Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Problematika inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů

Bc. Dominika Lidralová

Diplomová práce

Studijní program: Psychologie (Mgr.) (PM), N7701

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Eva Dubovská

Praha 2018

Prague College of Psychosocial Studies

Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs from Teachers' Perspective

Bc. Dominika Lidralová

The Diploma Thesis

Study program: Psychology

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Ing. Eva Dubovská

Praha 2018

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne .....

……

Bc. Dominika Lidralová

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Ing. Evě Dubovské za odborné vedení, cenné rady a vřelý přístup při psaní této práce. Velké poděkování také patří všem participantům, kteří byli ochotni zúčastnit se výzkumného šetření.

Anotace

Diplomová práce se zabývá inkluzivním vzděláváním a pohledem pedagogů na danou problematiku. Práce se člení na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se autorka zaměřuje na vymezení pojmů souvisejících se speciálními vzdělávacími potřebami včetně charakteristik jedinců vyžadujících podporu ve vzdělávání. Také pojednává o tom, jaké role zastávají v inkluzivním vzdělávání samotní pedagogové, asistenti pedagogů/osobní asistenti, spolužáci, rodiče, poradenská zařízení a další odborníci.

Empirická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu, podloženému sedmi polostrukturovanými hloubkovými rozhovory s pedagogy vyučujícími na prvním stupni běžných základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Získaná data z výzkumného šetření jsou také doplněna informacemi z rozhovoru s koordinátorkou inkluzivního vzdělávání působící rovněž na základní škole běžného typu. Pro následné zpracování a analýzu údajů autorka použila metodu tématické analýzy dat.

Cílem výzkumného šetření je zachytit a popsat jaký je pohled pedagogů působících na prvním stupni běžných základních škol hlavního vzdělávacího proudu, kteří mají ve svých třídách žáka/y se speciálními vzdělávacími potřebami, na zavedení inkluzivního vzdělávání.

Klíčová slova: Inkluzivní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, psychosociální dopad, pedagog, asistent pedagoga, kolektiv, rodina

Abstract

The proposed diploma thesis focuses on inclusive education and teachers' perspective on the presented issue. The paper is divided into theoretical and practical part. The theoretical part sheds some light on defining the key terms related to special educational needs including characteristic of individuals requiring assistance in education. Furthermore, it discusses the roles of teachers, teacher's assistants, personal assistants, schoolmates, parents, educational counselling facilities and other specialists in inclusive education.

The practical part is devoted to qualitative research based on seven semi-structured interviews with primary school teachers. The amassed data are also enriched by information gained from the interview with an inclusive education coordinator employed in primary school, too. Thereafter, the data were processed and analyzed with the method of content analysis.

The main objective of the investigation is to record and describe the perspective of primary school teachers who are experienced with pupils with special educational needs on implementing inclusive education.

Key terms: inclusive education, special educational needs, support measures, psychosocial impact, teacher, teacher's assistant, collective, family

Obsah

ÚVOD 8
TEORETICKÁ ČÁST 10
1 Úvod do problematiky 11
1.1 Zdraví, postižení, integrace, inkluze a segregace 11
1.2 Speciální vzdělávací potřeby 13
1.2.1 Vyhláška č. 73/2005 Sb. 13
1.2.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb. 15
1.3 Charakteristika jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami 15
2 Integrativní a inkluzivní vzdělávání 27
2.1 Systém vzdělávání dětí v České republice od 1.9.2016 30
2.2 Podpůrná opatření 31
2.2.1 Pět stupňů podpůrných opatření 32
2.2.2 Rámcový a školní vzdělávací program, individuální vzdělávací plán 35
2.2.3 Poradenský systém pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami 36
2.2.4 Role psychologa a speciálního pedagoga v inkluzivním vzdělávání 39
2.2.5 Role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání¨ 41
3 Škola a žák se speciálními vzdělávacími potřebami 44
3.1 Nároky na pedagoga a vyrovnání se s nimi 45
3.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho spolužáci 47
3.3 Benefity a negativa inkluzivního vzdělávání 48
EMPIRICKÁ ČÁST 51
4 Výzkumný cíl 52
5 Výzkumné otázky 52
6 Popis zvoleného metodologického rámce 53
6.1 Zvolený typ výzkumu 53
6.2 Výzkumný soubor 53
6.2.1 Etické aspekty 56
6.3 Metoda sběru dat 56
6.4 Metody zpracování a analýza údajů 58
6.4.1 Ukázka postupu 60
7 Výsledky analýzy a interpretace získaných dat 61
8 Zodpovězení výzkumných otázek 92
9 Shrnutí výsledků 97
10 Diskuse 100
ZÁVĚR 104
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 106
SEZNAM TABULEK 113
SEZNAM PŘÍLOH 113
PŘÍLOHY I

ÚVOD

Diplomová práce pojednává o problematice inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu učitelů běžných základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Toto téma je velmi diskutované, především od 1. září 2016 kdy byla inkluze do českého školství zavedena.

Diplomová práce se dělí na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se autorka zabývá pojmem speciálních vzdělávacích potřeb, srovnáním již neplatných a aktuálních zákonů a charakteristikou jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalšími tématy jsou rozdíly mezi integrací a inkluzí, podpůrná opatření zahrnující informace o podpůrných stupních, školských poradenských pracovištích, školních psycholozích, speciálních pedagozích a asistentech pedagogů. V neposlední řadě se teoretická část zabývá specifiky a úskalími pedagogické profese, důležitostí fungujícího třídního kolektivu, vztahem pedagoga s rodiči žáků, dopadem inkluze na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a pozitivy/negativy inkluzivního vzdělávání.

Empirická část diplomové práce pojednává o samotném výzkumu a krocích, které byly stěžejní pro jeho realizaci. Zahrnuje stanovené výzkumné otázky, zvolený metodologický rámec, interpretaci získaných dat a zpracování závěrečné zprávy vyplývající ze získaných údajů. Výzkumného cíle bude dosaženo pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se sedmi participanty, kteří působí jako učitelé na prvním stupni základních škol běžného typu. Výzkum bude také doplněn o rozhovor s koordinátorkou inkluzivního vzdělávání působící rovněž na základní škole běžného typu.

Autorka psala již svou bakalářskou práci na příbuzné téma *„Problematika specifických poruch učení u dětí z pohledu rodičů“* v době, kdy byla v českém školství snaha o integrativní vzdělávání. Cílem empirické části bakalářské práce bylo zachytit a popsat pohled rodičů dětí se specifickými poruchami učení, tedy jak vnímají, prožívají a zvládají potíže související se specifickou poruchou učení jejich dětí. Jedním z výsledků byla nespokojenost matek ve spolupráci se školou. Domnívaly se, že ani škola, ani učitelé nejsou k problémům jejich dětí dostatečně vstřícní. Autorku tedy zajímal pohled i druhé strany, tedy samotných pedagogů na danou problematiku a spolupráci jak s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, tak s jejich rodiči. Oproti bakalářské

práci, se tato diplomová práce nezaměřuje pouze na jedince se specifickými poruchami učení, ale na všechny, kteří potřebují podporu ve vzdělávání z důvodu postižení či znevýhodnění. Dalším z důvodů pro toto téma, byla autorky osobní zkušenost s pracovní pozicí asistenta pedagoga, kterou měla možnost osobně po nějaký čas vykonávat. Připravovaná koncepce inkluzivního vzdělávání vstoupila v platnost pouhých několik měsíců před zahájením výzkumného šetření, takže autorka v rozhovorech s participanty měla možnost zachytit jejich první dojmy z nového systému vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

„Různorodost skupiny není překážkou, ale naopak zdrojem inspirace a vzájemného obohacení. Lidé se učí žít společně, ne vedle sebe, být vnímaví k potřebám druhých, pomáhat tam, kde je zapotřebí“ (Uzlová, 2010, s. 19).

1 Úvod do problematiky

„Postižení nelze chápat jako důvod k oddělenému vzdělávání, nýbrž jako výzvu k přetváření společného školního, potažmo životního prostoru, v zájmu obohacení všech“ (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 67).

1.1 Zdraví, postižení, integrace, inkluze a segregace

Zdraví

Zdraví představuje jednu z podmínek smysluplného života, ale i přesto není jednoduché tento pojem přesně definovat. Jeho chápání závisí na historickém vývoji společnosti, kultuře, sociálních podmínkách, vývoji lékařské vědy a ontogenetickém vývoji jedince (Machová, J., 2009).

Mezi nejznámější a nejvíce používané definice patří: *„Zdraví je stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, a nikoli pouze nepřítomnost nemoci nebo vad“,* která byla definována světovou zdravotnickou organizací WHO v roce 1984 (Matoušek, 2005). Naopak Seedhouse (1995 in Křivohlavý, 2009) byl kritikem definice zdraví WHO z důvodu přílišné apelace na dosažení ideálu zdraví, čehož není možno prakticky dosáhnout. Zabýval se tedy teoriemi zdraví, které rozdělil do čtyř skupin. 1. Teorie, které považují zdraví za ideální stav člověka, jemuž je dobře (wellness). 2. Teorie, které chápou zdraví jako "fitness" (normální dobré fungování). 3. Teorie, které se dívají na zdraví jako na zboží (zdraví je něco, co se dá dodat, koupit, nebo ztratit). 4. Teorie, které chápou zdraví jako určitý druh „síly“ (fyzické a psychické).

