěte. Učitel se může částečně podílet na vyhledávání případů v podobě upozornění na nějakou drobnější zdravotní výchylku dítěte, jakou je například vadné držení těla nebo kachní chůze. Oproti jiným, častějším, problémům, jakými jsou SPU, ADHD apod., je podíl pedagogů

na vyhledávání tělesných postižení u jedinců výrazně menší. Podílení se na rehabilitaci žáka s tělesným postižením je pro pedagoga velmi náročná práce. Vyžaduje zajištění komplexní odpovídající péče s přesahy poznatků a metod z řady dalších oborů (Zikl 2012, s. 24). Je tedy nezbytné spolupracovat nejen se školskými poradenskými institucemi, ale i s odborníky z jiných oborů, zejména se zdravotníky. Ideální je s lékaři komunikovat přímo, bez zprostředkovatele - tím bývá nejčastěji rodič, který by mohl informace předat zkresleně (Zikl 2012, s. 18). Nesmíme však zapomínat ani na samotné žáky, kteří se také chtějí na plánování jejich vzdělávání podílet, chtějí být slyšeni a chtějí, aby jejich otázkám byla věnována pozornost (Asbjørnslett a kol., 2015). Ze školských poradenských zařízení by rodičům, učitelům a žákům s tělesným postižením mělo být nejvíce nápomocno Speciálně pedagogické centrum, které pomáhá s komplexní speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostikou, se začleněním a ucelenou rehabilitací (Zikl 2012, s. 18). Rehabilitace je „včasné, plynulé a koordinované úsilí o co nejrychlejší a co nejširší zapojení občanů se zdravotním postižením způsobeným úrazem, nemocí nebo vrozenou vadou do všech obvyklých aktivit společenského života (Švestková a Angerová, 2006 cit. podle Zikla, 2012, s. 25)“. Ucelená rehabilitace je tvořena několika základními složkami, podle Zikla (2012, s. 26) většina autorů uvádí rehabilitaci léčebnou, sociální, pedagogickou a pracovní.

Ve školní třídě, v jakožto neformální sociální skupině, se postupně tvoří struktura interpersonálních vztahů, ve které dochází k vytváření neformálních, spontánních a dobrovolných vztahů. Na základě vzájemných sympatií a antipatií vytvářejí žáci členské skupiny. Skupina působí na názory jedince, postupně v mnoha případech převažuje nad názory rodičů a učitelů (Čadová a kol., 2012). Žáci se speciálními potřebami se často potýkají s problémem navazovat přátelství a být součástí kolektivu (Wilson a kol., 2011). V rámci sociální rehabilitace je tedy pro školu hlavním cílem pomoci dítěti začlenit se mezi ostatní žáky, což zdaleka neznamena jen být s nimi v jedné třídě. Dítě i tak může být třídou odmítáno, může pociťovat nedostatek spontánního kontaktu a většinu času trávit samo nebo s asistentem. Hlavním cílem učitelova podílu na sociální rehabilitaci dítěte s tělesným postižením je pomoci nalézt dítěti referenční, neboli vztahnou, skupinu. Skupinu, s jejímiž názory se dítě ztotožní a členství v ní je pro něho přínosné. Je zde však riziko, že se dítě začlení do skupiny se sociálně patologickými rysy (Zikl 2012, s. 28). Podle Kleina (2010) nemusí být negativní, když v počátku neexistuje pozorovatelná vzájemná komunikace a žáci jednají ve skupině spíše jen vedle sebe. Není totiž důležitá ostrost vztahů, ale konfrontace s danou sociální situací - zda dítě chápe postavení druhého, dokáže si aspoň částečně

představit svou pozici a zda se učí, že rozmanitost není synonymum pro neslučitelnost (Klein, 2010). Aby učitel posílil komunikaci mezi žáky a pomohl vytvořit příjemné prostředí pro všechny, měl by vyhledávat příležitosti pro společnou interakci, podporovat přátelství a poskytovat pozitivní model (Wilson a kol., 2011). Jednání učitele s žákem s tělesným postižením a jeho postoje vůči němu jsou vzorem pro ostatní děti (Klein, 2010).

Vedení třídy není jen o pravidlech a disciplíně, ale jedná se především o vytvoření přívětivého prostředí, klimatu třídy, ve kterém se všichni žáci cítí bezpečně a kde se všichni žáci mohou učit (Wilson a kol., 2011). Klimatem třídy je označován soubor dlouhodobých jevů typických pro konkrétní třídu a konkrétního učitele v horizontu několika měsíců i let. Každý učitel svým působením ve třídě vytváří specifické klima. Některý učitel vytváří ve třídě příjemnou a radostnou atmosféru, která v žácích vzbudí zájem o učení, zatímco jiný přináší do třídy strach, napětí či lhostejnost. Ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování jednotlivých členů třídy na dění v ní sjednocují sociální klima třídy. Vždy záleží na subjektivním pohledu jednotlivých účastníků na situaci (Čadová a kol., 2011). Optimální klima je bezpečné a tím vybízí žáky k vynakládání úsilí, které je posouvá dál (Opatřilová 2013, s. 54).

Jako základní faktory ovlivňující klima třídy uvádí Čadová a kol. (2011) následující tři prvky:

- participaci žáků ve výuce - jak velká je aktivita žáků při výuce a zda žáci preferují spíše individuální práci nebo práci ve skupině,
- preferenční postoje učitelů - vysoká míra oblíbenosti či neoblíbenosti jednotlivých žáků učitelem, ke které by docházet nemělo, ale přesto někdy dochází, ovlivňuje žákovy školní výkony, vztahy ke škole, k učiteli i k vlastní osobnosti,
- klima školy - učitelovo očekávání od žáka a postoj k němu ovlivňují tzv. nálepky jednotlivých žáků od ostatních učitelů, od rodičů, z žákova portfolia či dokumentace.

Popisují také dva základní typy komunikačního klimatu. Suportivní, neboli vstřícné a podpůrné, komunikační klima skýtá vzájemný respekt a laskavou a otevřenou komunikaci mezi aktéry. Defenzivní, čili obranné, komunikační klima zahrnuje vzájemné nenaslouchání si, skrývání pocitů, časté střety a soupeření (Čadová a kol., 2011).

Třídní klima je ovlivnitelné. Jedná se však o dlouhodobější proces, který vyžaduje účast žáků i učitele. Důležitý je opatrný a promyšlený postup, který je dobré stanovit na základě výsledků výzkumu třídního klimatu, spolupráce se školním psychologem, ostatními pedagogy účastnícími se výuky ve třídě a rodiči žáků. Proces vyžaduje pozorování, jak žáci i učitelé

reagují na průběh a jak moc jsou změny zafixované. Toto pozorování musí být vyhodnocováno, zásahy případně upravovány a přizpůsobovány. Metody lze čerpat ze strategií osobnostní a sociální výchovy (Čadová a kol., 2011).

Morální a sociální dovednosti se vlivem vlastních zkušeností a dalších činitelů učíme během celého života. Ty nejdůležitější vznikají pod vlivem rodiny, případně předškolního zařízení, v prvních letech života. Tou dobou si dítě vytváří základní poznatky o pravidlech lidského chování. Postupně dochází k rozvoji a upevňování vztahů k sobě i okolí, společenských návyků, mravních postojů a jejich uspořádávání do určité hierarchie. Dítě si upevňuje také základní vzorce, jak by se mělo v daných situacích chovat. K sociálnímu učení může docházet několika způsoby. Prvním je napodobování, kdy dítě napodobuje svým chováním osoby ze svého okolí a reakce na něj mu reflektují, zda je takové chování dítěte akceptovatelné či nikoliv. Vývojově vyšší formou napodobování, nazývanou učení identifikací, je, když si dítě vybere nějakého člověka ze svého okolí a cíleně přebírá jeho způsoby chování. Třetím způsobem sociálního učení je učení sociálním posilováním, při kterém je základem odměna (pochvala, úsměv,...) a trest (pokárání, nesouhlas,...), pomocí nichž dochází k upevňování návyků a norem sociální skupiny. Podobně jako sociální učení se v průběhu celého života rozvíjí i morálka. Děti se učí chovat a jednat při řešení různých problémů a uvědomovat si důsledky svého chování a jednání. Vývoj morálky má různá stádia, s nimiž souvisí určité způsoby jednání. V období první a druhé třídy stále ještě dominuje vlastní zjištění. Hlavním motivátorem chování dítěte je uspokojení vlastního zájmu a potřeb. V dalším období, trvajícím zhruba do jedenácti let, dominuje vliv sociálních skupin. Dítě se snaží podříditi skupině bez ohledu na svůj názor. Zároveň zde má stále ještě velký vliv autorita. Dítě ji respektuje, považuje její názory za správné a bez vlivu vlastního názoru plní její požadavky. Budeme-li brát ohled na tato stádia, můžeme lépe porozumět žákům. Vhodným vedením a působením je možné u dětí rozvíjet také prosociálnost. Jedná se o nevrozenou vlastnost přinášet prospěch ostatním lidem bez očekávání materiální odměny. Stavebním pilířem této dovednosti je schopnost empatie, dobrovolnost a nezištnost. Škola a domov mají na rozvoj morálky a sociálních dovedností velký vliv. Doma však nemají děti vlivem nedostatku času a komunikace dostatek příležitostí k jejich rozvoji (Čadová a kol., 2011). Znalost míry a způsobu rozvoje morálních a sociálních dovedností v daném dětském věku umožňuje učitelům volit přístup, který bude kooperovat s jejich úrovní rozvoje sociálního učení a morálky, a využít ho tak prospěchu dětského rozvoje.

3.1.4 Otevřené formy výuky a strategie posilující třídní klima

Podporu žáka s tělesným postižením ve výuce a jeho zapojení do ní usnadní využívání rozličných učebních stylů a výukových metod (Wilson a kol., 2011) a jejich střídání. Důležité je podněcovat aktivitu žáků, podporovat v nich touhu po poznání a snažit se je zapojit do všech aktivit třídy (Klein, 2010). I účast na tělesné výchově je pro žáka s tělesným postižením cenná a smysluplná, jedná se totiž společenskou činnost, která zahrnuje týmovou práci (Asbjørnslett a kol., 2015). Je tedy dobré volit převážně otevřené formy výuky a zapojovat do ní i různé strategie a cvičení rozvíjející a posilující u dětí sociální dovednosti, jimiž jim ukážeme důležitost tolerance vůči ostatním (Čadová a kol., 2011).

Klein (2010), Wilson a kol. (2011), Čadová a kol. (2011) a Zikl (2012) se vzájemně shodují a doplňují v následujících formách a strategiích:

- **Volná práce** - žák se v ní učí z vlastní iniciativy. Dochází k sebeaktivaci a samostatnému cílovému učení. Každý pracuje dle vlastního tempa a na tom, co ho zajímá.
- **Projektová výuka** - spočívá v objevování a v učení se prostřednictvím samostatné činnosti v interdisciplinárním vyučování. Práce probíhá ve skupinách. Tato forma tedy učí žáky kooperovat s ostatními, formulovat problémy a hledat smysluplná řešení. Téma vychází ze zájmu žáků a je založeno na jejich samostatné práci - vyhledávání, třídění a zpracovávání získaných dat do systému. Mělo by být propojeno se skutečným životem. Učitel má v této metodě roli koordinátora, usměrňovače a podpůrce motivace.
- **Skupinová a kooperativní výuka** - je výuková metoda komplexního charakteru založená na spolupráci žáků. Různorodé složení skupin při práci má pozitivní vliv na začlenění všech žáků do kolektivu. Každý je členem skupiny a má svou funkci. Členové skupiny jsou spolu v přímé komunikaci a učí se tím spolupracovat s různými lidmi, vzájemně se poznávat a respektovat.
- **Diferenciace neboli víceúrovňová výuka** - reflektuje rozdíly mezi studenty. Všichni se učí ve stejnou hodinu, ale každý dle vlastních individuálních potřeb. Umožňuje

se všem zapojit do učení na své úrovni, využívat svých silných stránek a hodnotit je na základě svých individuálních cílů. Pro tento typ výuky je velmi důležité překrývající se kurikulum, které nabízí ke stejnému tématu různé materiály na různých úrovních. U čtení se ukázal jako velmi úspěšný.

- **Společné učení** - je založené na vzájemně závislé a efektivní syntéze s diferenciací prací. Umožňuje žákům získání a zprostředkování emocionálně a sociálně založených znalostí, schopností, dovedností a sociální vůle. Je-li ve třídě k dispozici asistent pedagoga, je možné spolupráci využívat v různých formách - každý učí jinou skupinku dětí, spolupráce při výuce celé třídy apod.
- **Nápodoba** - vychází z toho, že žáci učitele i asistenta pedagoga sledují a jejich chování a jednání by jim mělo být vzorem. Napomáháno v utváření vzorců chování je žákům formou různých her, cvičení, modelových situací, stimulačních cvičení, morálních reflexí, práce s audiovizuální technikou či prožitkových aktivit. Důležité je vstřícné a příjemné prostředí s pevným řádem. Normy a pravidla třídy by měly vycházet ze samotných žáků, aby cítili podíl na jejich tvorbě a spoluzodpovědnost za ně.
- **Metoda řešení morálních dilemat** - učitel a asistent pedagoga nabízejí žákům různé problémy s nejednoznačnými řešeními, z jejichž výsledného řešení nikdy nemají užitek všichni. Situaci lze zpracovávat formou diskuze, dramatizace, výtvarna apod.
- **Simulační cvičení a morální reflexe** – jejich cílem je navození určité problémové situace pomocí nějakého příběhu a hledání nejvhodnějšího východiska z dané situace. Opět lze využít různé formy provedení.
- **Dechová a relaxační cvičení** - jsou součástí logopedické, řečové, tělesné a hudební výchovy a jedná se o aktivity, které může dělat celá třída společně bez větších omezení.
- **Akce třídy** - jsou zaměřené na společné zážitky, společné plánování a hodnocení projektů, her, oslav a sdílení zkušeností.

Jak už vidíme z výše uvedených forem výuky, není ve třídě vyžadováno jednotné hodnocení, cíle a postupy (Klein, 2010). Podpora žáka se speciálními potřebami může být ve třídě diferencována také metodickým přístupem. Především je nutné upravovat učební cíle a úroveň požadavků, poskytovat flexibilní čas, přizpůsobovat učební materiály apod. Jasný učební plán pomůže žákovi pochopit, co se od něho očekává, což eliminuje některé problémy např. s chováním, a pomáhá rozvíjet žakovu nezávislost (Wilson, 2011). Nápomocny ve výuce mohou být také rozličné didaktické, technické i individuální učební pomůcky (Klein, 2010). Učební pomůcky vytvořené pro žáky s tělesným postižením mohou pomoci při poznávání i ostatním dětem (Wilson a kol., 2011). Využívání počítačových a komunikačních technologií pomáhá žákům s tělesným postižením držet krok s ostatními (Wilson a kol., 2011).