I přesto, že je definic zdraví mnoho a každá pojímá zdraví jinak, všechny definice se shodují, že zdraví je určitý stav člověka, kdy je důležitá jak fyzická, psychická i sociální pohoda. Pro jednoduchost, stručnost a snadnou zapamatovatelnost je nejčastěji používaná již zmiňovaná definice zdraví WHO.

Postižení

Organizace spojených národů přijala v roce 2006 (Česká republika jí podepsala v roce 2007) Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, z které vyplývá, že osoba se zdravotním postižením je taková, která má dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení. Tato úmluva vnímá zdravotní postižení jako výsledek vzájemného působení mezi osobami s postižením a různými překážkami, což

může znemožňovat rovnoprávné a účinné zapojení jedince do společnosti (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, online).

V roce 2010 zavedla Světová zdravotnická organizace (WHO) v účinnost Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKF), která vytváří koncepční rámec k hodnocení funkčních schopností osob s disabilitou (postižením). MKF tedy klasifikuje disabilitu jako: *„snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí“ (MKF, 2010, s. 9)*. MKF se doplňuje s Mezinárodní klasifikací nemocí (MKN-10) vydanou také WHO. MKN-10 nejprve poskytne etiologický rámec zdravotních problémů a informace o funkčních schopnostech doplní MKF.

V České republice není definice postižení jednotná, ale liší se podle typu zákona v jakém je tento pojem použit. Pokud ho použijeme v kontextu zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, bude osoba vnímána jako jedinec s tělesným, mentálním, duševním, smyslovým nebo kombinovaným postižením, jehož dopady mohou tuto osobu činit závislou na pomoci jiné osoby. Pro účely zákona č. 435/2004 Sb. o zaměstnanosti se jedná o osobu, která je uznána jako invalidní v prvním až třetím stupni. Z hlediska edukace se za jedince s postižením považuje osoba, která vyžaduje pedagogickou podporu z důvodu selhávání v sociálním chování, komunikaci, psychomotorických schopnostech a učení (Pipeková, 2010).

Integrace, inkluze a segregace

Integrace (=neporušený) je dle WHO schopnost postižené či znevýhodněné osoby podílet se na obvyklých sociálních procesech (Fischer, Škoda, 2008). Z pohledu pedagogiky je integrace vytvořením prostoru ke společnému učení osob s postižením a bez postižení, včetně lidí z různých minorit (Michalová, 2012).

Inkluze a inkluzivní vzdělávání vnímá společnost jako celek. Usiluje, aby se jedinec s postižením stal neoddělitelnou součástí kolektivu třídy v běžném typu škol (Michalová, 2012).

Opakem integrace a inkluze je segregace, což je proces vyřazování jedince z lidské společnosti (Edelsberger a kol., 2000).

1.2 Speciální vzdělávací potřeby

Wedell (2003 in Hájková, Strnadová, 2010) vztahuje speciálně vzdělávací potřeby k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno. Na mezinárodní úrovni se tento pojem používá více jak 20 let. V angloamerické oblasti nahradil dříve používané slovo handicap již v 70. letech (Bartoňová, Vítková, 2007). Za klíčový moment pro přijetí tohoto pojmu se považuje Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance v roce 1994, podle které je právo na vzdělání jedním ze základních lidských práv, jehož uplatňování se má řídit principem rovnosti (The Salamanca, 1994).

V české legislativě je pojem „speciální vzdělávací potřeby“ používán od roku 2004 a vztahuje se k zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který byl v září 2016 novelizován zákonem č. 82/2015 Sb. Vymezuje ho vyhláška vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kterou mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

1.2.1 Vyhláška č. 73/2005 Sb.

Vyhláška z roku 2005, vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, definovala jedince se speciálně vzdělávacími potřebami jako osobu se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a také osoby mimořádně nadané.

Zdravotní postižení

Lidé se zdravotním postižením jsou vnímáni jako vnitřně diferencovaná menšina občanů, kteří mají řadu shodných charakteristik odlišujících je od takzvané intaktní populace (občané bez zdravotního postižení). Většinou jsou veřejností automaticky zařazováni do oblasti sociální péče, charitativních a jiných speciálních aktivit (Michalík a kol. 2011). Integrace a v dnešní době rozvíjející inkluze se tento fenomén snaží potlačit a překonat.

Zdravotní postižení je dlouhodobý nebo trvalý stav, který již nelze léčbou zcela odstranit. Světová zdravotnická organizace (WHO) pojímá postižení jako: *„částečné nebo úplné omezení schopnosti vykonávat některou činnost či více činností, které je způsobeno poruchou nebo dysfunkcí orgánu“ (Novosad, 2006, s. 13).*

Michalík (2011) ve své knize zmiňuje diferenciaci zdravotního postižení podle intenzity na "mírné, středně těžké a těžké postižení". Za nejčastější model však považuje dělení podle převládajícího zdravotního postižení na tělesné, mentální, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami a poruchy autistického spektra. Jelikož se v této diplomové práci budeme zabývat školskou integrací a inkluzí, je nutno mezi zdravotní postižení zařadit také vývojové poruchy učení a chování dle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Zdravotní znevýhodnění

V souladu s touto vyhláškou se mezi zdravotní znevýhodnění řadí:

- zdravotní oslabení
- dlouhodobá nemoc
- lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování

To vše v takové míře, která vyžaduje zohlednění při vzdělávání. Zdravotní znevýhodnění je nejčastěji způsobováno tzv. chronickými onemocněními, u kterých je možno léčbou zmírňovat příznaky, avšak nejsou plně vyléčitelná. Mezi nejčastější řadíme kardiovaskulární poruchy, onemocnění respirační soustavy, poruchy imunitního systému, kožní onemocnění, metabolické poruchy, onkologická onemocnění, záchvatová onemocnění a poruchy psychiky. Mezi zdravotní znevýhodnění můžeme zařadit i posttraumatické stavy (Fischer, Škoda, 2008).

Sociální znevýhodnění

Pro účely této vyhlášky se jedná o osoby:

- které žijí v rodinném prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením
- jsou ohroženi sociálně patologickými jevy
- byla jim nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova
- jsou v postavení azylanta a účastníka řízení o dělení azylu na území České republiky

Mimořádně nadaní jedinci

V rámci této vyhlášky se jedná o žáky a studenty jejichž schopnosti dosahují mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.

1.2.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb.

Na základě několikaleté přípravy inkluzivního vzdělávání dochází v roce 2016 k vydání nové vyhlášky č. 27/2016 Sb. o *„vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“,* která nahrazuje výše zmiňovanou vyhlášku č. 73/2005 Sb. Tato nová vyhláška, která nabývá účinnosti od 1. 9. 2016 upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných. Již nekategorizuje vyrovnávací a podpůrná opatření podle toho, jestli se jedná o jedince se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním. Opírá se o míru intenzity problému daného jedince, který zasahuje do možnosti vzdělávání, a které vyžaduje úpravu průběhu jeho vzdělávání a definuje jedince jako *„žáka s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání“*. Tato podpůrná opatření se dělí dle rozsahu a obsahu do pěti stupňů a podle potřeb žáka se mohou kombinovat. Blíže této vyhlášce a stupni podpůrných opatření se budou věnovat kapitoly zabývající se inkluzivním vzděláváním (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Od 1. 9. 2017 byla ve Sbírce zákonů zveřejněna novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. pod číslem 270/2017, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato novela si klade za cíl odstranit technické nedostatky jako je nadměrná administrativní zátěž, zjevné nesprávnosti a také dochází k úpravě některých podpůrných opatření

1.3 Charakteristika jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení

Vymezení tělesného postižení

Za tělesné postižení se považuje omezení hybnosti až znemožnění pohybu a dysfunkce motorické koordinace. Nejčastější příčinnou je poškození, vývojová vada či funkční porucha nosného a hybného aparátu, centrální nebo periferní porucha inervace nebo amputace či deformace části motorického systému (Michalík a kol, 2011). Tělesná

postižení rozdělujeme na vrozená, ke kterým došlo v průběhu prenatálního vývoje, porodu, nebo v postnatálním období, a získaná v průběhu života, většinou v důsledku úrazu či choroby. Postižení má jak kvalitativní, tak kvantitativní charakter a většinou je viditelné na první pohled (Fischer, Škoda, 2008).

Psychosociální dopad

Omezenost, či nemožnost pohybu zcela jistě působí jak na sociální, tak psychickou stránku postiženého jedince. Dochází ke snížení možnosti sebeprezentace, sebeaktualizace, vytváření sociálních vztahů a tím k možnosti výskytu deprivace, sociálních fóbií, izolovanosti, poruch sebepojetí, sebehodnocení, emoční lability, snížení motivace k překonávání překážek a jiné.

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení

Vymezení mentálního postižení

Mentální postižení patří mezi nejfrekventovanější poruchy. Jedná se o jedince v populaci s IQ (inteligenční kvocient) pod 85, což je hraniční pásmo mentální retardace. Pro diagnostikování mentálního postižení, ale nestačí pouze stanovení IQ, ale i dalších aspektů osobnosti. Jedná se o vývojovou duševní poruchu projevující se snížením inteligenčních, kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností (Bartoňová, Vítková et al., 2013).

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 dělí mentální retardaci do 4 stupňů dle hloubky postižení, tedy výše IQ (Švarcová-Slabinová, 2011):

F70. Lehká mentální retardace (50-69 IQ) - Projevuje se obtížemi ve školní výuce z důvodu opoždění ve vývoji řeči, potížemi se čtením a psaním. Při cíleném rozvíjení dovedností lze nedostatky kompenzovat, proto jsou tyto osoby schopné bez větších problémů plné sebeobsluhy, vykonávání jednoduchého zaměstnání a udržování sociálních vztahů. U dospělých odpovídá mentálnímu věku 9-12 let.

F71. Středně těžká mentální retardace (35-49 IQ) - Tento stupeň je charakteristický výrazným opožděním rozvoje chápání a užívání řeči. Omezena je i schopnost samoobsluhy a zručnosti. Při správném pedagogickém vedení jsou někteří jedinci schopni osvojit si základy čteni, psaní a počítání. V dospělosti mohou vykonávat

jednoduchou manuální práci pod odborným dohledem. U dospělých odpovídá mentálnímu věku 6-9 let.

F72. Těžká mentální retardace (20-34 IQ) - U této kategorie se velmi často objevují poškození CNS a snížená úroveň schopností je mnohem výraznější. Verbální komunikace je značně omezena, někteří jedinci nemluví vůbec a také motorické schopnosti jsou výrazně omezeny. V otázkách sebeobsluhy zvládají pouze základní úkony, takže dochází k závislosti na péči jiných lidí. Při kvalifikované a včasné péči lze přispět k částečnému rozvoji a zkvalitnění jejich života. U dospělých odpovídá mentálnímu věku 3-6 let.

F73. Hluboká mentální retardace (pod 20 IQ) - Postižení jedinci jsou ve většině případů pohybově omezení či zcela imobilní. Nejsou schopni porozumět požadavkům a vyhovět jim. Tento stav způsobuje nesamostatnost, jelikož jedinci nejsou schopni pečovat o své základní potřeby a vyžadují stálou pomoc s dohledem. Při vhodném vedení lze dosáhnout alespoň drobného podílení se na sebeobslužných úkonech. U dospělých odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky.

F78. Jiná mentální retardace - Používá se pokud je stanovení stupně mentální retardace nesnadné či nemožné z důvodu přidružených smyslových a tělesných postižení, poruchách chování a autismu.

F79. Nespecifikovaní mentální retardace - Používá se v případech, kdy není zcela jasné do jaké kategorie jedince zařadit.

Psychosociální dopad

Psychosociální dopad na jedince s mentálním postižením je různorodý a odvíjí se především od stupně jeho postižení. Je mnoho znaků mentální retardace, mezi které patří například zvýšená závislost na druhých, rigidita chování, úzkostnosti, neurastenické reakce, impulzivita, hyperaktivita, nedostatky v osobní identifikaci, opožděný psychosexuální vývoj, zvýšení potřeba uspokojení, potřeba bezpečí, poruchy interpersonálních vztahů, malá sociální přizpůsobivost, velké aspirace, ale malá výkonnost a další (Valenta et al., 2014). Sociálně nepřijatelné chování jedinců s mentálním postižením může být okolím vnímáno negativně, avšak musíme si uvědomit, že může přesně odpovídat jejich vývojovému věku. Jedinci bývají často agresivní, což může pramenit z nejistoty při navazování kontaktů či nepochopení okolím. Jelikož se

vyznačují malou mírou vůle a iniciativy, je nezbytné tyto jedince neustále motivovat a posilovat sebevědomí (Bartoňová, 2013).

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení

Vymezení zrakového postižení

Pod pojmem "zrakově postižený" se většinou každému vybaví člověk nevidomý, avšak nejpočetnější skupinou jsou lidé slabozrací, jejichž potřeby se ze strany vidících často podceňují (Michalík et al., 2011). O zrakovém postižení hovoříme tehdy, nelze-li již postižení funkce zraku korigovat do normálního vidění. Klasifikace tohoto postižení je rozdílná ve zdravotnictví, sociální sféře a ve školství. Z pohledu pedagogiky má jedinec zrakové vnímání poškozeno natolik, že mu činí problémy v běžném životě. Světová zdravotnická organizace (WHO) rozděluje zrakové vady podle postižení ostrosti a omezení zrakového pole do pěti skupin - střední slabozrakost, silná slabozrakost, těžce slabý zrak, praktická nevidomost, úplná nevidomost (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Dále lze využít klasifikaci dle doby vzniku zrakového postižení na vrozené vady (často spjaté s dědičností či poškození plodu při jeho vývoji) a vady získané (důsledek úrazu či působením chorob) (Valenta et al., 2014).

Speciální pedagogika pracuje s kategoriemi z hlediska využití sníženého potenciálu zrakové práce. Tuto klasifikaci uvádí ve své publikaci Finková, Ludíková, Růžičková (2007) a jedná se o:

Osoby nevidomé - Jedná se o osoby s nejtěžším stupněm zrakového postižení, tedy absolutní ztrátou zraku. Veškeré informace získávají pomocí náhradních smyslů (nejčastěji hmatu a sluchu). Toto postižení je omezuje téměř ve všech oblastech života, osoby často selhávají v sebeosblužných činnostech a proto jsou odkázáni na pomoc druhých.

Osoby slabozraké - Tito jedinci mají možnost využívat zbytky svého zraku, avšak se sníženou kvalitou. Pro slabozraké osoby to znamená vynaložení vyššího úsilí na pozornost a koncentraci, což vede k lehčí a rychlejší unavitelnosti a pomalému tempu. Jejich práci můžou usnadnit optické pomůcky jako brýle či lupa.

Osoby se zbytky zraku - Jedná se o zrakovou vadu na pomezí nevidomosti a těžké slabozrakosti. Stejně jako u slabozrakosti mohou jedinci využívat zbytkové zrakové

vjemy, avšak v ještě omezenější kvalitě a objem informací získaný touto cestou je minimální.

Osoby s poruchami binokulárního vidění - Tato skupina patří mezi nejpočetnější a nejčastější u dětí předškolního věku. Binokulární vidění není vrozené, ale vytváříme si ho do 6 let věku a jedná se o schopnost vytvoření obrazu oběma očima. Jedná se o takzvanou tupozrakost (amblyopii) a šilhavost (strabismus), které se ale dají včasným odhalením a péči zmírnit či zcela odstranit. Omezena je prostorová orientace a potíže v sebeobslužných činnostech se týkají oblastí, kde je třeba přesnost (například zapínání knoflíků).

Osoby s kombinovaným postižením - Jde o kombinaci alespoň dvou handicapů, čímž je využití zbývajících smyslů a kompenzačních pomůcek ještě omezenější (Michalík et al., 2011).

Psychosociální dopad

Zrakové postižení zasahuje do všech oblastí života postižené osoby. Postižení zrakového vnímání lze do jisté míry kompenzovat ostatními smysly a pomůckami, což bývá pro intaktní společnost často nepochopitelné a může vzbuzovat jak obdiv a úžas, tak i nepochopení a odmítání. Škála důsledků a projevů zrakového postižení je u každého člověka velmi individuální, mimo jiné závisí na osobnostní výbavě člověka, na rozsahu poškození, době vzniku postižení, dále v jakém prostředí jedinec žije, jakou podporu má v rodině a dalších faktorech. Mezi nejčastější psychosociální dopady můžeme zařadit rychlou unavitelnost, zvýšenou psychickou labilitu, problémy při navazování nových kontaktů z důvodu ztíženého očního kontaktu nebo z důvodu zvláštních komunikačních výrazů (strnulost obličeje, gestika, mimovolní grimasy), které nejsou intaktní společností kladně přijímány a také složité získávání adekvátního povolání. Na základě snížené schopnosti sebeobsluhy a s tím spojené závislosti na pomoci druhých dochází k nervozitě, stresu, pocitům méněcennosti a nízkého sebevědomí. Důležitá je edukace ve správném používání kompenzačních pomůcek a především kvalitní vztahy jak s rodinou, tak se širším sociálním okolím (Michalík et al, 2011).