Shrnutí kapitoly

Tato kapitola byla věnována vymezení termínu inkluze, s ní souvisejícím mezinárodním i českým dokumentům a tomu, co říká inkluze o vzdělávání žáků s těžkým tělesným postižením v inkluzivní třídě, ve které jsou i další děti se specifickými potřebami. Cílem školní inkluze je přijmout všechny děti i s jejich individuálními požadavky a neklást podmínky pro jejich přijetí. Několikaleté zahraniční zkušenosti pedagogů i žáků potvrzují nezávadnost, převážně i prospěšnost, pro všechny žáky v inkluzivním vzdělávání. Jedna významná podmínka zde zůstává. Je jí prospěšnost inklusivního vzdělávání dítěti s tělesným postižením. Ta by měla být vždy hlavním kritériem při volbě vzdělávací cesty.

Inkluzivní prostředí vyžaduje, jak bylo již několikrát zmíněno, vysoké nároky na učitele i celou třídu. Proto se další část zaměřuje na to, jak by mělo inkluzivní prostředí a interpersonální vztahy v něm vypadat, jaký by měl být přístup učitele a jaké formy výuky lze pro udržování vstřícného klimatu třídy využít.

4. Role třídního učitele, asistenta pedagoga a asistenta žáka při tvorbě klimatu třídy s žákem s tělesným postižením

Učitelé, asistenti pedagoga, asistenti žáka a školní poradci mají při vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí důležitou roli (Asbjørnslett a kol., 2015). Nepostradatelnou podmínkou vytvoření vstřícného klimatu ve třídě je pozitivní vztah a spolupráce mezi jednotlivými pracovníky (Čadová a kol., 2012). Interakce mezi pedagogickými pracovníky a její pozitivní dopad na učení žáků je proces, který nelze ponechat náhodě. Hodnota spolupráce spočívá v možnosti lepšího pozorování žáků během školního dne, posílení učení a ujištění, že jsou všichni pracovníci v souladu s potřebami dítěte. Přiměřená pomoc od učitelů a asistentů umožňuje dětem s tělesným postižením dělat věci „sám a běžným způsobem“, což žáci s tělesným postižením udávali v anketě mezi nejčastějšími požadavky (Asbjørnslett a kol., 2015).

4.1 Třídní učitel

Osobnost třídního učitele a jeho etická pozice je pro vytváření inkluzivního třídního klimatu velmi významná. Učitel preferující inkluzivní obraz lidstva se většinou orientuje také na individuální potřeby jednotlivců, čímž vytváří základní podmínky pro inkluzivní práci (Klein, 2010). Takový učitel nikoho nevyčleňuje a individuální a specifické předpoklady jsou pro něho vítanými charakteristikami jednotlivých žáků, které umí využít ku prospěchu celé třídy (Filová a Havel, 2010).

Aby učitel pomohl ve třídě vytvořit pozitivní klima je důležité, aby dobře ovládal sociální, komunikační i organizační dovednosti (Čadová a kol., 2012). Filová s Havlem (2010) pomocí empirického výzkumu došli k pozitivním charakteristikám učitele, které napomáhají vytvořit otevřené a pozitivní třídní klima. Jsou jimi: vstřícné vystupování, klid a pohoda, implementování stanovených pravidel chování do života třídy, důraz na kultivovanost komunikace, důslednost v požadavcích, poskytování zpětné vazby, podněcování pochvalou, pozitivní práce s chybou a osobní přístup k jednotlivcům. Klein (2012) zdůrazňuje, že pokud učitel žáky pozitivně motivuje, chválí a oceňuje jejich dobré činy, stimuluje a podporuje tím vlastní činnost žáků.

Učitel by měl při práci s obsahem výuky podle Kleina (2010) brát v potaz i tyto didaktické zásady. Učitel:

- při didaktických rozhodnutích vnímá potenciál jednotlivých dětí a plní učební předměty tak, aby pro ně měly význam.
- v duchu elementární metody Pestalozzi nechává děti růst a učit se obklopené učebními objekty.
- vede žáky k vlastnímu i vzájemnému oceňování svého učení.
- pozoruje žáky s empatií a umožňuje jim konat v pozitivní atmosféře a individuálně se rozvíjet při společném učení.
- provádí během učení doprovodné diagnostiky s cílem propojení předmětu nebo předmětové perspektivy s perspektivou žáka.

K pozitivní atmosféře ve třídě přispívá také smích a humor. Pokud je učitel dobře naladěný a přistupuje k dětem s úsměvem a přátelskostí, navozuje příjemné prostředí snáze. Použití humoru při výuce má i svá rizika. Hrozí, že vtip někteří žáci nepochopí. Čím jsou děti mladší, tím je riziko větší. Proto ho lze použít za předpokladu srdečných a důvěrných vztahů mezi učitelem a žáky, nikdy nesmí být však humor a smích vyvolán na úkor některého z žáků (Čadová a kol., 2012).

4.2 Asistent pedagoga a osobní asistent žáka

Přítomnost žáka s tělesným postižením ve třídě klade na učitele vysoké nároky v podobě individuálního přístupu a dalších speciálních potřeb, což vyžaduje často přítomnost další osoby. Tou bývá většinou asistent pedagoga. Práce asistenta pedagoga se odvíjí od typu a míry žákova postižení a jeho věku. Někdy je nutná přítomnost ještě osobního asistenta žáka. Pokud poskytuje asistent žákovi s tělesným postižením přílišnou péči, může vést k jeho stigmatizaci a vyloučení z kolektivu vrstevníků (Vaďurová, 2009). Je tedy třeba hledat „střední cestu“ tak, aby žákovi byli asistenti nápomocni a zároveň jejich působení nestavělo na okraj třídního společenství.

Náplně práce asistenta pedagoga a osobního asistenta žáka jsou odlišné, jejich základní činnosti zpracoval Zikl (2012, s. 32) do následující tabulky:

Hlavními činnostmi jsou:	
asistent pedagoga¹⁶	osobní asistent¹⁷
<ul style="list-style-type: none"> ■ pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, ■ pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, ■ pomoc při komunikaci se žáky, ■ pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu, ■ pomoc při osobní hygieně, ■ pomoc při zajištění stravy, ■ pomoc při zajištění chodu domácnosti, ■ výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, ■ zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, ■ pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

Účast asistenta pedagoga na výuce umožňuje pracovat učiteli s žákem s tělesným postižením individuálně. Ať už s ním pracuje pod instrukcemi učitele asistent, nebo asistent pomáhá s ostatními žáky a učitel se věnuje žákovi s tělesným postižením (Čadová a kol., 2012). Ve školní práci je totiž pro žáky s tělesným postižením důležité dostat pomoc od učitele, jako ostatní žáci, ne od asistenta (Asbjørnslett a kol., 2015).

Asistent žáka pomáhá žákovi s pohybovými úkony v oblasti, ve které je dítě oslabeno (manipulace s pomůckami, psaní, oblékání, přemísťování, osobní hygiena apod.) (Čadová a kol., 2012). Má velmi složitou, citlivou a významnou roli. Neměl by poskytovat příliš velkou péči ani přebírat žákovy úkoly, protože tím omezuje příležitosti žáka „udělat si své věci sám“ a učít se obvyklým „způsobem“. Asistent tedy musí najít optimální míru pomoci žákovi tak, aby nepotlačil jeho pocit nezávislosti a účasti v třídním kolektivu, udržoval uctivou vzdálenost, ale zároveň byl pozorný a v případě potřeby nápomocný (Asbjørnslett a kol., 2015).

Osobní asistent je na rozdíl od asistenta pedagoga sociální službou, je tedy hrazen jinou právní osobou a je vázán na konkrétní dítě (Uzlová 2010, s. 25). Vypracovává pro žáka tzv. osobní plán, tedy postup pro dosažení osobních cílů klienta, který není nikterak legislativně vázán na individuální vzdělávací plán žáka. Oba by však měly být sestavovány se vzájemným ohledem na sebe i na plán zdravotní péče. U všech by totiž na prvním místě měly být potřeby a prospěch žáka.

Shrnutí kapitoly

O působení a vlivu pracovníků přítomných během vzdělávání ve třídě s tělesně postiženým žákem již bylo řečeno mnoho v předchozích kapitolách. Cílem poslední kapitoly tedy bylo jen dokreslit osobnosti učitele, asistenta pedagoga a asistenta žáka a míru jejich působení ve třídě.

Shrnutí teoretické části

Z teoretických poznatků o tělesném postižení, jeho vlivu na psychický, fyzický i sociální rozvoj dítěte vyplývá ve vzdělávání nutnost vysoké diferenciacce. Tato diferenciacce výuky je tak výrazná a všudypřítomná, až přechází v individualizaci. Což vyžaduje specifický a velmi citlivý přístup i při budování klimatu třídy. Aby bylo klima třídy vstřícné a otevřené, musí učitel zohledňovat nejen pocity inkudovaného dítěte, ale i ostatních dětí ve třídě. Měl by tedy mít při poskytování individualizované péče inkudovanému dítěti vždy na mysli, že ostatní děti nesmějí mít pocit, že je inkudované dítě nějakým způsobem privilegováno. Jinak hrozí vyčlenění z kolektivu. I inkudované dítě potřebuje mít pocit, že si maximální možné množství věcí zvládá udělat samo a běžným způsobem. Na tomto se podílí i přítomnost asistenta. Jaký by měl takový asistent být a jakou pozici by měl ve třídě zastávat? V první řadě záleží na tom, zda se jedná o osobního asistenta žáka či asistenta pedagoga a do jaké role je asistent pedagoga postaven. Zda se jedná o odborného pedagoga, empatického člověka bez odborného vzdělání, který je k ruce učiteli a žákovi, či jde o odborníka na postižení, který je schopný odborně posoudit, co je ve schopnostech dítěte a co už ne. Zatímco osobní asistent je vždy k dispozici pouze danému dítěti, širší působení asistenta pedagoga je vymezena dle možností a přístupů školy i třídního učitele. V obou případech je důležitá asistentova vysoká empaticnost a schopnost reagovat na potřeby dítěte do takové míry, aby měl žák vše, co potřebuje, a zároveň prostor pro samostatnou vlastní činnost se spolužáky. Nalézt správnou rovnováhu je pro všechny zúčastněné velmi obtížný úkol.

Děti během základní školní docházky dospívají, což se promítá do třídních vztahů i celkového klimatu třídy. S věkem dětí se proměňují vztahy ve třídě a riziko vyčlenění stoupá. Jak proměňující se třídní vztahy ovlivňují míru přijetí dítěte s vážným tělesným postižením do třídního kolektivu? A jak se s přibývajícím lety mění přístup spolužáků k takovému dítěti? Ač se u každé takové inkluzivní třídy jedná o velice specifický vývoj ovlivněný mnoha faktory, jakými jsou například osobnost učitele, působení asistenta či složení třídy, pokusím se na tyto otázky v praktické části nalézt odpověď alespoň prostřednictvím konkrétních příběhů dětí, které společné vzdělávání zažily či zažívají.

II. Praktická část

Úkol výzkumné části a charakteristika výzkumu

Z teoretické části si tedy přináším otázky: *Jak se s přibývajícím věkem proměňují třídní vztahy a přístup spolužáků k takovému dítěti? a Čím může ovlivňovat přítomnost asistenta klima třídy?* Znat, jak se mohou vyvíjet vztahy a vzdělávání dětí ve třídě s vážně tělesně postiženým žákem a kde mohou vznikat rizika, je podle mě stavebním kamenem k tomu, aby učitel mohl budovat pozitivní vstřícné klima třídy a volit vhodné učební prostředky. V souvislosti s tím vyvstává ještě další otázka: *Je pocit o úspěšnosti začlenění dítěte s tělesným postižením dospělých shodný s pocitem dítěte, nebo to dítě vidí jinak?*

Pro svou výzkumnou část jsem zvolila formu narativního vyprávění, která nám (učitelům) umožní pomocí reflexe zkušeností dítěte s těžkým tělesným postižením, učitele, rodičů, asistenta a spolužáků nahlédnout do prožívání situace očima žáků. Vybrala jsem dvě respondentky. Obě dívky se narodily předčasně a prodělaly dětskou mozkovou obrnu. Každá má jinou míru postižení a hlavně každá poznala společné vzdělávání v jinak v tomto směru rozvinuté době.

První je v současné době již dospělá dívka, která prošla společným vzděláváním v období, kdy u nás byla inkluze ještě v začátcích, a jejíž rodina i učitelé hledali vhodnou cestu vzdělávání bez větší podpory a pochopení úřadů, organizací i okolí. Pohled této dívky a lidí účastnících se jejího vzdělávání je hodnotný možností zpětné reflexe a srovnáváním s přístupem pedagogů a spolužáků v dalších stupních vzdělávání. Přestože se zaměřuji převážně na období primárního vzdělávání, zanechala jsem příběh dívky celý, až k maturitě. Zatímco na prvním stupni vystřídala jen dvě třídy a paní učitelky, na druhém stupni základní školy a na gymnáziu se počet učitelů výrazně zvýšil a kolektiv se několikrát proměnil. Toto i věk dívky mi umožnil mnohem komplexnější posouzení a porovnání přístupu učitelů, asistentů i spolužáků.

Druhou respondentkou je dívka, která inkluzivním vzděláváním právě prochází. Její příběh mi poskytl nejen náhled na současnou situaci inkluze, ale i možnost vidět situaci nyní, v průběhu vzdělávání. Pohled dívky, třídní paní učitelky i paní asistentky mi zpřístupnil jejich momentální pocity a názory, nezkrácené časem a dalším děním.

Postup získávání pohledů zúčastněných

Příběh Očima Míši vznikl jako přepis vyprávění. Sama Míša text psát nemohla, bylo by to pro ni časově i energeticky velmi náročné. Proto vyprávěla svůj příběh, já ho zapisovala a popřípadě se doptávala. Následně jsem text lehce upravila z hlediska struktury. Jinak jsem

se snažila co nejvíce zachovat autenticitu jejího vyprávění a formulací. V závěru jsem zaslala Míše text ke schválení a případné revizi nepřesností. Vyjádření prvostupňové třídní paní učitelky a rodičů jsou naprosto autentické. Texty psali sami respondenti a mé zásahy v nich jsou minimální. Stejně tak odpovědi mých a Míšiných bývalých spolužáků.