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení

Vymezení sluchového postižení

Za sluchové postižení je považována ztráta sluchu v takovém rozsahu, kdy už ji není možné plně kompenzovat technickými pomůckami a celkově má negativní dopad na kvalitu života daného člověka. Sluchové postižení lze dělit podle míry poškození sluchu, místa vzniku a doby vzniku. Stupně sluchových vad podle velikosti sluchové ztráty se u jednotlivých autorů liší. Obecně ale sluchová ztráta znamená, že jedinec neslyší zvuky, jejichž intenzita je nižší než hodnota sluchového prahu (Valenta et al., 2014). Rozdělení podle místa postižení sluchového orgánu za prvé na poruchy periferní, které se dále dělí na převodní (léze je umístěna v oblasti zevního a středního ucha), percepční (léze je v oblasti vnitřního ucha a sluchového nervu) a smíšené. Jsou označovány jako nedoslýchavost a hluchota. Za druhé se jedná o poruchy centrální, týkající se postižení centrální sluchové dráhy (Škodová, Jedlička, 2007). Z hlediska doby vzniku mohlo ke sluchovému postižení dojít v době prenatální, perinatální či postnatální. Mnohem důležitější je však dělení na prelingvální sluchové postižení, ke kterému došlo před ukončením základního vývoje řeči a postlingvální, které bylo způsobeno až po ukončení základního vývoje řeči (po 7. roce života) (Škodová, Jedlička, 2007).

Psychosociální dopad

Sluch je jedním ze smyslů, který má zásadní význam v procesu psychického vývoje, neboť je důležitý nejen pro orientaci člověka v prostředí, ale také z hlediska procesu úspěšné socializace (Michalík et al, 2011). Míra psychosociálního dopadu závisí na stupni jeho sluchové ztráty. Obecně však jedinec se sluchovou vadou, především dítě, může být méně vystavován interakčním situacím a tím získává i méně sociálních zkušeností. Takové dítě má tedy méně příležitostí, aby rozvíjelo komunikační a interakční schopnosti. Dochází k vysoké a rychlé unavitelnosti z důvodu sluchové námahy. Důsledkem jsou jeho nepřiměřené reakce, afektivnost, chaotické chování, úzkostnost, narušené sebehodnocení, nedostatek sebedůvěry, absence zájmů a motivace k dalšímu vzdělávání. Dochází k pocitům odmítání a neúspěšnosti v pokusech o začlenění se do běžného života jak ve škole, tak na pracovišti (Skákalová, 2011). Pro přípravu na plnohodnotný život je důležitá edukace v komunikačních formách, které se

mohou pružně kombinovat a tvoří takzvanou totální komunikaci. Jedná se o gestikulaci, mimiku, pantomimu, znakový jazyk, prstovou abecedu, odezírání, psanou formu majoritního jazyka, mluvenou (hlasitou, orální) řeč a reedukaci sluchu. Neméně důležité je využívání technických a kompenzačních pomůcek (Valenta et al., 2014).

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy komunikačních schopností

Vymezení poruch komunikačních schopností

Komunikační schopnost je narušena tehdy, když se některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí a působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Narušené mohou být všechny roviny jazyka: zvuková (foneticko-fonologická), gramatická (morfologicko-syntaktická), obsahová (lexikálně-sémantická) a sociální uplatnění (pragmatická) (Lechta, cit. dle Klenkové, 2006). Opět můžeme kategorizovat poruchy podle různých kritérií, například podle časového, lokalizačního a symptomatického hlediska. Klenková (2012) mezi základní kategorie narušené komunikační schopnosti podle symptomatického hlediska řadí:

Vývojová dysfázie (nemluvnost) - Jedná se o sníženou schopnost nebo úplnou neschopnost verbální komunikace, i přes přiměřené podmínky pro rozvoj jazyka. Zasahuje do expresivní (produkce) i receptivní (porozumění) stránky řeči a negativně ovlivňuje intelektový vývoj.

Afázie (získaná orgánová nemluvnost) - Jedná se o centrální narušení řeči v důsledku ložiskového poškození mozku v době, kdy byla řeč již plně vyvinuta. Způsobuje poruchy pojmenování, používání neologismů, poruchy porozumění řeči, agramatismus, poruchu plynulosti a další. Dochází k narušení psychické, emocionální a volní sféry osobnosti.

Poruchy plynulosti řeči - Mezi tyto poruchy patří koktavost (balbuties), což je narušení plynulosti řeči opakováním částí slov, celých slov, tichými pauzami či přerušovanými slovy. Další poruchou je breptavost (Tumultus sermonis) pro níž je charakteristické překotné tempo řeči s vynecháváním slabik, deformací slov, špatné artikulaci a řeč je často nesrozumitelná.

Získaná neurotická nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus) - Není podmíněna organickým poškozením CNS, ale jedná se o ztrátu řečových projevů, které jsou vázány na určitou situaci, prostředí či osobu (elektivní mutismus), nebo na šok či stres (mutismus).

Poruchy zvuku řeči (rinolalia, palatolálie) - Jedná se o změnu hlásek a zvuku mluvené řeči, která se projevuje změněnou nosní rezonancí. Rinolalia neboli huhňavost se vyznačuje zvýšenou či sníženou nosovostí v mluvené řeči. Příčinou palatolálie je rozštěp patra, narušena je artikulace, rezonance a následně i srozumitelnost řeči.

Narušení článkování (dyslalie, dysartrie) - Dyslalie neboli patlavost je porucha výslovnosti jedné či více hlásek, která přetrvává i po sedmém roce dítěte. Při dysartrii dochází k poruše artikulace jako celku, tedy respirace, fonace a rezonance.

Psychosociální dopad

Komunikační poruchy můžeme označit za bio-psycho-sociální problém, protože významně ovlivňují kvalitu života daného jedince, ale i jeho blízké okolí. Člověk, který je opakovaně vystaven nepochopení, nepřiměřeným reakcím na svůj mluvený projev a posměchu, se může začít verbální komunikaci zcela vyhýbat. Člověk s NKS může mít problémy s hledáním zaměstnání i výběrem partnera. Rozsah psychosociálního dopadu se odvíjí od typu poruchy komunikace, s jakou se jedinec potýká. Například u afázie může vznikat emoční trauma z důvodu náhlé změny kvality života doprovázené narušenými sociálními vztahy i s nejbližšími. Při koktavosti dochází k silným obavám z komunikace, neboť si je vědom svého selhávání a předpokládá, že se problémy objeví znovu. Také dochází ke zvýšené námaze při artikulaci, která se může projevovat například zvláštními pohyby hlavou, což je intaktní společností opět vnímáno negativně (Michalík et al., 2011).

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra

Vymezení poruch autistického spektra

Autismus (PAS) patří mezi pervazivní vývojové poruchy a řadíme ho k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Vývoj dítěte je narušen do hloubky v několika oblastech a to především v komunikaci, sociální interakci, představivosti a je doprovázen specifickými vzorci chování. Příčina vzniku této nemoci

zatím zůstává utajena, avšak předpokládá se, že vzniká kombinací několika faktorů - genetika, infekční onemocnění, chemické procesy v mozku (Thorová, 2006).

Mezi poruchy autistického spektra řadíme dle MKN-10: Dětský autismus; Atypický autismus; Rettův syndrom; Aspergerův syndrom; Dezintegrační poruchu; Pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou a Jiné pervazivní vývojové poruchy. U dětského autismu se obtíže projevují již před třetím rokem života jedince, který se vyvíjí atypicky ve všech klíčových oblastech (sociální interakce, komunikace a stereotypní chování). Stupeň závažnosti bývá různý a často se pojí s mentální retardací. V případě atypického autismu je zaznamenán abnormální vývoj, avšak symptomy nesplňují diagnostická kritéria a sociální dovednosti bývají méně narušeny než u dětského autismu. Rettův syndrom postihuje pouze dívky a jedná se o těžké neurologické postižení s dopadem na somatické, motorické a psychické funkce (porucha pozornosti, koordinace pohybů a úchopových schopností). Jedinci s aspergerovým syndromem jsou intelektově na dobré úrovni, někteří jsou dokonce výrazně nadaní. Na druhé straně selhávají v chápání sociálních situací, pocitů a emocí vlastních i v interakci s druhými. Intaktní společnost vnímá obrovskou nevyrovnanost mezi nadprůměrnými znalostmi a nezralým sociálním a emočním chováním. Dezintegrační porucha se projevuje minimálně dvouletým normálním vývojem dítěte, po kterém však nastává z neznámé příčiny regres v doposud nabytých schopnostech (komunikačních a sociálních). V případě, že je vývoj dítěte atypický, ale přesnější diagnóza nemůže být stanovena z důvodu nízké vývojové úrovně, pak se jedná o pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou**.** Do kategorie jiných pervazivních vývojových poruch je zařazen jedinec, u kterého je vývoj narušen do hloubky v několika oblastech, ale kritéria nejsou plně splněna (srov. Šporclová, 2007, NAUTIS, online).