V případě Anetky probíhal sběr dat formou osobních rozhovorů. U paní asistentky třídní paní učitelky jsem zvolila formu vypravování. Ony vypravovaly, já si vše zapisovala či nahrávala na záznamník a následně přepsala. S Anetkou jsem zvolila formu otázek a odpovědí, které jsem nahrála na záznamník a následně přepsala. Ve všech třech případech jsem se opět snažila zachovat co největší autenticitu a vyjádření upravovala jen stylisticky.

Zpracování získaných informací

Získané informace mi poslouží ke zpracování případových studií obou dívek. Každá případová studie bude mít následující strukturu. Do úvodu umístím krátkou kazuistiku zahrnující základní informace o respondentce, zejména o její diagnóze. Následovat budou výpovědi jednotlivých aktérů - samotných dívek, učitelů, asistentů, rodičů a spolužáků. První bude vždy ta nejobsáhlejší, která nejlépe přiblíží školní i domácí prostředí dívek.

Tato struktura mi umožní získané informace porovnávat, vzájemně konfrontovat a doplňovat tak, aby se vytvořil celkový obraz toho, jak situaci prožívá dítě s tělesným postižením, dospělí i spolužáci okolo něho. A na kolik se prožívání shodují.

Případová studie dívky Míši

Dívka Míša se narodila v říjnu roku 1993 do úplné rodiny. Je druhým dítětem magistry farmacie a strojního inženýra. Má dvě sestry - o rok starší Táňu a o pět let mladší Dášu. Táňa i Dáša jsou zdravé.

Míša přišla na svět předčasně, na konci šestého měsíce těhotenství. Její porodní váha byla 800g a měřila pouhých 30 cm. Dýchání bylo zajišťováno pomocí přístrojů. Vlivem tříměsíčního pobytu v inkubátoru došlo k poškození zraku a odumření velkého množství mozkových buněk v oblasti pohybového centra. Dívka má diagnostikovanou kvadruparetickou formu spastické formy dětské mozkové obrny. Je tedy upoutána na invalidní vozík. Spasticita navíc způsobuje špatnou artikulaci, pomalejší mluvu a těžké zrakové postižení. Ve třech měsících podstoupila Míša laserokrioskopii, při které jí byla laserem přilepena sítnice. Lékaři tím zabránili oslepnutí. Nadále však trpí myopií²⁰, astigmatismem²¹, nystagmem²² a strabismem²³. Míša na dálku nerozezná obličej ani výrazy v nich. Osoby na větší vzdálenost tedy poznává často podle hlasu a jejich specifík, jakými je například způsob vyjadřování, popřípadě gesta, oblékání apod. A výrazy si domýšlí dle intonace. V čem jí je ubráno na zraku, o to lépe je vyvinutý její sluch a dobrá fotografická paměť.

Vzhledem k šíři postižení se o sebe Míša nedokáže sama postarat a je odkázána na čtyřiaadvacetihodinovou přítomnost a pomoc druhé osoby. Během vzdělávání se u ní vystřídal několik osobních asistentek a asistentek pedagoga.

Míša byla integrována do hlavního vzdělávacího proudu. Docházela do běžné mateřské i základní školy. Své studium ukončila maturitní zkouškou na všeobecném gymnáziu. Současné době se věnuje osobnímu rozvoji v oblasti cizích jazyků, dochází na individuální lekce anglického a italského jazyka, a hraje boccia²⁴.

Očima Míši

Vzhledem k tomu, že mám dvě zdravé sestry, byla jsem odmalička vychovávána jako zdravé dítě, které má pouze specifické potřeby. Rodiče se snažili, abych co nejvíce věcí mohla

²⁰ Oční vada znemožňující vidět ostře vzdálené objekty, nazývána též krátkozrakost. (Velký lékařský slovník)

²¹ Refrakční oční vada spočívající v nestejném zakřivení lomivých struktur rohovky, která způsobuje nerovnoměrné dopadání paprsků na sítnici. (Velký lékařský slovník)

²² Vada očních bulbů způsobující nekontrolované, rytmické, rychlé, trhavé pohyby očí. (Velký lékařský slovník)

²³ Vada očních bulbů způsobující šilhavost. (Velký lékařský slovník)

²⁴ Sport podobný pétanque uzpůsobený lidem s těžkým tělesným postižením.

zažívat stejně jako moje sestry. Všechny jsme pomáhaly v domácnosti, jezdily na výlety a dovolené. Byla jsem s nimi například i na Sněžce. Táta dokonce vyrobil lyže k vozíku, abych s nimi mohla brázdit sjezdovky. Termín „nemocná“ jsme v naší rodině nepoužívali. Říkali jsme, nemůže to a to, ale zas je chytrá na něco jiného. Nemocí u nás byla např. chřipka, ne moje postižení. Protože jsem „stresář“, kladli rodiče důraz na to, abych měla dobré a klidné rodinné zázemí.

Na základě tohoto přístupu k mému postižení se rodiče rozhodli mě integrovat do běžné školky. Chodila jsem tam dva roky. První se mnou absolvovala máma, druhý rok už jsem měla osobní asistentku. Paní ředitelka byla velmi vstřícná a empatická ke všem mým potřebám a zároveň jsem se necítila vyloučena od ostatních. Na mateřskou školu mám díky tomu dodnes krásné vzpomínky.

V roce 2000 jsem nastoupila do první třídy základní školy. Ve třídě nás bylo asi deset. Vedení školy se domnívalo, že tahle třída bude pro mě vhodná, jelikož nízký počet žáků umožní paní učitelce mi poskytnout vysoce individuální přístup. Časem se však ukázalo, že to nebylo úplně vhodné řešení. Prvním problémem bylo, že jsem na sebe nechtěla mít upoutanou pozornost více, než ostatní spolužáci, druhým osobnost a přístup paní učitelky. Paní učitelce zbývalo pár let do důchodu, měla své zajaté způsoby učení, které výrazněji neměnila, přestože moc nefungovaly. Bylo potřeba více empatie, vnímavosti, trpělivosti a otevřenosti k hledání různých způsobů a přístupů ve výuce. Paní učitelka se snažila, ale chyběla jí dostatečná kreativita a vynalézavost, jak dělat věci jinak, nově. Například jsem měla přizpůsobenou výuku pracovních činností. Paní učitelka se mi snažila vymyslet různé činnosti na rozvoj jemné motoriky atp., ale většinou to byly v mých očích hlouposti (čímž mi chyběla motivace), které jsem ve výsledku ani dělat nemohla, protože nebyly domyšlené. Ze školy jsem tedy chodila zamlklá a nenadšená.

V pololetí třetího ročníku jsem přestoupila do paralelní třídy. Mezi dvacet tři nových spolužáků jsem se začlenila bez problémů. Nadále jsem měla individuální vzdělávací plán. Vzhledem k tomu, že mám deset dioptrií a vidím tak na deset až patnáct centimetrů, bylo potřeba uzpůsobovat mi zápisky a různé materiály zejména z hlediska velikosti písma (26 až 28 bodů), struktury textu a kontrastu (nejlépe černé písmo na žlutém pozadí). V rohu třídy jsem měla vlastní stolní počítač, který jsem využívala zejména v českém jazyce při písemných a slohových pracích. I diktáty byly uzpůsobené. Podobaly se spíše doplňovacím cvičením zaměřeným na určitou látku, abych na počítači neopisovala celý text, na což potřebuji mnoho času, a mohla se co nejdříve věnovat se spolužáky dalším činnostem.

V matematice jsem měla, protože nemůžu rýsovat, vyškrtnutá některá témata geometrie. Příklady jsem dostávala z části předepsané, ať už papírově nebo v počítači. Opět byl důvodem čas, kterého na všechno potřebuji více. Největším stresorem pro mě byly matematické pětiminutovky, zaměřené na pamětné počítání. To mi dalo hodně do života, naučila jsem se díky tomu vyrovnávat s přiměřeným stresem a nehroutit se.

V ostatních předmětech bylo prvků, které jsem měla výrazněji odlišné, ještě méně. Paní učitelka se snažila, abych co nejvíce činností dělala se svými spolužáky, jen specifickým způsobem, jak jsem byla zvyklá z domova. Proto mě i v tělesné výchově, ze které jsem byla osvobozena a většinou místo ní jezdila na rehabilitace, do některých aktivit zapojovala. Hrála jsem například zpomalenou vybíjenou, jela překážkovou dráhu či se houpala s vozíkem na kruzích. V některých hodinách se mi paní učitelka věnovala i individuálně a učila mě například házet. Absolvovala jsem s nimi i všechny školy v přírodě.

Této třídy jsem byla součástí do konce páté třídy. Spolužáci se učili, jak ke mně přistupovat. Některým to šlo přirozeněji, někteří se to od paní učitelky a dalších spolužáků učili postupně. Dodnes si například pamatuji situaci, jak jsem dvěma spolužáků něco sdělovala, ten jeden se na druhého nechápavě podíval a povídá: „Co říká, já jí vůbec nerozumím?“ Ten druhý mu odpověděl: „, Ty experte, tak se k ní sehní nebo si sedni, dívej se na ni, buď trpělivej a pochopíš.“ Tak jednoduchým způsobem si to mezi sebou vlastním jazykem ti dva vysvětlili.

Vzhledem k empatičnosti a schopnosti paní učitelky individualizovat výuku, byla naše třída velmi pestrá. Vedle mě byli součástí třídy spolužák s výchovným problémem, spolužák pravděpodobně s poruchou autistického spektra, nadprůměrně inteligenčně nadaný spolužák a několik spolužáků s „dis poruchami“. Což si myslím, bylo pro paní učitelku velmi zatěžující. Přesto to úspěšně zvládala a já se tam cítila dobře.

S přestupem na druhý stupeň základní školy se výrazně proměnilo složení třídy, změnil se režim vzdělávání a zvýšil se počet učitelů působících v naší třídě. Jejich přístupy byly hodně rozdílné. Některým bylo jedno, co mě naučí, a tak chyběla komunikace se mnou a mými rodiči ohledně mých potřeb. Někteří si mysleli, že přesně vědí, co je pro mě nejlepší, a tak se mě na můj názor vůbec neptali. Někteří pátrali po tom, co specifického mé postižení znamená, a báli se být přísnější, takže mě moc nenaučili. Někteří byli přísní dost a můj přínos z předmětů byl uspokojivý. A někteří ke zdravé přísnosti přidali ještě otevřenost a komunikativnost. Příkladem takového pedagoga byla paní učitelka na přírodopis. Komunikovala se mnou i s rodiči, ptala se, jak co potřebuji, a zároveň věděla, co přesně mě

chce naučit. Intuitivně věděla, v čem mi může slevit a kdy už by to bylo kontraproduktivní. Velice mi vyhovoval také její způsob poskytování zápisků z hodin. Psala mi je místo mé osobní asistentky ona sama. Byla velmi systematická, vše jasně strukturovala, zvýraznila a podtrhala mi důležité úseky a doplnila zápis velkými obrázky. Přesně to jsem vzhledem ke svému zrakovému handicapu potřebovala. A čas. Poskytla mi dostatečný čas a já mohla pracovat vlastním tempem.

Nevyžadovala jsem, aby na mě učitelé dělali „ňuňuň“, byli na mě za každou cenu hodní a vše mi promíjeli. Potřebovala jsem být i napomínána, když jsem se provinila. Chtěla jsem stejný metr jako všichni ostatní. Jednalo se o důležitý stupeň k mému zapadnutí do kolektivu, který se velmi proměnil. Bylo to, řekla bych „jako nebe a dudy“ a ukázali se opravdoví kamarádi.

Na gymnáziu jsem se ocitla v naprosto novém kolektivu. Během pěti let mého gymnazijního studia, jsem byla součástí dvou naprosto odlišných kolektivů. První čtyři roky jsem strávila ve velmi náročném prostředí. Třídní paní učitelka zastávala na škole pozici speciální pedagožky a výchovné poradkyně a chovala se, že všechno ví a zná. Ke mně však měla velmi specifický přístup. Na jedné straně nám všem měřila stejně, byla přísná a často mě dostávala do časového presu. Dokonce jsem dostala i napomenutí třídního učitele za pozdní příchody do hodin. Přestože byly způsobené neovladatelnými křečemi způsobující delší dobou potřebnou k přemístování mezi učebnami či na toaletě. Na druhé straně mě litovala, považovala za postiženého chudáka, který nic nemůže, a přistupovala tak ke mně i před třídou. Například spolužákům přímo v mé přítomnosti zakázala přede mnou mluvit o tanečních, aby mě nemrzelo, že tam nechodím. Přitom já jsem se chodila do tanečních dívat na starší sestru, i jsem s vozíkem s dopomocí tančila, takže bych si měla s nimi o čem povídat. Podobnými situacemi a jejím přístupem ke mně postupně vytvářela bariéru mezi mnou a ostatními spolužáky. Toto se rozšířilo v celém ročníku. I někteří, kteří se se mnou dříve bavili, se se mnou, jen aby nevystupovali z kolektivu a nebyli „trapní“, bavit přestali. Vše vyvrcholilo v maturitním ročníku, když došlo na to, kdo bude mým doprovodem na ztužkovací večírek. Spolužáci i třídní paní učitelka měli totiž raději asistentku pedagoga, která u nás ve třídě kvůli mně působila, než mou osobní asistentku, která pro ně byla i moc stará. Proto trvali na tom, že mě bude na ztužkovacím večírku doprovázet asistentka pedagoga. Což nebylo reálné, protože by mě nedokázala obstarat. Varianta s doprovodem v podobě mé o rok starší sestry byla také zamítnuta. Třídní paní učitelka dokonce volala i rodičům a sdělila jim, že si nepřejí na ztužkovacím večírku jako můj doprovod nikoho jiného

než asistentku pedagoga. Rozhodla jsem se tedy předmaturitní akce neabsolvovat tento rok, ale až další rok s další třídou. Měla jsem rozložený maturitní ročník, takže to nebyl problém.

Třídní paní učitelka mé nové třídy byla trpělivá a empatická. Velmi dobře vedla spolužáky ke komunikaci se mnou a sama jim šla příkladem. Noví spolužáci mne velmi rychle přijali a některá kamarádství trvají dodnes.

Během svého vzdělávání jsem vystřídala několik osobních asistentek. Podle mého názoru hodně záleží na osobnostní shodě mezi mnou a učitelem a asistentem a učitelem. Na základní škole měli osobní asistenti tendence částečně přebírat zodpovědnost za třídního učitele a do věcí jeho kompetencí se vměšovat. A co vztah mezi mnou a osobním asistentem? Osobní asistent by podle mě měl být empatický, trpělivý, komunikativní a přizpůsobivý. Měl by umět reagovat na vzniklé situace a flexibilně je řešit. Vyhovuje mi, když je mi k dispozici, ale není neustále aktivně přítomen. Když obstará mé potřeby a pak mě nechá se spolužáky a dělá si své. Zjistila jsem, že není dobré, když je asistent „bezprizorní“, nemá co dělat a navazuje vztahy s mými spolužáky, což narušuje jejich vztahy se mnou, protože si pak spíše povídají s ním než se mnou. Vůbec nejlepší je, když se o mě dokážou spolužáci na krátký úsek, třeba přestávku, postarat sami a asistent tam vůbec nemusí být. Také mi vadí, když mi asistentka vstupuje do „mé bubliny“ a myslí si, že spolu budeme mít vztah jako kamarádky. Místo povídání si se spolužáky, si pak chce povídat se mnou ona a tím mi bere čas, který bych mohla strávit se spolužáky. Pozitivní vztah mezi sebou samozřejmě mít musíme, ale nesmí být na úkor přátelství v kolektivu dětí. S některými asistentkami mám dobré vztahy dodnes. Správný osobní asistent by mi měl v co největší míře poskytovat samostatnost a svobodu - jsem tu pro tebe, udělám, co budeš potřebovat, ale dám ti prostor.

Na gymnáziu jsem vzhledem k náročnosti předmětů měla přiděleného i asistenta pedagoga. Vystřídala jsem tři. První zastávala názor, že patřím do školy pro tělesně postižené, ne na gymnázium, a dávala mi jasně znát její přesvědčení o mé absolutní nesamostatnosti. Dělal si věci podle svého a vůbec nebrala v úvahu má přání či názory. Neplnila ani některé své povinnosti vůči mně, pokud jí nepřipadaly důležité, ač pro mě byly. A vyčítala mi i věci, na které mělo evidentně vliv mé postižení, jako jsou únava apod. Druhá asistentka pedagoga byla pomalejší a méně praktická, ale nebyla špatná a v některých ohledech byla spolupráce s ní velice zajímavá. Nejlepší z nich byla moje třetí asistentka, která vlastně nebyla původně asistentkou. Byla to paní učitelka chemie, která se mi nabídla, a role se zhostila na výbornou.

Závěrem bych vše shrnula tím, že jsem za volbu svých rodičů mě vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu vděčná a rozhodně bych neměnila. Naučila jsem se čelit běžným

situacím a vybavilo mě to do života. Nutnost vysvětlovat lidem okolo, jak ke mně mohou přistupovat, mě naučila o tom mluvit, vyjasnit si, co potřebuji, a sama si o věci i pomoc říct. Což mi zvýšilo sebedůvěru, sebevědomí a snížilo strach s lidmi komunikovat. Naučila jsem se čelit běžným stresovým situacím a nehroutit se z neúspěchů. Myslím, že mám i větší základnu znalostí, zejména jazyků, než bych si odnesla ze školy pro tělesně postižené. A v neposlední řadě jsem se naučila budovat vztahy v co nejširší škále společnosti. Všechno je o empatii, otevřenosti, komunikaci a hledání způsobů řešení.

Očima rodičů

Studium na základní škole z pohledu nás rodičů bylo velmi přínosné. Nebylo to po stránce organizační vždy jednoduché, protože tehdy ještě nebyla běžná asistence ve školách a málo učitelů bylo ochotných mít ve třídě druhého dospělého člověka. Museli jsme si zajišťovat většinu věcí sami, na rozdíl od speciálních škol, které vycházely vstříc rodinám s dopravou, pomůckami atd.

Od první do poloviny třetí třídy jsme měli třídu s počtem dětí asi deset, tedy maximálně přizpůsobenou pro individuální přístup učitele a časovou dostupnost. Bylo to ale velmi špatné. Paní učitelka nedokázala vybočit ze svých osvědčených a lety vyzkoušených metod, které nevyhovovaly nejen Míše, ale ani žákům nezapadajícím do běžného průměru. Počet dětí ve třídě byl sice milosrdný k učiteli, nikoliv však k žákovi. V tak malém kolektivu nemohl každý najít kamarády a vytvořit přátelské vztahy.

Požádali jsme o změnu třídy a paní učitelka, která měla Míšu od třetí do páté třídy, byla v této oblasti mimořádná. Dokázala komunikovat s námi rodiči, zároveň dokonale zvládala situaci ve třídě a dokázala najít vhodné způsoby, jak Míšu učit a zkoušet. Děti byly pod jejím vedením zcela schopné a ochotné pochopit a se samozřejmostí přijmout některé Míšiny „výhody“. Byl to jen odlišný způsob práce a žáci pochopili, že pro Míšu je to jediná možnost studia. Sami dokázali hledat způsoby, jak Míše pomoci a neměli obavy se jí na cokoli zeptat. Roky na prvním stupni probíhaly pod vedením empatické a kreativní paní učitelky vzájemným obohacováním se mezi dětmi a Míšou.

Druhý stupeň byl samozřejmě ovlivněn věkem dětí, ale také odlišným přístupem některých vyučujících.

Naše zkušenost je tedy jednoznačně pozitivní. I těžké chvíle pomohly nám i Míše zocelit se v náročných situacích a myslíme si, že velké procento úspěšné integrace leží v rukou

vyučujících. Otevřená komunikace s dětmi, vysvětlení a pochopení situace, znalost možností a zdravotního stavu integrovaného žáka a čas. Mnoho času. Učitel musí věnovat více času přípravě, přemýšlení o tom, jak mluvit o situaci ve třídě. Je důležitá upřímnost a otevřenost. O trpělivosti ani nemluví. Učitel má rukách výchovu dětí stejně jako rodiče. Může jim ukázat, jak budovat vztahy, jak přijímat odlišnost každého z nás a ukázat na svém přístupu hodnoty, které mají cenu. A nebo je jen učit číst, psát, počítat a sociální rozměr školy je pak nulový. Myslíme, že integrace žáků s handicapem do škol má velký význam pro vyvážení současného důrazu na úspěch a výjimečnost. Může (ale taky nemusí) s pomocí učitele vrátit školství i jeho sociální rozměr. My rozhodně našeho rozhodnutí nelitujeme, i když v té době byla naše volba poněkud neobvyklá.

Očima třídní paní učitelky

Míša do naší původní třídy přestoupila ve třetím ročníku školního roku 2002 - 2003. Vzhledem ke zdravotnímu oslabení byly počáteční měsíce náročné hlavně po organizační stránce. Ve třídě bylo dalších 22 dětí a uzpůsobili jsme postavení lavic do písmene U tak, aby na sebe všechny děti i Míša viděly. Děti byly navzájem ohleduplné a víceméně se snažily v době, kdy mluvila a odpovídala Míša, respektovat čas a klid, který na mluvení potřebovala.

Postupem času se u Míši začaly scházet děti, které pomáhaly a s Míšou si povídaly. Většina z nich pak po celé období prvního stupně Míšu provázela. Míša byla zpočátku méně jistá, postupně se cítila ve třídě v pohodě, obzvláště když jí byla oporou paní asistentka. Dělalala legrace, kterým jsme se všichni smáli.

Míša byla moc šikovná, školní cíle plnit zvládala. Výkyvy ve výuce se nejvíce objevily v matematice. Ve spolupráci s rodiči jsme je řešili domácí přípravou. Největším problémem celého období prvního stupně bylo časté střídání asistentek, které víceméně určovalo Míšinu psychiku a bylo klíčovým činitelem a zásadním problémem Míšina prožívání ve škole.

Vzhledem k tomu, že jsem v té době neměla jako vyučující k dispozici počítač, většinu samostatné práce pro Míšu jsem připravovala na vypůjčeném. V Pardubicích tehdy neexistovalo Speciální pedagogické centrum ani jiná podpora ve vzdělávání dětí se zdravotním oslabením. Veškerou podporu tak zajišťoval Jedličkův ústav v Praze. Některé paní asistentky nebyly připraveny na práci s počítačem, a tak jsme často trávili čas vysvětlováním jednotlivých operací s ním. Metodika a způsoby práce byly často pokus a omyl, jak do běžného programu nachystat různé početní operace a cvičení, ve kterých

by se Míša mohla pohybovat, a tak část úkolů plnit samostatně. Pro učitele zásadní věc, kdy mohl poznat, jak Míša přemýšlí a pracuje sama. Velkou část samostatné práce Míša odpovídala paní asistenci, která místo ní vše zapisovala na pracovní list.

Museli jsme se společně naučit, kdy a jak můžeme Míšu oslovit a jak dlouho asi bude trvat její odpověď. Všichni jsme se navzájem po celou dobu školní docházky na prvním stupni učili trpělivosti a spolupráce. Míša byla pro nás všechny důležitým životním setkáním, inspirací a příkladem bojovníka, který nic nevzdává. Bohužel si vzhledem k časovému odstupu si detailněji situaci nevybavuji.

Očima spolužáků

Z důvodu dotvoření celkového obrazu a možnosti konfrontace pohledu dětí a dospělých jsem oslovila pět Míšinych spolužáků z různých období základního vzdělávání. Šestým spolužákem jsem já. Kát'a, Nikola, já a Lukáš jsme byli spolužáci od 1. třídy. Míša s Hankou chodily do paralelní třídy. Ve třetí třídě přešla Míša k nám. Kát'a, Nikola a já jsme tedy s Míšou absolvovaly 3. až 9. třídu základní školy. Lukáš s námi absolvoval 3. až 5. třídu, pak odešel spolu s dalšími našimi spolužáky do otvírané sportovní třídy zaměřené na basketbal. Hanka a Anička se staly našimi spolužačkami v 6. třídě a zůstaly s námi do konce druhého stupně základní školy. Nikola potom s Míšou odešla na všeobecné gymnázium, kde spolu byly v jedné třídě. Kát'a, Hanka, Anička a já jsme přešly na druhé všeobecné gymnázium našeho města. Vzhledem k tomu, že se nacházíme každý v jiné části země, zvolila jsem písemnou formu dotazníku, který jsem rozesílala elektronicky. Dotazník obsahoval pět otázek s možností otevřených odpovědí. Otázky byly zaměřené na vnímání vztahů ve třídě, vlivu asistenta a učitele na ně a na zpětné zhodnocení přínosu. Kát'a mi z časových důvodů odpovědi na otázky namluvila na diktafon. Nikola nakonec na spolupráci nepřistoupila a od Lukáše jsem se odpovědi nedočkala, přestože mi je přislíbil.

Jak jsem vnímala vztahy třídy k Míše? Jak podle mě vztahy ve třídě Míša ovlivnila?

Kát'a: Myslím si, že to ovlivnilo hodně vztahy ve třídě. Myslím si, že třída jako taková na Míšu nenahlížela úplně nejlépe. Když si vezmu třeba Mart'u nebo mě, tak jsme k ní měly mnohem blíže než většina třídy. Hodně lidí se podle mě bálo s ní jednat a tak ten kontakt

nějak nechtěli připouštět. Neměli potřebu se s ní nějak víc vidět. Takže si myslím, že hodně lidí se s ní vůbec nebavilo. A ani s ní za těch x let, jak dlouho dobu, co jsme spolu byli v jedné třídě, nepřišlo do bližšího kontaktu.

Zároveň si myslím, že důvodem, proč si ti lidé k ní nikdy nevytvořili takový vztah, nebylo jenom to, že nevěděli, jak se k ní chovat, ale také to, jak byla Míša prezentovaná. Nemyslím to nijak zle a nechci, aby to tak vyznělo, protože celou Míšinu rodinu jsem měla a mám moc ráda, ale myslím si, že byla Míša hodně protlačovaná a hodně věcí bylo ve třídě, podle mě, dost nešťastným způsobem podáváno. Proč nemůžeme něco dělat, protože... A vlastně to vyznělo, že celé to je proto, že je tam Míša. Teď uvedu příklad, který se tedy nestal. Ale takové to, nemůžeme jet na tuto chatu, protože Míša by se tam nedostala. Myslím si, že tohle s ohledem na náš věk ovlivnilo pohled na Míšu. Vztah třídy k Míše nebyl takový, protože jsme jí někteří někdy dost věcí přikládali za vinu. Nemohli jsme střídat učebny, nemohli jsme být v jiné třídě, protože tam šlo o tu Míšu. A myslím si, že toho bylo víc.

Nemyslím si, že bylo špatné, že byla Míša začleněná v naší třídě. Mně to dalo hodně zkušeností už, myslím si, v docela nízkém věku, ve kterém jsme byli. Ale zároveň sama vím, že jsem byla párkrát trochu našťvaná, že se kvůli Míše něco nedělalo.

Takže bych shrnula, jaké byly vztahy třídy k Míše. Jak říkám, ne všichni, ale hodně lidí, myslím, mělo problém, že nevěděli, jak se s ní mají bavit a jak se k ní mají chovat. Další ani nechtěli. Z toho důvodu, že tam bylo dost věcí, které se mohlo připisovat na její účet. Zároveň tu byla ještě jedna podstatná věc a to, že protekci měla. A myslím si, že když ti je těch devět, dvanáct, tak na to nahlížíš jinak. Že má protekci a já ji nemám. A zároveň samozřejmě kdokoliv se nad tím zamyslí, tak ví, že ona neměla nebo nemá miliardu dalších věcí, kterou my máme a za kterou jsme vděční.

Jak ovlivnila Míša vztahy ve třídě? Myslím si, že vztahy mezi námi tolik neovlivnila. Hodně lidí, včetně takových těch asi nejzákeřnějších článků, které jsme tam měli – kluky, Míšu vůbec nijak neřešili. Vůbec ji nevnímali. Tak nějak ji přehlíželi. Brali ji jako součást, ale postradatelnou součást, naší třídy. Takže si myslím, že ona žádným způsobem vztahy ve třídě neovlivnila. Jediné, co možná, že trošku rozdělila lidi na ty, kteří, když byly nějaké skupinové projekty, s ní chtěli být a pracovat a kteří ne.