Psychosociální dopad

Nenajdeme dva jedince s autismem se zcela shodnými projevy, neboť každý z nich vykazuje různé fyzické, emocionální, behaviorální a sociální potíže. Někteří jedinci s mírnějším stupněm postižení se dokážou dobře adaptovat a žít stejný život jako intaktní společnost. Jedinci se závažnějším stupněm postižení potřebují celoživotní asistenci a nejsou schopni samostatného života. Také záleží, jakou sociální interakci daný jedinec s PAS preferuje. Můžeme se setkat s typem osamělým, který nemá žádnou

snahu o fyzický a sociální kontakt a vyhýbá se očnímu kontaktu. Dále s typem pasivním, který má omezenou schopnost empatie, neví jak se například zapojit do hry. Opakem je typ aktivní, který je až příliš spontánní a má potřebu přílišného fyzického kontaktu (hlazení a líbání cizích lidí). Tento typ chování může intaktní společnost vnímat velice negativně a považovat toto chování za obtěžující. Posledním typem je formální chování, které je typické pro jedince s vyšším IQ. Toto chování může vnímat okolí jako strojené a chladné. Obecně se tedy jedná o problémové oblasti jako neschopnost vytvořit si vztahy s vrstevníky, potíže s verbální i neverbální komunikací, ulpívání na rituálech a předmětech atd. To vše může vyvolávat nepochopení u intaktní společnosti, která neví jak s takovým jedincem komunikovat a proto se ho raději začne stranit (Thorová, 2006).

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování

Vymezení specifických poruch učení a chování

Mezi SPU (specifické poruchy učení) řadíme poruchu osvojování čtenářských dovedností (dyslexie), poruchu psaní (dysgrafie), poruchu pravopisu (dysortografie) a poruchu matematických dovedností (dyskalkulie) (Pokorná, 2010). Mezi SPU také patří pojmy dyspinxie (porucha kreslení), dysmúzie (porucha hudebnosti) a dyspraxie (porucha ve vykonávání složitých pohybových úkonů). S těmito třemi jmenovanými poruchami se však setkáme pouze v české literatuře. V zahraniční literatuře tyto pojmy nenajdeme (Bartoňová, 2005). Jedná se tedy o problémy v nabývání základních vzdělávacích dovedností. Vznikají na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Důležitou informací je, že nejsou důsledkem snížených rozumových schopností. Na základě všech příznaků SPU dochází k opakovanému selhávání žáka ve školních výkonech, kvůli němuž může docházet i k pocitům úzkosti, méněcennosti, nechuti k učení a také strachu (děti s SPU často odmítají chodit do školy) (Pipeková, 2006).

Pod pojmem "Specifické poruchy chování neboli hyperkinetické poruchy" se skrývá nemoc s biologickou příčinou. V anglicky psané literatuře a dle klasifikačních systémů MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí) a DSM-IV (Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch) tuto nemoc najdeme pod zkratkou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), neboli porucha pozornosti spojená s

hyperaktivitou. Musíme rozdělovat pojem ADHD a ADD. Zkratka ADD (Attention Deficit Disorder) znamená poruchu pozornosti. Dítě se syndromem ADD hyperaktivní není. Takovéto dítě ve škole nevyrušuje, nezlobí a ani na sebe neupoutává pozornosti. Učitel si takového žáka většinou nevšimne, jelikož nemá důvod. Pro dítě však ADD může představovat problém, jelikož je příčinou malé sebeúcty a značně zhoršuje prospěch (Munden, Arcelus, 2008). K základním symptomům patří: nepozornost (poruchy kognitivních funkcí - neschopnost selekce podnětů, porucha analýzy a syntézy informací, poruchy motivace, úsilí a vytrvalosti, porucha slovní a pracovní paměti); hyperaktivita (plačtivost, neklidné spaní, upovídanost, roztržitost, zapomínání, pošťuchování ostatních); impulzivita (chaotické a nepředvídatelné chování, neschopnost ovládat své reakce na signály a podněty, které nesouvisejí s tím, co právě dělají); poruchy motoricko-percepční (nekoordinovaný a zbrklý motorický výkon, neschopnost relaxace); poruchy emocí a afektů ve smyslu lability (extrémní výkyvy v emocionálních projevech); poruchy sociální maladaptace (neschopnost přizpůsobit se vrstevníkům, respektování pravidel). Stěžejní pro diagnostiku ADHD je, že symptomy se objevily před sedmým rokem věku dítěte, zároveň přetrvávají nejméně šest měsíců a vyskytují se v takovém rozsahu, který překračuje meze normální pro jedince daného věku a vývojového stádia. Stejně jako u SPU není příčinou vzniku těchto poruch nesprávné vedení dítěte ze strany vychovatelů, ale jedná se o problém vývojový (Pokorná, 2010).

Specifické poruchy učení a chování se často prolínají, a proto je nelze zcela oddělovat. Dvacet až čtyřicet procent dětí s ADHD má zároveň i SPU.

Psychosociální dopad SPUCH (specifické poruchy učení a chování)

Dlouhodobé školní neúspěchy mohou vést k frustraci a následnému narušení vývoje osobnosti dítěte. Dítě často není přijímáno takové, jaké je, což je pro něj velmi zdrcující a stresující. Okolí ho vnímá jako pomalé, méně inteligentní a líné dítě. Tento negativní ohlas může zapříčinit buď pocity méněcennosti, nebo vyvolat obranné mechanismy v podobě výrazného chování. Dítě si buď vytváří "svůj svět", ve kterém se cítí bezpečně, nebo útočí formou agrese (Pokorná, 2010). Chronická frustrace, školní neúspěchy a nedostatečné přijmutí osoby dítěte způsobí neurotické potíže – bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku, nechutenství, enurézu = bezděčné pomočování (Hartl, Hartlová, 2009), tiky apod. Na své neúspěchy nejčastěji reagují smutkem a pláčem, jako

důsledek nedostatku sociálních dovedností mohou u těchto dětí také vznikat deprese (Bartoňová, 2005). Charakteristickým rysem těchto dětí je velice nízké sebevědomí a sebehodnocení. Děti se SPUCH se hodnotí méně příznivě, než děti s dobrými školními výsledky a jsou také hůře hodnoceny svým okolím. Být úspěšný ve škole je součástí potřeby seberealizace a její naplnění má vztah k osobní identitě (Vašutová, 2008).

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu souběžného postižení více vadami

Vymezení souběžného postižení více vadami

Výše uvedená postižení jsme každé klasifikovali zvlášť, avšak v praxi se často setkáváme s kombinací dvou a více různých vad a poruch, které jsou na sobě kauzálně nezávislé, a v ten moment mluvíme o kombinovaném či vícenásobném postižení. Mezi nejvíce časté kombinace řadíme mentální postižení s tělesnými či smyslovými vadami, dále současný výskyt zrakové a sluchové vady a kombinace s poruchami chování. Etiologie kombinovaného postižení je často neznámá a těžké je i určit které postižení považovat za primární a jaké za druhotné (Slowík, 2007).

Psychosociální dopad

Veškerá postižení můžeme považovat za závažná a náročná, avšak u souběžného postižení více vadami dochází k násobení náročnosti zvládání situací běžného života. Hledání strategií, pomocných a kompenzačních pomůcek je mnohem náročnější a někdy se zdá být i nemožné. O to větší je psychosociální dopad nejen na samotného jedince, ale i na jeho nejbližší okolí, které mu pomáhá se s danou situací vypořádat. Důležité je zaměřit se na schopnosti, které zůstali nedotčeny a ty dále rozvíjet (Slowík, 2007).

2 Integrativní a inkluzivní vzdělávání

Doktor Hamza (2016) vnímá inkluzivní vzdělávání jako pedagogiku reagující na potřeby všech dětí bez rozdílu. Každý z nás je oblázek, který má svůj vlastní tvar a barvu, na rozdíl od cihel vyrobených ze stejné formy. I studenti ve třídách jsou jedinečnými bytostmi, které se snaží učitel rozvíjet a přispívat k jejich růstu. Učitelé se snaží být každý den kreativní i za často omezujících a náročných podmínek jako je nedostatek finančních prostředků, zdrojů, času. Pro naši společnost je tedy velkou výzvou navrhnout fungující učební prostředí a zavést takové přístupy, které by podporovaly a utvrzovaly přesvědčení, že opravdu všechny děti se mohou učit a být učeny.

Školství a vzdělávání procházelo po mnoho let procesem transformace s cílem poskytnout lidem stejné šance na vzdělání. Průkopníkem byla mezinárodní organizace UNESCO, která v roce 1994 pořádala konferenci na téma "Pedagogika pro speciální potřeby" v Salamance. Na této konferenci podepsalo 92 zemí rezoluci, ve které si stanovily za cíl dosáhnout politické změny směrem k inkluzívnímu vzdělávání (tzv. škola pro všechny). Cílem tedy bylo nezaměřovat se pouze na vzdělávací a výchovné problémy jednotlivých žáků, ale na společnost, skupinu a srukturu systému, ve kterém se mají vzdělávací podmínky vytvářet společně (Finková, Langer, 2014).

V České republice patří mezi nejdůležitější dokumenty týkající se vzdělávání, podpory integrace a inkluze:

- *Listina základních lidských práv a svobod* vymezující rovné právo na vzdělávání pro všechny.
- *Prohlášení OSN o právech osob s postižením*, což je nejnovější mezinárodní dokument a v ČR byl ratifikován v roce 2009 (Vaďurová, Pančocha in Bartoňová a Vítková, 2010).
- *NAPIV - Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, který byl v ČR schválen v březnu 2010 a jedná se o jeden ze základních rámcových dokumentů zajisťující rovný přístup všech osob ke vzdělávání a jehož cílem bylo připravit všechny složky systému na novelu školského zákona k 1. září 2016 (Holíková, 2015).
- *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* je současným klíčovým dokumentem vzdělávání. Z této strategie právě vychází NAPIV (Šrámek, 2014).

Integrativní vzdělávání

Dnešní společnost se snaží o eliminaci diskriminace osob se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním. Cílem je poskytnout všem právo na vzdělávání, sociální služby, snaží se o podporu rodin a respektování odlišností jedinců s postižením. Integrace znamená plné začlenění jedince s postižením do společnosti a do přirozeného sociálního prostředí v co nejvyšší možné míře (Pešatová, Tomická, 2007). Integrativní vzdělávání se zaměřuje výhradně na potřeby žáků/studentů se specifickými potřebami. Využitelná opatření a speciální výukové programy jsou využitelné výhradně pro uchazeče a žáky/studenty se specifickými potřebami (Finková, Langer, 2014).

Inkluzivní vzdělávání

„Inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

Pro vývoj osobnosti je nejdůležitější inkluzivní vzdělávání na úrovni povinné školní docházky, neboť se jedná o jediný moment v průběhu socializace, kdy se setkává celá generace v jednom společenském a společném institutu. Inkluzi musíme chápat jako nekončící proces snažící se o efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním (běžném) vzdělávacím proudu. Tento systém vzdělávání umožňuje všem dětem navštěvovat základní školy běžného typu a učitelé těchto škol by měli ke každému z nich přistupovat individuálně jako k mimořádné osobnosti. Výuka by se měla přizpůsobovat individuálním schopnostem, talentu či handicapu každého jedince a tím by bylo dosaženo plného využití jeho potenciálu. V inkluzivně orientované škole se žáci nedělí na děti s handicapem a intaktní, proto zde odlišnost žáků není vnímána jako problém (Tannenbergerová, 2016).

Inkluzivní vzdělávání podporuje také inkluzi sociální, která zasahuje do všech oblastí lidského života a která se také snaží zabraňovat či odstraňovat exkluzi (vyloučení ze společnosti) (Pančocha in Bartoňová, 2008).

Cesta od tradičního k inkluzivnímu vzdělávání může být velice dlouhá a náročná, jelikož se nejedná o pouhé umístění žáků se SVP do tříd hlavního

vzdělávacího proudu, ale jde o zásadní změny ve způsobu přístupu škol k individuálním potřebám všech dětí a to nejen těch „odlišných“. Pokud se to však podaří, tak to danou školu posílí a přinese benefity pro všechny členy školského prostředí (Inclusive schools network, 2015).

Tannenbergerová (2016) převzala od Wilhelma (2002) a upravila rozdíly mezi „tradiční“ a „inkluzivní pedagogikou:

Tabulka 1: Rozdíly mezi „tradiční“ a „inkluzivní“ pedagogikou

Tradiční pedagogika	Inkluzivní pedagogika
Zdravý versus "poškozený" člověk Zařazení člověka do odpovídajícího pedagogického zařízení dle jeho positžení.	**Člověk jako jednota** Každý člověk je přijímán jako individuum a pedagogický systém zohledňuje všechny jeho aspekty.
Homogenita Stejně staré děti vytváří skupiny podle nadání, inteligence a stupně vývoje.	**Heterogenita** Děti v jedné skupině mají různé kompetence, schopnosti, dovednosti, zájmy a potřeby. Tato rozmanitost vytváří příležitost k získání nových dovesnotí skrz vzájemné interakce.
Selekce V tradiční škole dochází k principu selekce podle výkonnostních kritérií.	**Kooperace** Všichni pracují na společné věci a každý pomáhá dle své vývojové úrovně a momentálních kompetencí v oblasti myšlení a jednání.
Reedukované vzdělávací obsahy Pro určité děti jsou vhodné určité obsahy a tím dochází k odpírání určitého obsahu výuky.	**Učení se společnému předmětu** Nedochází k zužování vzdělávacích obsahů. Společný předmět je komplexní a k úpravě dochází pouze v případě indivudální potřeby daného žáka.
Segregace vnější diferenciací Pokud dítě výkonostně selhává v určitém typu školy, pak bývá segregováno a přeřazeno do jiného pedag. institutu s jinými kritérii.	**Vnitřní diferenciace a individualizace** Zde nejsou výkonostní kritéria, ale každé dítě má možnost rozvíjet se ve svých kompetencích individuálně. Individualizace vyučování probíhá formou vnitřní diferenciace (učební cíle, obsahy, metody a hodnocení výkonu).
Kurikulum vztahující se k typu školy Každý typ školy má vlastní učební plán a nenaplnění těchto cílů může vést k vyloučení z daného typu školy.	**Individualizace společného kurikula** Jedno společné kurikulu, které nabízí obsahy relevantní obsahy pro všechny. Čím se bude dítě zabývat je dáno pouze jeho individualitou.

2.1 Systém vzdělávání dětí v České republice od 1. 9. 2016

Předškolní vzdělávání se odehrává v mateřských školách zpravidla od 3 do 6 let věku a jedná se o běžné mateřské školy a třídy, ve kterých se může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Dále se můžou zřizovat třídy či školy podle § 16 odst. 9 školského zákona o Podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední možností jsou mateřské školy při zdravotnických zařízeních, ve kterých se vzdělávají děti se zdravotním oslabením nebo děti dlouhodobě nemocné umístěné v tomto zdravotnickém zařízení (MŠMT: Informace pro mateřské školy, online).

Povinná školní docházka trvá devět let, obvykle od 6. do 15. roku dítěte, a probíhá v základní škole běžného typu, nebo nižších ročnících víceletých gymnázií. Má devět ročníků a člení se na první stupeň (1. - 5. ročník) a druhý stupeň (6. - 9. ročník). V hlavním vzdělávacím proudu se mohou vzdělávat žáci se speciálními vzdělávacími potřebami s využitím podpůrných opatření, pokud jim to jejich zdravotní stav umožňuje. Dále je možnost vzdělávat se ve školách či třídách speciálních podle § 16 odst. 9 školského zákona. V takovém případě může doba vzdělávání, s předchozím souhlasem ministerstva, trvat deset ročníků, kdy je první stupeň organizován na 1. - 6. ročník a druhý stupeň na 7. - 10. ročník. Tyto speciální třídy/školy jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění, avšak mohou se v nich vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním, ale jejich počet nesmí překročit jednu čtvrtinu z počtu vzdělávajících se žáků. Jedinci se středně těžkým a těžkým postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem mají možnost se vzdělávat v základních školách speciálních podle § 48 školského zákona. Také je možnost zřizování takzvaných přípravných tříd základní školy běžného typu před zahájením povinné školní docházky a to primárně pro děti, kterým byl povolen odklad školní docházky, či přípravných tříd na základních školách speciálních (MŠMT: Informace pro základní školy, online).

V rámci středoškolského vzdělávání může žák dosáhnout různých stupňů vzdělání v závislosti na délce, formě a způsobu zakončení svého studia: střední vzdělání (1 - 2 roky denní formy studia ukončené závěrečnou zkouškou), střední vzdělání s výučním listem (2 - 3 roky denní formy studia ukončené závěrečnou zkouškou a získáním výučního listu), střední vzdělání s maturitní zkouškou (šestileté nebo osmileté

studium na gymnáziu, 4 roky denního studia nebo 2 roky nástavbového studia ukončené maturitní zkouškou). Žáci se SVP mohou být vzdělání přednostně v běžné střední škole s využitím podpůrných opatření, nebo třídě zřízené v běžné střední škole podle § 16 odst. 9 školského zákona (počet žáků je 4 - 16). Pokud není možné z jakéhokoliv důvodu zařadit žáka do běžné střední školy, pak má možnost vzdělání ve střední škole speciální (minimální počet žáků je 10). V rámci středoškolského vzdělávání mohou být ve školách/třídách zřízených pro určitý druh nezvýhodnění vzdělávání i žáci s jiným druhem znevýhodnění (kromě těch, které byly zřízeny pro žáky s mentálním postižením - tam se nemohou vzdělávat žáci bez mentálního postižení) (MŠMT: Informace pro střední školy, online).

Vyšší stupeň vzdělání je poskytován vyššími odbornými školami (délka trvání je 3 roky) a dále vysokými školami (délka studia se odlišuje dle jednotlivých oborů).

Novelizací zákona se ruší takzvané „školy praktické“, které se dříve řadily mezi školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením a školní vzdělávací program obvykle vycházel z Rámcově vzdělávacího programu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tyto školy mají možnost přejít do režimu běžných škol, nebo v rámci běžné školy zřídit třídy určené pro žáky uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a poslední možností je převést školu praktickou na školu speciální (tj. určenou 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) (Holíková, 2016, online).

2.2 Podpůrná opatření

V aktuálním znění školského zákona se podle prního odstavce § 16 školského zákona *„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. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími*

potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Fiala, 2017).