Já: Příchod Míši do třetí třídy a naše reakce na ni si nepamatuji, dokonce jsem si myslela, že to bylo již od pololetí druhé třídy. I to napovídá tomu, že mi příchod Míši do třídy nepřipadal nijak narušující. Měli jsme prostě novou spolužačku a kamarádku, která s námi

nemohla dělat všechno, ale spoustu věcí ano. Na druhé stupni už to bylo maličko jiné. Měli jsme téměř nový kolektiv, který ale nikdy nebyl úplně semknutý. Vznikly různé skupinky kamarádů, které se občas prolínaly. Z nich jsme pak přicházely, tvořily i skupinku kolem Míši a povídaly si s ní. Většinou hlavně ty, které jsme spolu chodily do třídy na prvním stupni. U kluků bylo přijetí ještě o dost chladnější. Některé situace, kdy jí museli pomáhat, třeba při přecházení z učeben s věcmi, je omezovaly a zdržovaly, což v nich vyvolávalo ještě větší averzi.

Anička: Podle mě jsme se chovali k Míše dost odtažitě, představovala pro nás ostatní odlišný prvek, který do třídy nezapadal. Vztahy mezi ostatními spolužáky neovlivnila. Možná jen vztah třídní učitelky k nám, když se na nás zlobila, že se k Míše nechováme hezky.

Hanka: Troufnu si tvrdit, že vztah klučičí části k Míše byl takový „nijaký“. Tím myslím, že kluky vlastně ani moc nezajímala, oni měli svých starostí dost, aby „šikanovali“ sebe i ostatní. Bylo zde pár lidí, kteří se s ní rádi bavili, ale většina o to, podle mého názoru, zájem neměla.

Tím pádem si myslím, že vztahy ve třídě nijak dramatickým způsobem neovlivnila. Byli jsme malí, proto jsme na spoustu situací reagovali takovým dětským, možná až přehnaným, způsobem. Vzpomínám si, že Míša hodně lidí zajímala jedinečně v tom případě, když je to nějak „ovlivňovalo“. Tím myslím, že se nám třeba nelíbilo, když jsme museli na škole v přírodě čekat nějaký delší čas, než se Míša bude moct vypravit na výlet, na který stejně vozík nebyl uzpůsoben. Zní to dětsky a v našem věku už hloupě, ale jak říkám, byli jsme malí. A takových podobných, až směšných příkladů, by mohlo být více, ale hádám, že pro ukázkou tenhle stačí.

Jak třídní vztahy podle mě ovlivnila neustálá přítomnost Míšiny osobní asistentky?

Káťa: Míšiných asistentek jsme vystřídali víc. Nejvíce si pamatuju Moniku. Tu nejstarší. Nemůžu říct, že její přítomnost, nějak markantně ovlivnila vztahy. Že by vůbec její přítomnost ovlivňovala tu třídu jako takovou. Ale svým způsobem ano. Ona byla taková dost nevýrazná, ale samozřejmě to byl dospělý člověk ve třídě. A my, když jsme jako třída „paktovali“ nějaký průšvih, nebo jsme něco kamuflovali, tak, ač nikdy nebyla taková, že by to „vykecala“, to situaci ovlivnilo. Byl tam prostě dospělý člověk a myslím si, že právě

kvůli tomu se nikdy nepodařilo, že by se naše třída mohla nějak víc spojit. Zároveň si myslím, že i přítomnost asistentky, vyvolávala pak to, že Míša u těchto „podlostí“ chyběla. Protože se lidi báli, aby to asistentka neslyšela, neřekla třídní atd., řešily se tyhle věci ve chvíli, kdy tam asistentka nebyla. Tím pádem tam nebyla ani Míša. Což byl asi další článek, který Míšu někdy vyčleňoval z kolektivu. Protože asistentka, ač byla sebevíc hodná (Monika byla extrémně hodná), byla dospělý člověk v bandě pubertáků. A i když jsme jí třeba v běžných věcech věřili a věděli, že ona takové ty naše lumpárny a hlouposti nikdy neřekla, tak pokud šlo o nějaký průšvih, tak to ona samozřejmě podle mě vždycky řekla atd. Takže vlastně ano, trochu to ovlivnilo naše vzájemné vztahy. Stěžejní podle mě bylo to, že ta přítomnost byla, vzhledem k Míšině míře postižení, neustálá. A myslím, že by to ani jinak nešlo.

Já: Osobní asistentky byly pro mě přirozenou součástí třídy (vystřídal se alespoň tři), které nijak výrazně nezasahovaly do chodu třídy. Byly vůči nám milé a přátelské. Na prvním stupni si nevybavuji žádné negativum ani výrazný prospěch našemu kolektivu. Na druhém stupni se občas zapojovaly do hovorů s námi, což Míše asi nemuselo být vždy příjemné, protože ji to upozadovalo, ale nám to nevadilo. Právě naopak, některé debaty byly zajímavé a přínosné.

Anička: Dokonce bych řekla, že jsme měli radši asistentku než Míšu, byla na nás moc hodná a milá, na nic si nehrála.

Hanka: Navážu na to, co jsem napsala výše. Vzhledem k tomu, že se domnívám, že Míša vztahy nijak dramatickým způsobem neovlivnila, protože ji prakticky většina spíše ignorovala, popř. k ní měla lhostejný vztah, pak si myslím, že ani její asistentky nepřinesly do třídy nic nového.

Záleželo hodně na tom, o které asistentky se jednalo. Myslím, že nejvíce všem vyhovovala asistentka Radka. Zdálo se mi, že zrovna ona byla jakýmsi pojítkem mezi těmi, kteří o Míšu nejevili zájem, a mezi Míšou a jejími bližšími kamarády. S touto asistentkou většina komunikovala, a tak byla možná blíže i Míše. Já sama jsem si oblíbila ještě jednu asistentku, a tak jsem občas trávila i velké přestávky s ní (a Míšou). Neříkám, že bych se nějak extrémně distancovala od Míši, ale měla jsem své kamarády a neřešila věci kolem. Proto pokud se s asistentkami dalo mluvit, myslím, že byly dobrým pojítkem v celé třídě.

Toto je moje velmi mlhavá vzpomínka, ale myslím, že jednu asistentku jsme většina (se kterou jsem se bavila, nemluvím za celou třídu) nemuseli. Hodně se zapojovala do třídních konverzací, návrhů a občas se snažila naznačovat, že jsou někteří na Míšu zlí. I když to přitom tak třeba úplně nebylo. Snažila se nám naznačit, že bychom měli dělat to a tohle. Naše reakce byla pak taková, že do toho, co se bude dít se třídou, nemá co mluvit. Ale jak říkám, tohle je opravdu jen mlhavá vzpomínka. Pouze jí naznačuji, že pro vztahy ve třídě nebyla tím zásadním „neustálá přítomnost asistentky“ jako spíš to, o jakou asistentku se jednalo. Některá tam klidně mohla být klidně 24 hodin denně.

Jak hodnotím přístup paní učitelky vůči Míše i nám žákům?

Kát'a: Teď budu posuzovat spíš druhý stupeň než první. Protože nevím, jestli můžu mluvit o tom prvním, když jsme byli opravdu malí „svišťové“. Každopádně si myslím, že třídní paní učitelka, situaci díky tomu, že ona sama má dceru s nějakým postižením, zvládala dobře. Myslím si, že Míše dávala nezbytnou protekci, která byla potřeba, ale zároveň to nepřeháněla. S tím, že si myslím, že právě ke konci, kdy se začalo řešit, kam kdo půjde na střední školu, začal být trochu problém. Jí samotné nepřišlo jako dobrý nápad dávat Míšu na čtyřleté gymnázium. Ne z toho důvodu, že by ji podceňovala, ale že si s ní zažila čtyři roky. A věděla, že to, co Míša dokázala - její vzdělání, známky - ač je chytrá, je na úkor jiných věcí. Je to na úkor času, je to na úkor všeho. Takže myslím, že v době, kdy se poprvé zmínilo to, že oni ji za každou cenu chtějí dávat na gymnázium, že pro ni chtějí za každou cenu určité podmínky, a když už její máma (jak říkám, nemůžu jí to mít za zlé) začala víc stupňovat tyhle věci, se začal i přístup naší třídní trochu měnit. A bylo vidět, že ona je už z Míši taky trochu na nervy. Protože Míša není člověk, který ti sám napíše SCIO testy nebo takové věci. Je to smutné říct, ale je to tak, bohužel nemůže dělat spoustu věcí.

Jinak vztah třídní paní učitelky k žákům nedokážu posoudit. Nejsem moc člověk, který vyhledává děti, a už vůbec ne druhý stupeň. Takže si myslím, že já bych to nevydržela ani jeden den. Obdivuji ji. A myslím si, že přístup naší třídní k žákům byl dobrý. Byla pole mě férová, i když občas „vybouchla“ a známí „průšviháři“ to schytali, i když za to třeba úplně nemohli.

Já: Na prvním stupni jsem si nijak výrazně neuvědomovala rozdílný přístup a neviděla jsem ho jako nějakou nespravedlnost. Jen mi občas vadily některé dílčí výhody, které Míša měla.

Ale ty jsem velmi rychle přešla. Na druhém stupni si pamatuji, že se nám nelíbily některé přístupy učitelů. Zdálo se nám, že Míšu privilegují a dávají jí moc ústupků. Tento pocit v mém případě většinou vyvážila míra životních nevýhod, které vůči nám Míša měla.

Anička: Z extrémů do extrémů, někdy byla na jedné vlně s námi, což z pedagogického hlediska být opravdu neměla, i když chápu, že to pro ni byla velká zátěž a další starost ve třídě. Někdy naopak měla plné zuby nás a nabádala všechny, abychom změnili své chování.

Hanka: Záleží na tom, jaké paní učitelky. Já s Míšou byla i na prvním stupni, ale pouze asi v první třídě, možná druhé. Samozřejmě si toho tolik nepamatuji, ale myslím, že se jí paní učitelka snažila pomáhat.

Tohle je pouze můj osobní názor a vůbec nemusí být založený na pravdě, ale domnívám se, že druhostupňová třídní paní učitelka měla k Míše takový „dvoupólový“ přístup. Protože měla sama dceru s hendikepem, snažila se s Míšou nějak komunikovat, zapojit ji do hodin, porozumět jí. Možná jí ale nevyhovovala některá z asistentek, protože občas mi zase ten přístup přišel takový lhostejný. Nebo spíše, jako kdyby se snažila porozumět nám, kteří jsme moc o komunikaci s Míšou nestáli, a zároveň sama dobře věděla, co obnáší mít doma dítě s postižením. Osobně jsem ale spíše řešila, jaký má přístup ke mně, než k ostatním.

A ještě si vzpomínám, že nás hodně štvalo nespravedlivé hodnocení.

V paměti mi utkvěl tento dobrý/špatný zážitek...

Kát'a: Nemám nějaký silnější zážitek, protože jsme s Míšou trávily dost času i mimo školu. Napadne mě spousta zážitků, ale ne žádný, který bych řekla, že mi vysloveně utkvěl v hlavě. Že pro mě ty zážitky nebyly asi něčím důležité víc než jiné. Konkrétní zážitek asi vážně nevymyslím. Byly chvíle, kdy byla spousta skvělých zážitků. Byly chvíle, kdy jsem byla našťavaná, ale ani jedno z toho nebylo nějak markantní.

Já: Pamatuji si, jak jsme na školách v přírodě tancovaly na diskotéce tak, že jsem držela Míšu v podpaždí a její nohy měla položené na mých. Nevím už, která z nás to vymyslela, ale s Kát'ou jsme se v té pozici střídaly a přišlo nám zábavné tak s Míšou chodit a tancovat.

Anička: Kluci se na škole v přírodě Míše smáli, učitelka je pořádně sjela.

Kamarádka mi vypravovala, že jí Míša nikdy nic nechtěla půjčit, z toho jsem tehdy usoudila, že je lakomá. Vzpomenu si na to vždy...

Na jiné škole v přírodě Míšu doprovázel otec, který dost naboural přirozený chod třídy.

Hanka: Mám pár takových dětských vzpomínek, jako, že nám nechtěla půjčit lepidlo (kdo by se jí divil, když jsme se s ní moc nebavili, a pak jsme se divili a ještě byli naštvaní hodně dlouho), ale nic zásadního. Nemám prostě ani dobrou ani špatnou vzpomínku, pokud jsou ty dětské chápané jako „dětsky špatné“, pak spíš nemám žádnou dobrou - prostě neutrální.

Co mi společné vzdělávání přineslo do života?

Káťa: Přineslo mi to hodně. Už v nižším věku jsem se naučila jednat s těmito lidmi, brát je naprosto rovnocenně s námi ostatními. Na jednu stranu si myslím, že je dobře, že byla Míša začleňována mezi normální děti. Když to řeknu takhle nevhodně, protože je nám rovnocenná, ale je na tom jinak, má nějaké postižení. Neříkám, že kvůli tomu je nenormální. Zároveň obecně ona mi přinesla nadhled, jak se k takovým lidem chovat, jak se k nim stavět. Myslím si, že my jsme byli v ideálním věku (*pozn. red. osm až devět let*), kdy k nám mohla být Míša daná. Už jsme si uvědomovali nějaké ty rozdíly, zároveň si myslím, že jsme dokázali být jak hodní tak zlí. Nemyslím tím, třeba mě nebo Martu, ale třeba u kluků si myslím, že už dokázali mít takové ty jízlivé poznámky, což ani pro ni nemohlo být jednoduché.

Ve výsledku jsem pyšná na nás na všechny, jak jsme to zvládli. Že ta základní škola byla svým způsobem výborná na to se takhle stmelit s člověkem jako je Míša.

Ted' když odbočím, je to pár let zpátky. Moje sestřenka má dceru. Jediné mimino, o které jsem se kdy nějak trochu víc starala. Je to takový můj andílek. Každopádně šla do školky z určitých zdravotních důvodů její mámy dřív. Před jejím druhým rokem. A jediná školka, která ji mohla přijmout, byla školka zaměřená na děti s různým postižením. Byly tam děti s Dawnovým syndromem atd. Já jsem to celkově na začátku brala jako pro ni dobrou zkušenost. Ale teď si myslím, že to v takhle nízkém věku ještě vůbec nebylo dobře. Protože to byl ještě věk, ve kterém děti hodně napodobují. Kačenka začala, ač tam bylo i pár zdravých dětí, napodobovat ty postižené a výrazně se zbrzdil se její vývoj. Například si začala odmítat zavazovat tkaničky a obouvat se, protože to ostatním dětem taky dělaly rodiče. Takže

si myslím, že mateřská školka, ještě není to správné místo tyhle děti míchat. Tím myslím každý den ve stejné třídě, dělat stejné aktivity. Protože ty děti ještě nemají takový rozum na to, aby neopakovaly to, co další děti dělají. Nedokážou ještě rozeznávat, proč paní učitelky se k takovým dětem chovají jinak a tak.