V inkluzivním vzdělávání je důležité, aby byly nastaveny pozitivní a rovné podmínky ve vzdělávání pro všechny jeho účastníky. K tomu slouží tzv. "podpůrná opatření" (dále jen PO), která se rozděluji do pěti stupňů podle organizační a finanční náročnosti. Tyto opatření odráží nejenom druh, stav a míru znevýhodnění, ale také celkovou vzdělávací situaci žáka a školy. Podle potřeb lze kombinovat i opatření zařazení v různých stupních podpory, kdy určující je stupeň podpory, který u něj převažuje podle charakteru jeho obtíží (Lechta, 2016).

Do podpůrných opatření se řadí poradenská pomoc školy, nebo školského poradenského zařízení, úprava forem, metod a školských služeb ohledně organizace, obsahu, hodnocení. Dále možnost výuky speciálně pedagogikých předmětů, prodloužení délky středního/vyššího odborného vzdělání až o dva roky včetně úprav podmínek přijímání a ukončování vzdělávání. Nezbytnou součástí je používání speciálních učebnic, kompenzačních a speciálních učebních pomůcek, jako například využívání podpůrných, nebo náhradních komunikačních systémů pro neslyšící a hluchoslepé osoby (například Braillovo písmo). Nezbytným krokem je úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými a akreditovanými vzdělávacími programy a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Dalším podpůrným opatřením je spolupráce s asistenty pedagoga a dalšími pedagogickými pracovníky, tlumočníky českého jazyka, přepisovateli pro neslyšící a dalšími osobami poskytujícími podporu po dobu studia dítěte podle zvláštních právních předpisů. Posledním bodem je poskytování vzdělávání nebo školských služeb ve stavebně a technicky upravených prostorách (Fiala, 2017).

2.2.1 Pět stupňů podpůrných opatření

Podrobnou charakteristiku jednotlivých stupňů podpory najdeme v platném znění vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dále také v publikaci autorů Michalíka, Baslerové a Felcmanové (2015) pod názvem "Podpůrná opatření ve vzdělávání", která vznikla v rámci projektu "Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR".

Podpůrná opatření 1. stupně

První stupeň PO navrhuje a poskytuje škola na základě vlastního úsudku z pozorování a zkušeností s daným žákem. Tato opatření slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání, tudíš není potřeba rozhodnutí PPP nebo SPC, ale samozřejmě školní pedaogogové mohou se školním poradenským zařízením své postupy konzultovat. Mírnými obtížemi se myslí pomalejší tempo, lehké obtíže ve čtení, psaní, počítání,lehké obtíže s koncentrací apod. Cílem prvního stupně podpory je poukázat na nutný individuální přístup k jedinci, který má drobnější školní obtíže, nebo naopak prajevuje akceleraci vývoje školních dovedností. Důraz se klade na podporu rozvoje dovedností a vědomostí, podpora sebehodnocení a také posílení motivace ke vzdělávání. Výstupy vzdělávání se neupravují. V tomto stupni nemá škola nárok na finanční podporu, ale podpůrná opatření realizuje ze svého základního rozpočtu.

Podpůrná opatření 2. - 5. stupně

Na rozdíl od 1. stupně neurčuje škola, ale školské poradenské zařízení (PPP nebo SPC). Požadavek na přiznání PO může vznést škola, rodič, zletilý žák, ale i orgán sociálně-právní ochrany dítěte. Školské poradenské zařízení provede vyšetření určující speciální vzdělávací potřeby a následně vydá zprávu zvyšetření a doporučení k dalšímu vzdělávání žáka. Zpráva z vyšetření je určena výhradně do rukou zákonného zástupce žáka, či do rukou žáka zletilého a je pouze na jejich uvážení, zda jí předají i škole. Pokud však tak neučiní, nebude možné brát jedince jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a uplatnit adekvátní podpůrná opatření. Podle náročnosti vzdělávání každého žáka, který vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám , úpravy v organizaci a metodách výuky, v hodnocení, ve stanovení postupu i forem nápravy a případného využití podpůrného opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu, má škola nárok na finanční podporu.

Podpůrná opatření 2. stupně

Vzdělávací problémy žáka charakterizujeme jako mírné a obvykle je lze kompenzovat pomocí speciálních učebnic, učebních a kompenzačních pomůcek a úpravou pedagogické práce. Do druhého stupně PO jsou zařazni jedinci s: *„...opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními*

podmínkami, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky...“ (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s. 12). Obsah vzdělávacích dílčích oblastí je upravován tak, aby ho vzhledem ke svým SVP byl schopen zvládnout. Práce je vedena k posílení žáka v oblastech, ve kterých selhává, k rozvoji školních dovedností i pomocí posílení přípravy na školní práci. Stejně jako u prvního stupně by nemělo dojít k úpravě očekávaných výstupů vzdělávání.

Podpůrná opatření 3. stupně

Ke třetímu stupni PO se přistupuje po vyhodnocení účinnosti nižších stupňů PO poskytovaných žákovi, nebo na základě diagnostiky SVP jedince provedené školským poradenským zařízením. Vzdělávací problémy žáka vyžadují znatelné úpravy školního vzdělávacího programu jedince a jeho hodnocení, včetně spolupráce s asistentem pedagoga a dalšími potřebnými odborníky (lékaři, sociálními pracovníky, terapeuty apod.). Do tohoto stupně jsou zařazeni jedinci s: *„...závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka, dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka, případně je 20 ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním“ (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s. 19).* Obsah vzdělávacích dílčích oblastí je upravován tak, aby ho vzhledem ke svým SVP byl schopen zvládnout. Očekávané výstupy vzdělávání se mohou upravovat pouze pro žáky s lehkým mentálním postižením podle RVP pro základní vzdělávání.

Podpůrná opatření 4. stupně

Vzdělávací potřeby žáka zařazeného do 4. stupně PO vyžadují významnou úpravu organizace, metod a obsahu vzdělávání. Do tohoto stupně jsou zařazeni jedinci se: *„…závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením. Dále mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání.“ (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s. 29).* Obsah vzdělávacích oblastí a předpokládaných výstupů ze vzdělávání je upravován tak, aby se maximálně využil vzdělávací potenciál a přitom se zachovala žákova motivace. Důraz se klade na podporu samostatnosti a tím i lepší uplatnění v profesním životě.

Podpůrná opatření 5. stupně

Vzdělávací potřeby žáka zařazeného do 5. stupně PO vyžadují nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu, metod a obsahu vzdělávání. Do tohoto stupně spadají výhradně jedinci s: *„…nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujících vysokou úroveň podpory…“ (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s. 41).* Nezbytná je podpora asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a dalších odborníků. Obsah vzdělávacích oblastí a předpokládaných výstupů ze vzdělávání je výrazně redukován a žák má možnost vzdělávat se podle IVP, nebo v souladu s RVP pro obor vzdělání základní škola speciální.

2.2.2 Rámcový a školní vzdělávací program, individuální vzdělávací plán

Důležitým kurikulárním dokumentem je *„Národní program vzdělávání v České republice“* tzv. Bílá kniha, v níž jsou zformulována myšlenková východiska a obecné záměry v rozvoji vzdělávací soustavy. S formulací nových cílů po roce 2000 vznikly tzv. „*Rámcové vzdělávací programy“* (dále jen RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávaní pro jednotlivé etapy předškolního, základního a středního vzdělávání. Jsou koncipovány tak, aby podle nich každá škola mohla zpracovat svůj školní vzdělávací

program (dále jen ŠVP) respektující specifikace, preference a potřeby dané školy (skladba a počet žáků, regionální podmínky apod.). RVP (§4) vymezují povinný obsah, rozsah, podmínky vzdělávání a jsou závazné pro jednotlivé školy bez rozdílu zřizovatele, tvorbu ŠVP, hodnocení výsledků vzdělávání žáků, tvorbu učebnic a učebních textů a stanovení finančních prostředků na vzdělávání. RVP vydává ministerstvo po projednání s dalšími ministerstvy (zdravotnictví, obrany, vnitra apod.) (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

ŠVP (§5) pro vzdělávání vydává ředitel školy nebo školské zařízení a musí být v souladu s tímto rámcovým programem. ŠVP stanovuje cíle, délku, formu a časový plán vzdělávání, podmínky pro přijímání, průběh a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rámcový vzdělávací program se v souvislosti s inkluzivním vzděláváním stále mění a všechny školy tak musejí své školní vzdělávací programy buď upravovat, nebo plně přepracovat (MŠMT: Rámcové vzdělávací programy, online).

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) vychází ze školního vzdělávacího programu a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků se SVP a žáků mimořádně nadaných. IVP zpracovává sama škola na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka, nebo jeho zákonného zástupce. Je vytvořen ve spolupráci učitele, speciální pedagoga, vedení školy, pracovníků pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra a zákonných zástupců. IVP obsahuje informace o druzích a stupních podpůrných opatření, úpravách obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení, metodách a formách výuky, způsobu hodnocení a výstupech žáka a také identifikační údaje jak samotného žáka, tak pedagogických pracovnících podílejících se na jeho vzdělávání (vyhláška č. 270/2017 Sb.).