Takže si myslím, že mě to dalo hodně právě proto, že Míša přišla do našeho života až ve věku, kdy už jsme to dokázali nějak rozeznávat, a zároveň jsme byli ještě v tak nízkém věku, abychom věděli nebo nevěděli, jak se k ní chovat. Podle mě byla díky tomu ta zkušenost mnohem větší.

Kromě vzpomínek na to období, vlastně komplexně na základní školu, na Míšu, mi to nejvíc dalo to, jaký je můj pohled na lidi s nějakým postižením a jak se k nim dokážu chovat. A myslím si, že, ať je to postižení jakékoliv, tak nemám problém s tím člověkem mluvit a jednat. Nebojím se ho. Nemyslím si oněm, že je jiný. Víím, že každý máme něco.

Já: Naučila jsem se komunikovat s mnohem širším spektrem lidí. Nevnímat jejich odlišnost jen za něco omezujícího, ale jako něco, co mi může ukázat i jiný pohled na svět. Pokud k těmto lidem budu přistupovat jako k sobě rovným a budu vnímat a respektovat jejich potřeby a názory. I když jsem byla v deváté třídě ráda, že odcházím na jiné gymnázium než Míša, protože jsem v té době měla pocit, že už to potřebuji, jsem ráda, že jsem tím mohla projít a že se s Míšou dodnes vídáme.

Anička: Tenkrát asi nic. Nyní víím, že jsme se měli chovat jinak, být tolerantnější.

Hanka: Nepřineslo mi to absolutně vůbec nic. Popřípadě mi to více potvrzuje moje dnešní myšlenky, že by k inkluzivnímu vzdělávání docházet nemělo. Všem přeji šanci na vzdělávání, ale domnívám se, že by do normální třídy lidé s takhle výrazným postižením chodit neměli. I když nevím, kde by vlastně měli studovat, když mentální postižení nemají.

Postřehy z příběhů

V období Míšina vzdělávání se míra úspěšnosti jejího začlenění do běžného proudu vzdělávání různě proměňovala. Období první a druhé třídy bych nazvala ne moc vydařenou integrací. Velmi příznivé podmínky poskytnuté školou paní učitelka bohužel neuměla využít ve prospěch třídy. Paní učitelka, která měla Míšu od třetí do páté třídy, je naopak uměla

využít velmi dobře. Je otázkou, jestli se jednalo o velmi zdařenou integraci, či již inkluzi. Nicméně není důležitý termín, ale výsledek a ten byl vydařený. Třída Míšu přirozeně přijala a žáci, kteří se v tomto období s Míšou setkali, ji většinou i v následujících letech brali jako rovnocenného člena třídy. Na druhém stupni základní školy se proces od úspěšně rozběhnutého inkluzivně směřujícího začlenění opět vrátil k integraci. Podle přístupu jednotlivých učitelů více či méně zdařilé. To samé pokračovalo po většinu let i na gymnáziu, přestože tam byly poskytnuty ještě lepší inkluzivní podmínky (větší individualizace, osobní asistent i asistent žáka).

Z jednotlivých vyjádření lze vidět přínosnost společného vzdělávání ze strany Míši, rodičů, učitele i některých spolužáků. Povětšinou těch, kteří s Míšou chodili do třídy už na prvním stupni. Můžeme pozorovat rozdílnost pohledů Míši, jejich rodičů a spolužáků na míru přijetí Míši kolektivem. Zejména na druhém stupni. Spolužáci vidí na přijetí Míši více dílčích problémů. Shodují se na téměř nulovém vztahu chlapecké části třídy k Míše. A i některých dívek. Dále poukazují na vliv chování rodičů a učitelů na míru (ne)přijetí Míši. Zejména ve směru „protektce“, nerovnosti hodnocení, omezování činností třídy apod. Zatímco Míša ani rodiče toto nereflektují. Z vyjádření Míši je zde vidět i jistý egocentrismus. Hodnotila přístupy učitelů, asistentů i spolužáků, svůj podíl na případné neúspěšnosti však úplně opomíjela. Nedovolují si v tomto směru cokoli tvrdit, jen podotýkám, že z jejího vyjádření sebereflexe téměř nevyplývá, zatímco spolužáci své chyby připouštějí. Jsou kritičtí jak k Míše, tak i k sobě.

Názory se rozcházejí také v tématu osobní asistent. Míša hodnotí ve vztahu ke kolektivu asistentku jako někoho, kdo ji od kolektivu spíše segregoval, nebo zájem spolužáků připoutával k sobě. Spolužáci tento pohled potvrzují, ale přidávají k němu i opačný. Připouštějí, že některé asistentky spolužáky k Míše spíše přivedly. A pokud se nevměšovaly do třídních záležitostí, žáci je jako příčinu nepřiblížení se Míše neviděli. Opět je to patrné hlavně na druhém stupni. Na prvním stupni jsme jako děti toto nejspíš nijak výrazně nevnímali. Tam doplňuje pohled paní učitelka, která přidává třetí stranu mince a označuje asistentku jako Míšinu psychickou podporu, která měla na její psychice výrazný podíl.

Případová studie dívky Anetky

Anetka je desetiletá dívka. Pochází z úplné rodiny a má zdravou starší sestru. Její matka je vystudovaná učitelka.

Aneta se narodila tři měsíce před předpokládaným termínem porodu. Vážila méně než kilogram a následující dva měsíce strávila v inkubátoru. Předčasným porodem došlo k dětské mozkové obrně. Ta způsobila oslabení levé části těla.

Důsledkem oslabení levé části těla je přetěžování té pravé. Což vede k problémům fyzického charakteru - jakými jsou zejména křeče. Je tedy třeba uvolňovat zádům, končetinám apod. Dávkovat práci tak, aby Anetka nebyla fyzicky přetěžována. Při přetěžování se lékaři obávají epilepsie. DMO ovlivnila také Anetčin rozvoj rovnováhy, koordinace a nedovyvinutí jemné motoriky. Anetka má také lehkou oční vadu, která je korigována brýlemi.

Podle Anetčiny zprávy z SPC²⁵ její mozek zpracovává informace náročněji, než je tomu u zdravých lidí, proto je to pro ni učení namáhavější a vyžaduje zmenšování učiva - objemové, ne obsahové. Zároveň má Anetka stanovenou lehkou dyslexii. Anetčin individuální vzdělávací plán je zaměřen na omezování množství učiva, které má vypracovat, ne na zmenšení objemu. Vzhledem k jejímu postižení je jí stanovena vysoká dopomoc.

V první třídě Anetka osobního asistenta neměla. V průběhu druhé třídy dostala jako asistentku jejich paní družinářku, která si rychle dodělala kurz. Od třetí třídy měla Anetka nárok na asistenta ve vyučování. Od pololetí čtvrté třídy má asistenta do vyučování i do družiny.

Očima asistentky

S Anetkou spolupracuji od třetí třídy, tedy rok a půl. Poprvé jsme se viděly v létě v přípravném týdnu. Je to velmi ambiciózní a cílevědomá dívka. Umí zatnout zuby a pracovat přes bolest. To nám chvíli trvalo, než jsme odbouraly. Než jsem se naučila rozpoznat, kdy činnost Anetka ještě zvládá a kdy už ji to bolí a je třeba přijít s jiným způsobem dodělení úkolu, protože sama to neřekla. Při přetížení se dostávají křeče, které vyžadují odchod z hodiny. Buď se procházíme po chodbě a u toho ústně plníme úkol, který je dělán v hodině,

²⁵ Speciálně pedagogické centrum

nebo jdeme cvičit sestavu cviků k uvolnění těla do relaxační místnosti. Dříve, dokud na ni byla paní učitelka sama, se procházení odehrávalo ve třídě, nyní chodíme ven.

Právě z důvodu rizika přetížení je Anetce při výuce ubíráno množství psaní. Při klasifikaci má více ústního zkoušení. V písemných testech je jí ubíráno v psaní a text je většinou psaný větším fontem. V extrémních případech mi diktuje. Nic neopravuji, jsem jen její prodlouženou rukou a píšu přesně to, co mi říká. Ještě jí píšu zápisy z hodin. Obsahově jsou testy vždy stejné, od verze pro ostatní žáky se liší jen objemově. Velké písemky a pětiminutovky dostává ve stejném rozsahu i objemu a paní učitelka jí poskytuje čas navíc.

Anetka je velmi dobře paměťově vybavená. V angličtině se učí i věci navíc, zejména slovíčka. Je také výborným mechanickým počtářem. A je v takovém počítání velmi rychlá. U obtížnějších příkladů už ale začíná časový náskok, který nad dětmi má, ztrácet. Problém jí dělají logické úlohy.

Velmi dobře čte. Hodně však záleží na fázi dne. Mezi první a čtvrtou vyučovací hodinou je velký výkyv výkonu. Zatímco první hodinu je její výkon nadprůměrný, čtvrtou hodinu čte jako prvňák. Už je unavená. Vliv únavy se tímto způsobem projevuje ve všech předmětech a odvíjí se od něho míra mojí pomoci. První a druhou vyučovací hodinu zvládá Anetka většinou bez pomoci, následující hodiny už záleží na míře zátěže. Proto přestože je v IVP stanovena vysoká míra dopomoci, v praxi tak vysoká není a stanovujeme ji s paní učitelkou individuálně dle momentální situace.

V tělesné výchově se snažíme, aby Anetka byla co nejvíce s dětmi, aktivity a cviky jí individuálně přizpůsobujeme. Například visy na žebřinách dělá pouze čelem k žebřinám, i když spolužáci visí zády. Pokud jsou zahrnuty cviky, které dělat nemůže, cvičím s Anetkou její cviky. Absolvovala s dětmi kompletně i výuku plavání. Pohyb ve vodě má velmi ráda a odlehčuje jí. Také výtvarná výchova, zejména malování, je pro ni relax a uvolnění. Zvládá ji v plném rozsahu.

Anetka se účastní všech mimoškolních akcí bez výraznějších omezení. Při cestování dopravními prostředky potřebuje dopomoc s nastupováním, vystupováním a v případě stání v něm, abychom předešly upadnutí. Dále jí vypomáhám s batohem, pokud je těžší. Což ostatně dělám i ve škole, Anetka si aktovku nenosí. Pokud víme, že bude třeba na výletě ujít delší vzdálenost, máme s paní učitelkou vždy v záloze autobus, který by Anetku vyzvedl a popovezl. Zatím ale nikdy nebyl potřeba, vše ušla. Chodí jako první a stanovuje tempo, které ostatní děti automaticky respektují.

V hodinách je Anetka hodně aktivní a chce být stále vyvolávána. Má potřebu, aby všichni věděli, že to ví a je v tom dobrá. Nemá trému. Naopak ráda vystupuje či diskutuje před jinými. Reprezentovala školu v recitační soutěži a vyhrála v ní kolo Prahy 3. Také nádherně zpívá, a tak chodí do sboru.

Anetka velmi špatně nese neúspěch, kterým je v jejích očích i dvojka. Reaguje na něj pláčem. Většinou ji pak odvádím z hodiny a vedeme promluvu o tom, co všechno už dokázala. Obě si s paní učitelkou přikládáme hlavní příčinu jejích reakcí na neúspěch ambicióznosti její rodiny. Maminka i sestra jsou velmi energické a cílevědomé. Maminka ji na výuku doma předpřipravuje. Nakoupila ty samé sešity a trénují v nich, ač by Anetka dle SPC neměla kvůli únavě psát odpoledne ani domácí úkoly. Její sestra je navíc premiantka a Anetka se jí snaží za každou cenu vyrovnat. Jednou už měla dostat i pětku, ale tu jí nakonec paní učitelka nedala, aby ji nedemotivovala. A aby to bylo fér, nedala ten den špatnou známku nikomu. Maminka se občas snaží Anetčin případný neúspěch v testu připsat únavě, proto se paní učitelka snaží dávat jí test opakovaně, pokaždé stejné učivo jinou formou. Čímž si ověří, proč se to nepovedlo.

Jak ovlivňuje moje a Anetky přítomnost vztahy ve třídě? Paní učitelka již v první a druhé třídě děti striktně vedla k tomu, aby braly na Anetku ohled a dávaly pozor, aby do ní nevrzily. Paní učitelka zvládla situaci skvěle a děti to přijaly jako samozřejmost, ne jako povinnost. Anetka si však na jejich ohled natolik zvykla, že ho někdy využívá. Což zase regulují já a snažím se jí vysvětlit, že tentokrát si za to, že ji děti zasáhly míčem, může sama, protože jim vstoupila do prostoru hry apod. Tím, že Anetka nemá poruchy chování, tak krom přednosti v pohybu, nemá problém a kolektiv ji bere automaticky. Je to dáno i tím, že Anetka je dominantní a dokáže si zjednat respekt. Zatím jediným „náznakem“ projevování rozdílnosti je výběr do týmů při tělesné výchově. Projevuje se touha spolužáků vyhrát a tak si ji vybírají mezi posledními.

Mě jako asistentku přijali rychle a dobře. Děti mi říkají paní asistentko, Anetka jménem. Přestože si všichni, včetně paní učitelky, na přítomnost cizího dospělého ve třídě museli zvyknout. Do té doby tam měli maximálně paní družinářku, která nepomáhala jiným, jen Anetce. Teď mám ve třídě dalších pět dětí s dis poruchou, kterým dopomáhám. Nejprve mou pomoc v hodinách vyžadovali i ti, kteří ji nepotřebují. Vytvořily jsme proto systém, na který si postupně všichni zvykli. Tím, že jsem ve třídě většinou přítomná i o přestávce, „koriguji“ jejich chování. Ne, že bych nějak často zasahovala, ale přítomnost dospělé osoby je sama o sobě nutí částečně korigovat své chování. Což je v družinové třídě plné hraček a her někdy

opravdu žádoucí. Neznamená to však, že jsem ve třídě neustále. V některých hodinách není moje přítomnost nutná a já se pohybuji jinde po škole. Anetka však vždy ví, kde mě může hledat, nebo kam pro mě někoho poslat. Přestože má Anetka v posudku z SPC napsáno, že by se neměla sama po škole pohybovat, máme od rodičů podepsáno, že sama chodit může (např. na WC, můj doprovod jí začínal být nepříjemný a mně upřímně také). Tím, že nejsem Anetce neustále v patách, jí umožňuji prožívat věci jako ostatní spolužáci. Což podle mého také přispívá k přijetí kolektivem.

Vzhledem k mamčině aktivitě směrem ke škole, se s ní snažíme co nejvíce komunikovat. V sestavě rodič – učitel – asistent se scházíme každé dva nebo tři měsíce. Maminka se Anetce ve školních věcech hodně věnuje, je to tuším dokonce vystudovaná učitelka. Někdy však ztrácí nadhled k situaci, která může nastat či nenastat, a snaží se prosadit si názor za každou cenu. Také má občas tendence radit nám, jak to máme dělat, zejména paní učitelce. Což je třeba korigovat, aby se zachovaly korektní vztahy. Zároveň se její potřebu se podílet snažíme naplňovat právě maximální komunikací a podáváním informací. Společně vedeme sešit, do kterého zapisujeme, co se během dne odehrálo, včetně nenadálých situací. Každá z nás má pak přístup k informacím o Anetčině současném stavu a rozpoložení, případně jeho příčinách. Jako asistentka vedu ještě školní deník. Do něho píšu různé nenadálé situace, od nějakého fyzického problému po to, co jí nejde nebo naopak jde. Ten slouží mě a paní učitelce ke zpětné reflexi, když se něco daří nebo nedaří.

Očima třídní paní učitelky

Anetčinu třídu jsem přebrala ve třetím ročníku. Tedy před rokem a půl. Přítomnost Anetky ve třídě je náročná zejména nutností sledovat její únavu a reagovat na ni. S tím mi velmi pomáhá paní asistentka. Sleduje Anetčin stav, a pokud je Anetka unavenější, jdou se projít, zacvičit si apod. Tato starost je tedy díky Mirce minimální. A já se spíše zaměřuji na přizpůsobení některých prvků ve výuce. Zejména forem zkoušení. Tím myslím, že při písemném projevu píše Anetka tak polovinu, při diktátě ob větu. Ale takových dětí mám ve třídě více. Jen nemají tělesné postižení, ale některou ze specifických poruch učení. Jinak je to s Anetkou při ostatní výuce úplně v pořádku. Může dělat naprosto všechno. Ráda a hezky kreslí. Ve světě práce také nemá žádné omezení. Nějaké výjimky má v tělesné výchově. Když děláme činnost, kterou ona nemůže. Vysloveně nemůže. Protože ona chce dělat všechno. Je velice ctižadostivá a chtěla by dělat úplně všechno, co ostatní děti.

Ale někdy to prostě nejde. Tak s ní paní asistentka stranou cvičí její cviky. V hudební výchově je vynikající a nádherně zpívá. Ostatně zpěv ve sboru je jednou z jejích mimoškolních aktivit.

Anetka dost těžce nese, když udělá nějaké chyby. Není vždy úplně srovnána s tím, že člověk je chybující a že chybu může udělat kdekdo. Ale u ní si myslím, že je to výchovou rodiny. Stalo se, že Anetka byla po nějaké náročné rehabilitaci, která den před tím skončila až pozdě večer, a přestože to na ní nebylo na první pohled znát, byla velmi unavená. Měli jsme nějakou samostatnou práci v matematice a ona ji absolutně nezvládla. Tehdy jsme to s paní asistentkou prodiskutovaly a já jí to neznámkovala, protože by to bylo bezvýznamné. Jenom jsem s Anetkou probrala, co tam měla za chyby a dala jsem jí práci domů, aby si ji doma napsala na papír, předělala a tím pádem zopakovala. To přijala celkem rozumně, protože tam neměla známku. Kdyby tam měla, dejme tomu, čtyřku, která vycházela, tak by to bylo horší. Ale ne jen ze strany Anetky, ale hlavně ze strany maminky. Maminka by to šla okamžitě řešit. Může to znít, že na mě miminka tlačí, ale to není pravda. Zatím neměla proč. Já respektuju Anetčin stav. A Anetka je většinou v pohodě. Ale někdy, jednou za dlouhý čas, se stane, že není, a hlavně, že já to nevím. Někdy maminka napíše mail, nebo vzkáže přes paní asistentku, že se dělo to a to. Třeba, že Anetka celou noc nespala, protože ji prokašlala apod., takže je jasné, že v pohodě asi nebude a podle toho se zařídím. Ale když to nevím, tak se může stát, že narazím. Ač k tomu dochází málokdy. Letos například dostala trojku z nějaké práce a pak jsem dodatečně zjistila, že to bylo z důvodu únavy. Tak to maminka řešila. Ale vysvětlily jsme si, kde se stala chyba a od té doby nic. Maminka za mnou neběhá s nějakými výtkami.

S maminkou, případně s rodiči, pokud mohou oba, se s paní asistentkou scházíme a řešíme Anetčiny potřeby. Měli bychom se scházet pravidelně, ale scházíme se, pokud je to potřeba, zhruba jednou za dva měsíce. Anetka u toho není.

A jak spolužáci na Anetku reagují? Jak kdo. Ona má tendence velet. Aby bylo všechno po jejím. Takže děti samozřejmě občas se proti tomu postaví a jdou si za svým. Ale jinak ona má, řekla bych já, i takové trochu organizační schopnosti, takže je schopná je dát třeba i dohromady a oni ji poslechnou. Ale nesmí to přehánět. Pokud to přežene, tak to ucítí sama.

Na výhody výuky spolužáci nijak nereagují. Vůbec jim nevadí. Jsou na ně zvyklí už od první třídy a kromě toho tam mám ještě dalších pět dětí, které musím respektovat zas z jiných důvodů. Takže to není jen o Anetce.

Z asistentky ve třídě jsem měla původně velký strach, protože jsem nikdy žádnou neměla. Učím tu mnoho let, ale s asistentkou jsem se setkala poprvé vloni. A po prvním týdnu už jsem věděla, že je všechno perfektní. Pomáhá mi ve všem. Není jen asistentkou pro Anetku, je sdílená a pomáhá všem slabším, u kterých vidí, že tápou. Dovysvětluje jim látku. Třída na asistentku reaguje naprosto bez problémů, nevnímají ji jako rušivý element. Spolupráce s paní asistentkou je tedy výborná. Mám Mirku od začátku třetí třídy, kdy jsem tuto třídu přebrala, a musela bych o ní mluvit v superlativech.

Očima Anetky

Jak se ve třídě cítíš?

Dobrá. Já mám dobré kamarády. S kluky i s holkami se tam kamarádím. I paní učitelka je hodná, takže dobře.

Máš ve třídě nějakého nejlepšího kamaráda?

Ano. Dvě holky, Adélku a Kačku.

Je něco, co se ti na chování spolužáků vůči tobě líbí, nebo naopak nelíbí?

Oni jsou na mě hodní, protože já jsem na ně hodná taky. *(smích)* Vlastně my jsme všichni na sebe hodní. Nic zlého na ně nemám. Někdy. Ale to jsou drobnosti, které si nepamatuji.

Jak se ti spolupracuje a paní asistentkou?

Dobře. Já ji mám ráda a jako je hodně hodná. Hodně.

V čem ti paní asistentka pomáhá?

Třeba když nemůžu psát, když mě bolí ruka, tak to za mě píše a já jí to diktuji. Nebo když hodně dlouho sedím, tak se jde se mnou projít. Také mi nosí aktovku a věci, pokud jsou těžké.

Je něco, co bys chtěla, aby paní asistentka dělala jinak? Někaká drobnost, která ti třeba vadí?

Ne. Nic nemám. Nic takového není.

Jaká je paní učitelka? Co se ti na ní líbí?

Je hodná. Všechno dobře vysvětluje. Některé paní učitelky, nechci je urazit, ale některé to špatně vysvětlí. Ale paní učitelka to vždycky, když to nechápu, vysvětlí ještě jednou.

Je něco, co bych chtěla, aby paní učitelka dělala jinak?

Ne.

Ještě se tě zeptám. Když píšeš testy, vyhovuje ti to podání testu nebo je nějaká forma, která ti úplně nevyhovuje?

Vyhovuje.

Jak to děláte?

Paní učitelka nám vždycky všechno vysvětlí. Pak se zeptá, jestli ještě někdo něčemu nerozumí. A když se někdo přihlásí, že něčemu nerozumí, tak mu to vysvětlí znovu. A když už píšeme a zase ten člověk třeba neposlouchá, tak mu to vysvětlí znovu. Všechno je v klidu. Jen občas něco nevím sama, ale jinak mi ty testy moc nevadí.

Jaké předměty tě ve škole nejvíce baví?

Výtvarná výchova, plavání a tělocvik.

Máš se třídou nějaký zážitek, na který si vždycky vzpomeneš?

Dvoudenní výlet na Zličíně. Byly to výlety spojené přespáním v penzionu. Skvělé na tom bylo, že jsme si mohli vybrat, se kterými kamarády budeme na pokoji, a já byla se všemi kamarádkami, se kterými jsem chtěla. Jediné, co mi trošku vadilo, byl déšť. Pršelo celý druhý den, museli jsme nosit ponča a to mně vadilo.

Postřehy z příběhů

Anetčin příběh je odrazem současné situace inkluzivního školství. Její případ se mi jeví jako podařená inkluze. Je však otázkou, do jaké míry tomu napomohlo současné legislativní nastavení podmínek a do jaké míry opět záleží pouze na lidech, kteří se na inkluzi podílejí. I zde totiž byla cesta k nároku na asistenta ve vyučování i v družině poměrně dlouhá.

V tomto případě se pohledy jednotlivých respondentek shodují. Všechny zhodnotily přijetí asistentky i Anetky kladně a zdůraznily vliv faktoru únavy. Shodu názorů připisují i tomu, že vypovídá hlavně paní učitelka s paní asistentkou, na kterých je vidět, že si velice rozumí a jsou naladěné na podobné vlně. A na vlně Anetky. Z té také na první pohled, stejně jako z jejích slov, vyzařovala spokojenost. Povídání s ní bylo naplněné energií, nadšením a upřímností. A to si myslím, že je hlavním ukazatelem úspěšnosti této inkluze.

Shrnutí praktické části

V praktické části se mi potvrdila potřeba učitelovy empatie, trpělivosti a otevřenosti ve výuce. U obou dívek ovlivňovala výkon únava a špatně snášely neúspěch. Při řešení těchto situací bylo potřeba být extrémně citlivý a vnímavý. Zároveň však nesmí mít dítě ani ostatní spolužáci pocit, že je nějak protěžované.

V prvním trojročí základního vzdělávání většinou děti přijímají lidi v okolí bezpodmínečně a rozdílů nevnímají jako důvod k omezení kontaktu. Přijímají ke hře takřka každého a jsou z hlediska působení autority tvárné. V tomto věku je tedy vytvoření vstřícného a tolerantního kolektivu mnohem snazší. Toto můžeme vidět ve vyjádření spolužáků Míši. Ti, kteří s ním byli v kontaktu již v tomto období, ji vnímají empatičtěji a více jako součást třídy, než ti, kteří ji potkali až na druhém stupni. Ve čtvrté třídě začínají děti dospívat a přichází první, z hlediska utváření vztahů a kolektivu, krizové období. Mění se kamarádské skupiny a vznikají první přátelství. Začínají se projevovat první kolektivem i tělesně postiženým žákem vnímané odlišnosti. Což naznačila i asistentka Anetky. Žáci se stávají samostatnějšími a začínají více vnímat přítomnost asistenta jako narušující prvek.

Další zlom přichází s druhým stupněm. Pokud se výrazněji proměňuje kolektiv, tak už v šesté třídě. Nově příchozí žáci nevědí, jak mají s takovým spolužákem jednat, a raději se od něho distancují. Toto je vidět například na vztahu mém a Káti k Míše oproti našim novým spolužákům. Zůstalo nás tehdy z původní třídy šest děvčat a všechny jsme měly k Míše úplně jiný vztah než ostatní, přestože ji všichni znali. Chodili jen o třídu vedle.

Pokud se kolektiv výrazně neproměňuje, potom přichází zlom zhruba okolo sedmé třídy, kdy se mění životní styly dětí a dítě s tělesným postižením už nemůže zažívat vše jako ostatní, nestihá jejich „životní tempo“. Spolužáci začínají mít jiné zážitky a prožitky než ono, což způsobuje rozlučku i například v tématech hovorů. Zároveň začínají spolužáci dítě s tělesným postižením vidět více jako „překážku“ běžného života třídy. V jejich očích může

znamenat omezení třídních aktivit, zpomalení a nutnost přizpůsobit se. S tímto jsem se setkala nejen v naší třídě s Míšou, ale i v jiných třídních kolektivech. Na druhém stupni žáci také více vztahovačně vnímají přístup učitelů k tělesně postiženému spolužákovi. Jsou citlivější na jakýkoliv náznak privilegií, zejména v klasifikovaných činnostech, jakými jsou zkoušení nebo testy, a berou to jako nespravedlnost a protežování.

Vztahy mezi ostatními spolužáky přítomnost žáka s tělesným postižením podle všeho nijak výrazně neovlivňuje. Na prvním stupni to berou děti jako přirozenou součást života. Na druhém takového spolužáka buď přijmou, nebo jim je lhostejný a ignorují ho. Dokud jim ovšem neovlivňuje jejich třídní život. Sama si pamatují, že nám každému někdy něco vadilo. Kluci například úplně nesnášeli, když museli pomáhat Míše s vozíkem. Chtěli běžet na přestávku nebo ještě hůře na oběd a domů a místo toho museli čekat, až přijede plošina pro vozíčkáře, nebo Míšu odněkud snesou či někam vynesou. Takovéhle z dnešního pohledu a pohledu dospělých drobnosti, se v nás postupně kumulovaly a v devátém ročníku jsme se už všichni těšili, že půjdeme jinam. Potřebovali jsme někam, kde nebudeme tímto způsobem omezováni. Dnes neumím říct proč, z mé strany to bylo hodně pocitové. A trvalo mi téměř čtyři roky, než jsem se s Míšou opět začala setkávat. Potkala jsem postupně ještě několik dalších lidí, kteří prošli inkluzivní třídou nebo měli v okolí někoho takového a měli podobné pocity.

Podobně jako vztah třídy k inkludovanému žákovi se vyvíjí i vztah třídy k asistentovi. I když hodně záleží na tom, zda je asistent k dispozici pouze dítěti s tělesným postižením nebo i jiným dětem ve třídě. Jedná-li se o sdíleného asistenta, je jeho přijetí třídou otevřenější. Přeci jen je pro žáky po paní učitelce další pomocnou rukou. Je-li asistent k dispozici pouze danému dítěti, v našem případě nejčastěji osobní asistent, záleží hodně na jeho vystupování a zásazích vůči třídě. Čím více se vměšuje do vnitřního chodu kolektivu a třídy, tím spíše ho žáci vnímají jako „narušitele“. Samozřejmě je toto také hodně ovlivněno věkem dětí. Mladší přijímají další osobu ve třídě lépe. Asistent také hodně ovlivňuje prostor styku tělesně postiženého žáka se spolužáky. Je důležité, aby žákovi, v rámci možností, umožnil být se spolužáky sám, bez jeho přítomnosti. Byť je asistent přijímán třídou sebede, stále je to dospělá osoba, která, ač třeba jen podvědomě, ovlivňuje chování dětí.

Rizika vyloučení dítěte z kolektivu jsou tedy na druhém stupni základní školy výrazně vyšší. A ze strany učitele vyžadují mnohem větší obezřetnost z hlediska poskytování jakýchkoliv „úlev“ žákovi s tělesným postižením a požadavků vůči ostatním spolužákům. Velmi lehce se totiž sebe lépe míněná věc, může obrátit proti inkludovanému dítěti.

Závěr

Přínos své práce vidím ve zprostředkování situace očima dětí. Názory těch, které společným vzděláváním prošly nebo procházejí, nepotvrdily, že by přítomnost dítěte s tělesným postižením ovlivňovala vztahy mezi ostatními dětmi. Z jejich pohledů ovšem vyplynulo, že na prvním stupni je přijetí žáka s tělesným postižením kolektivem méně problémové. Děti mnohem otevřeněji přijímají odlišnosti. Ač je však na prvním stupni integrace jakkoliv úspěšná, na druhém stupni dominuje puberta. Šíře socializace se u dětí s věkem zvětšuje. Děti se stále více osamostatňují a vyhraňují, zvyšuje se jejich tělesná zdatnost, zvládají více různorodějších aktivit, jejich touha po úspěchu je mnohem výraznější atp. Dítě s tělesným postižením nemá možnost se tohoto všeho v plné míře účastnit, a tak se svými vrstevníky nezvládá držet krok. Oni na něho zároveň odmítají za všech okolností čekat, podřizovat se mu. Mají pocit, že jsou tím o něco okrádáni. Dítě s tělesným postižením a ostatní spolužáci se tak začínají odcizovat. Své obohacení tímto soužitím objevují spolužáci až zpětně. Teprve po odeznění puberty a s dostatečným odstupem jsou schopni celé společné vzdělávání hodnotit jako pozitivní zkušenost.

Obecněji lze tedy říct, je-li stávající skupina něčím narušena, ať už se jedná o vnější (změna prostředí, proměna kolektivu aj.) nebo vnitřní faktor (hormonální změny apod.), je tolerance k odlišnosti nižší. Výzkum ukázal právě tyto situace jako rizikové. V těchto situacích je potřeba, aby byla péče o inkludované dítě i skupinu větší. Tím, jak by taková péče měla vypadat, je potřebné se ještě zabývat, na toto moje diplomová práce neodpovídá.

Mezi faktory narušení skupiny můžeme zahrnout i střídání asistentů u žáka s tělesným postižením. Škola může vidět střídání asistentů z hlediska finančního či personálního jako optimální. Děti, a zejména dítě s tělesným postižením, to ovšem mohou vidět jinak. Na základě tohoto případu usuzuji, že pro dítě s tělesným postižením je asistent nejen pomocníkem, ale i psychickou oporou. Zvykat si na dalšího asistenta je pro něho stresující. Působení osobního asistenta škola výrazněji neovlivní, jeho práce je sociální službou a osobní asistent tak není zaměstnancem školy. Působení asistenta žáka či pedagoga ovšem škola v kompetenci má. A bylo by tedy žádoucí se vlivem tohoto faktoru na skupinu více zabývat a na širším vzorku dětí ověřit, zda je můj úsudek obecně platný.

I když je nedílnou součástí úspěšné inkluze i legislativní a státní podpora, vždy bude záležet zejména na složení osobností, které se momentálně sejdou v určitém prostředí. Velmi podstatné jsou totiž mezilidské vztahy. A ty jsou jedinečné. My se při vytváření vstřícného

klimatu třídy s žákem s tělesným postižením můžeme inspirovat zkušenostmi těch, kteří v různém postavení inkluzivním vzděláváním prošli, a můžeme věnovat pozornost prvkům, které se ukázaly být rizikové.

Závěrem bych chtěla říct. Nejdůležitějším prvkem v inkluzi tělesně postiženého žáka (a nejen jeho) do běžné třídy je osobnost a přístup učitele. Učitel musí být vysoce empatický, trpělivý a otevřený k hledání nových cest ve výuce i komunikaci s žáky. Nebát se být kreativní, vymýšlet a využívat ve výuce nové prvky, metody i formy. To vše rámuje a podmiňuje čas. Čas a vůle učitele. Tyto dva prvky jsou podle mě pevnými základy úspěšné integrace. Teprve na učitelův dostatek času k přípravě a pevnou vůli zapojit každé dítě do běžného chodu třídy lze začít stavět další pomyslné cihly. Další prvky - vzájemný respekt a pochopení, společné zkušenosti, zážitky, prožitky - pomocí kterých všichni zúčastnění staví dům. Společný dům, ve kterém je všem dobře a který se při první bouři nezboří. Protože *děti, které se spolu učí, se naučí společně i žít (Wilson a kol. (2011) odkazují na vyjádření Frienda a Bursucka (1999)).*

Seznam použitých informačních zdrojů

- 1) AMBLER, Z, J BEDNAŘÍK a E RŮŽIČKA. *Klinická neurologie – část obecná*. 1. vydání. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-556-6.
- 2) ČADOVÁ, Eva a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3378-3.
- 3) DUNGL, Pavel. *Ortopedie*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0550-8.
- 4) FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- 5) KRAUS, Jaroslav a Oldřich ŠANDERA. *Tělesně postižené dítě: psychologie, léčba a výchova*. 2., přeprac. vyd. Praha: SPN, 1975. Knihnice speciální pedagogiky.
- 6) LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
- 7) NOVOSAD, Libor. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-873-9.
- 8) NOVOSAD, Libor. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-873-9.
- 9) OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-137-9.
- 10) OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami = Education of persons with severe disability and multiple disability*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6221-4.
- 11) SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- 12) SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1972. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- 13) UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 1. vydání. ISBN 978-80-7367-764-0.

- 14) VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. Dotisk. V Praze: Karolinum, 2001. ISBN 8071849294.
- 15) VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0.
- 16) VOJTKO, Tibor (RED.). *Speciální pedagogika: teorie a praxe oboru v 21. století : příspěvky ke 100. výročí I. sjezdu pro péči o slabomyslné a školství pomocné v Praze 1909*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-743-5132-7.
- 17) ZIKL, Pavel. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Dotisk 2012. ISBN 978-80-247-3856-7.

Elektronické zdroje

- 1) *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018* [online]. MŠMT [cit. 15. 11. 2017]. Dostupné z:
http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf.
- 2) *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. pro MŠMT, 2009. [cit. 15. 11. 2017] Dostupné z:
http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Analyza_individualniho_pristupu_pedagogu_k_zakum_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_PLNE_ZNENI.pdf
- 3) ASBJØRNSLETT, Mona, Gunn Helene ENGELSRUD a Sølvi HELSETH. *Inclusion and Participation in Everyday School Life: Experiences of Children with Physical (Dis)Abilities*. International Journal of Inclusive Education [online]. 2015, 19(2), 199-212 [cit. 2017-11-12]. ISSN 13603116.
- 4) *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* [online]. MŠMT. [cit. 15. 11. 2017] Dostupné z:
http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf.
- 5) FILOVÁ, Hana a Jiří HAVEL. Inkluzivní učitel v inkluzivní primární škole = Inclusive Teacher in Inclusive Primary School. In: VÍTKOVÁ, Marie a Jiří HAVEL (eds.). *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami = Education of pupils with special educational needs: sborník z konference s mezinárodní účastí* [CD]. Brno: Paido, 2010, s. 9 [cit. 2017-11-13]. ISBN 978-80-7315-199-7.

- 6) KÁBRTOVÁ, Martina. *Jedinci s mentálním postižením ve společnosti*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita, 2010. 83 s. [online]. [cit. 30. 1. 2018] Dostupné z: http://emuzeum.cz/admin/files/DP_M_Kabrtova_Final.pdf
- 7) KLEIN, Ferdinand. On the way to the Inclusive school = Na cestě k inkluzivní škole. In: VÍTKOVÁ, Marie a Jiří HAVEL. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami = Education of pupils with special educational needs*: sborník z konference s mezinárodní účastí [CD]. Brno: Paido, 2010, s. 9 [cit. 2017-11-13]. ISBN 978-80-7315-199-7.
- 8) MARIN, Elena. *Are Today's General Education Teachers Prepared to Face Inclusion in the Classroom?* Procedia - Social and Behavioral Sciences [online]. 2014, 142, 702-707 [cit. 2017-11-12]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.601. ISSN 18770428.
- 9) McDONNELL, J., THORSON, N., DISHER, S., MATHOT-BUCKER, C., MENDEL, J., RAY, L. *The achievement of students with developmental disabilities and their peers without disabilities in inclusive settings: an exploratory study*. Education & Treatment of Children: West Virginia University Press, University of West Virginia, 2003. [online]. [cit. 9. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.freepatentsonline.com/article/Education-Treatment-Children/107801229.html>.
- 10) MULHOLLAND, Monica a Una O'CONNOR. *Collaborative Classroom Practice for Inclusion: Perspectives of Classroom Teachers and Learning Support/Resource Teachers*. International Journal of Inclusive Education [online]. 2016, 20(10), 1070-1083 [cit. 2017-11-12]. ISSN 13603116.
- 11) *Prohlášení ze Salamanky a Akční rámeček pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. UNESCO, 1994. Dostupné z: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>.
- 12) SOMMEROVÁ, K. *Postoj a povědomí veřejnosti na Jihlavsku ke zdravotně postiženým lidem*. Bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2010. 79 s. (s přílohou 91) [online]. [cit. 14. 9. 2017] Dostupné z http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/14412/sommerov%C3%A1_2010_bp.pdf?sequence=1
- 13) ŠAMALOVÁ, Kristýna. *Edukace dítěte s DMO integrovaného na základní škole*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. 75 s. [online]. [cit. 10. 9. 2017] Dostupné z https://is.muni.cz/th/104570/pedf_m/DiplomPr.pdf.

- 14) *Školský zákon* [online]. MŠMT. [cit. 29. 10. 2017] Znění účinné od 1. 9. 2017. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>.
- 15) TITZL, Boris. *O postavení zdravotně postižených občanů ve společnosti totalitního režimu*. Specialní pedagogika: (Příspěvek k nedávné minulosti). Univerzita Karlova v Praze, 2001, 11(3), 173-187. ISSN 1211-2720. Dostupné z <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/650>.
- 16) TRNAVSKÁ, Lucie, rok [online]. *Přístupy společnosti k handicapovanému člověku v historii... aneb malé ohlédnutí za tím, co máme už (naštěstí) za sebou...* Slezská diakonie, Eliada Brno, nestátní nezisková organizace. [cit. 14. 9. 2017]. Dostupné z: <http://www.eliada.cz>
- 17) *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Sbíрка mezinárodních smluv č. 10/2010* [online]. [cit. 29. 10. 2017] Český překlad je dostupný ve Sbírce mezinárodních smluv (www.mvcr.cz/soubor/sb004-10m-pdf.aspx) nebo na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>) pod názvem Úmluva OSN o právech dítěte 1989.
- 18) VAĐUROVÁ, Helena. *Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání* [online]. Brno, 2009 [cit. 2017-11-14]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/ped/kat/specped/specped/um/Vadurova_Integrace_Inkluze_2009.pdf. Učební materiál. Masarykova Univerzita.
- 19) *VĚC D. H. A OSTATNÍ proti ČESKÉ REPUBLICE (stížnost č. č. 57325/00)*. Rozsudek. Rada Evropy, Evropský soudní dvůr. Štrasburk, 2007 [online]. [cit. 15. 11. 2017] Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/D0/m000002D0.pdf>.
- 20) *Velký lékařský slovník online*. 4. vydání. [cit. 08. 2. 2018]. Internetový portál slovníky.cz. Maxdorf s.r.o., 1998-2018. Dostupné z: <http://lekarske.slovníky.cz/>.
- 21) VOTAVOVÁ, Renata. *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze*. Metodický portál: Články [online]. 20. 02. 2013, [cit. 2017-11-14]. Dostupný z: WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>>. ISSN 1802-4785.
- 22) *Výběrové šetření zdravotně postižených osob* [online]. Český statistický úřad, 2014. [cit. 29. 10. 2017]. Aktuální k 30. 4. 2014. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vyberove-setreni-zdravotne-postizenych-osob-2013-qacmwuvwsb>

- 23) *Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. MŠMT [cit. 29. 10. 2017] Ve znění účinném od 1. 9. 2017. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>, s vyznačenými změnami na <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>.
- 24) WERNER, Birgit. Individual Support in Learning Together – Guidelines for Individual Support = Individuální podpora při společném vyučování – zásady individuální podpory. In: VÍTKOVÁ, Marie a Jiří HAVEL. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami = Education of pupils with special educational needs*: sborník z konference s mezinárodní účastí[CD]. Brno: Paido, 2010, s. 9 [cit. 2017-11-13]. ISBN 978-80-7315-199-7.
- 25) WILSON, Carolyn H., Keisha L. ELLERBEE a Silas H. CHRISTIAN. *Best Practices of Inclusion at the Elementary Level*. Online Submission [online]. 2011 [cit. 2017-11-12]. ISSN ERICRIE0.
- 26) *Zákon č. 329/211 Sb., o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů* [online]. [cit. 20. 8. 2017]. Aktuální znění k 1. 7. 2017.
- 27) *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. MŠMT [cit. 29. 10. 2017] Znění platné v období 5. 4. 2017 - 31. 8. 2017.

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Výběrové šetření osob se zdravotním postižením VŠPO 13, s. 26 - Tabulka č. 13: Typ zdravotního postižení podle věku a pohlaví (možnost více odpovědí)

Příloha č. 2 - Výběrové šetření osob se zdravotním postižením VŠPO 13, s. 9 - Tabulka č. 2: Věková struktura zdravotně postižených osob a celkové populace ČR podle pohlaví