2.2.3 Poradenský systém pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních upravuje vyhláška č. 197/2016 Sb. novelizující vyhlášku č. 72/2005 Sb. Poradenství v inkluzivním vzdělávání můžeme chápat ve třech rovinách. Za prvé je chápáno jako systém podpory člověka v krizovém, náročném nebo dokonce ohrožujícím období života. Pro rodinu je vznik postižení velmi stresující a může vést až k

psychosociálním potížím, proto tito jedinci potřebují různou míru podpory. Za druhé jako soubor podpůrných opatření a služeb při překonávání obtíží v učení a vzdělávání. Mezi ně řadíme poradenská centra, speciální pedagogy, logopedy a další odborníky zkvalitňující edukační prostředí. Třetí rovina souvisí s vyššími psychologickými potřebami člověka a to se sebepojetím, sebepřijetím a utvářením zdravé osobnosti. Rozvoj pozitivního sebepřijetí je velice citlivý na hodnocení přicházející z okolí. Jedinec s postižením, poruchou či sociálně-kulturní odlišností je často terčem negativních hodnocení a proto může dojít k degradaci utváření zdravé osobnosti. V současné době speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické poradenství poskytuje diagnostiku zaměřenou na oblast edukace a socializace, intervenci pro žáky a studenty v prostředí školy i ambulantně, dále také rady a návody pedagogům, vychovatelům, ale nezapomíná ani na rodiče a sourozence dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podle vyhlášky č. 197/2016 Sb. jsou pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťovány poradenskými pracovišti a specializovanými poradenskými zařízeními. Mezi poradenské pracovníky na školách patří výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog a také sociální pedagog (Lechta, 2016). Bohužel jen málokteré školy si mohou dovolit mít na své školní půdě celý odborný tým. Jsou to většinou velké školy v krajských městech, případně školy zařazené do projektů. Možnost využití služeb školních psychologů a školních speciálních pedagogů by měly mít školy s více jak 300 žáky. Zřízení školního poradenského pracoviště je závislé na velikosti školy, lokalitě, ve které je škola umístěna, náročnosti pedagogické práce vyplývající ze specifikace žáků a skladbě pedagogického sboru (Holíková, 2016). Dokud nebude přítomnost vzdělaného odborné týmu ve školách zcela běžná, pak bude inkluze dětí se SVP do běžných škol spíše kontraproduktivní, než kdyby tyto děti byly vzdělávány ve školách speciálních. Ve školách speciálních by sice byly vyloučeny z hlavního proudu vzdělávání, ale byla by jim poskytnuta komplexní odborná pomoc, kterou potřebují (Bradley, 2016).

Speciální vzdělávací potřeby zajišťují školská poradenská zařízení, mezi která patří pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (dále jen SPC), která vytvářejí integrovaný a vzájemně provázaný systém

poskytovaných odborných služeb. PPP se zaměřují na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociálně diagnostickou činnost a její činnost se datuje od 70. let 20. století. Cílem je převážně diagnostika příčin poruch učení, chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže. Také zjišťuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami a zabývá se i individuální předpoklady v souvislosti s profesní orientací. V poradně pracuje pedagog, psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník (Lechta, Vítková, in Lechta, 2010, vyhláška č. 197/2016 Sb.). SPC vznikla po r. 1990 a zaměřují se na poradenskou činnost pro děti a mládež s jedním typem postižení, případně na děti s kombinovaným postižením. Také se může interně členit na úseky (například sekce raného poradenství, sekce psychologické činnosti atd.). Posláním SPC je zejména depistáž (vyhledávání), diagnostika, poradenství, terapie, prevence a rehabilitace. Také zajišťují spolupráci s dalšími poradenskými zařízeními, podporují vzdělávání svých pracovníků, organizují diagnostické pobyty rodičů s dětmi a zajišťují kurzy intenzivní předškolní přípravy. Své služby poskytuje psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník a to dětem od nejranějšího věku, po dobu studia jak na základní, tak i střední škole a pro jedince s různým druhem postižení až do období rané dospělosti. Svou činnost vykonávají ambulantně přímo v centru, v rodině, ve škole či jiném školském zařízení, nebo formou krátkodobého pobytu v centru, které trvá maximálně pět dnů (Fialová, 2011).

Je důležité, aby spolu PPP a SPC komunikovaly, neboť je potřeba vždy respektovat charakter obtíží klienta. Neméně důležitá je možnost kvalitního odborného posouzení dané situace, které je zajištěné právě vzájemnou spoluprácí a konzultací odborníků daných pracovišť. Spolupráce školy a školských poradenských zařízení měla být koordinovaná a plně funkční, což podle Kaleji (2015) a dlouholetých výzkumných zkušeností ne vždy odpovídá praxi. Za největší problém považuje především kapacitní možnosti obou pracovišť. Jak jsem již psala výše, školní poradenské pracoviště ve většině případů není kompletní a pokud je, tak kapacitně neodpovídá počtům žáků a ostatním pedagogickým pracovníků, takže poradenství, diagnostika, depistáž, intervence, metodická, informační, koordinační a konzultační činnost nemůže být poskytována v uspokojivém rozsahu. Stejně tak se kapacitní deficit projevu na práci

poradenských zařízení (SPC, PPP) v podobě dlouhých čekacích lhůt na přijetí k vyšetření, nemluvě o terénní činnosti pracovníků, která je v takových případech minimální.

2.2.4 Role psychologa a speciálního pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Školní psycholog

Koncem 60. let začalo systematické budování psychologie ve školství, které v 80. letech 20. století vygradovalo v centralizaci psychologických služeb v rámci tzv. výchovného poradenství. Přítomnost psychologa přímo na školní půdě se začala prosazovat po r. 1989 na Slovensku a v České republice oficiální místo mezi pedagogickými pracovníky získal až s přijetím nového školského zákona v roce 2005. [online]. Významnou oporou pro její rozvoj jsou pravidelná setkání organizace "Asociace školní psychologie ČR", která vznikla v roce 1994. Jedná se o profesní sdružení školních psychologů, studentů psychologie a dalších příbuzných oborů. Tato asociace vydává časopis Školní psycholog/Školský psycholog, shrnující aktuální témata (Asociace školní psychologie, online).

Školní psycholog nepatří mezi standardní sestavu školního poradenského pracoviště. Pokud ale na škole je, pak se zabývá především včasnou identifikací žáků s výukovými obtížemi a vytvářením strategií podpory pro žáky a pedagogy, včetně krizové intervence. Cílem školního psychologa je tedy depistáž a diagnostika (spolupráce při zápisu do 1. ročníku, výukových a výchovných problémů, nadaných dětí, sociální klima třídy a různé screeningy), konzultační, poradenská a intervenční činnost (péče o žáky s SVP, o žáky s osobními problémy, prevence školní neúspěšnosti, kariérové poradenství, skupinová a komunitní práce, podpora pomocí konzultací s pedagogy a zákonnými zástupci) a metodická práce a vzdělávací činnost (pracovní semináře pro pedagogy, koordinace školských poradenských služeb výchovného poradce a školního metodika prevence, koordinace poradenských služeb mimo školu, podpora při tvorbě ŠVP, aj.) (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015). Náplň práce má tedy velice široký záběr, ale v praxi je určena především specifickým vzděláním psychologa, jeho kompetencemi, vlastním profesním zájmem a také požadavky ze strany školy. V rámci inkluzivní školy by měl psycholog pomoci s odstraňováním stigmat v postojích lidí a tím bojovat proti diskriminaci určitých skupin

žáků a jejich rodin. Důležitá je podpora asistentů pedagogů, předávání nových strategií a metod jak co nejefektivněji převést nové poznatky do praxe.

Studie *"Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách"* realizovaná mezi lety 2013 - 2015 v rámci projektu *"Inkluze ve škole jako interdisciplinární problém - východiska, podmínky a strategie realizace"* přináší zajímavé pohledy školních psychologů na proměnu své práce. Školní psychologové společně s vedením školy nesou odpovědnost za rozhodnutí, zda bude žák s potřebou podpůrných opatření přijat či ne a do jaké třídy bude zařazen. To je nutí přemýšlet nejen o kladech, ale i limitech inkluzivního vzdělávání a dostávají se do dilematu, zda je opravdu prospěšné začlenit do hlavního proudu všechny žáky a to i ty s postižením vážnějšího charakteru. Zdá se, že postavení šk. psychologů bude nabývat na vážnosti a vedení školy by jim v jejich kompetencích mělo důvěřovat a zároveň vytvářet prostor pro jejich odbornou práci. Může ale docházet ke vztahovým rizikům mezi šk. psychologem a učiteli. Práce spojená s výukou žáků se SVP může být pro učitele psychicky i fyzicky náročnější. Mnohdy stačí pouhé vyjádření pochopení ze strany šk. psychologů a nabídka "zpovědnice". Bohužel stále se můžeme setkat s nedůvěrou vůči psychologům a v takových případech musí být šk. psychologové opatrní ve vzájemné komunikaci a nabízené podpoře. Také se vyskytuje zvýšené riziko, že nároky a požadavky kladené na školní psychology budou překračovat jejich kompetence a náplň pracovní činnosti. V takovém případě si musí připomenout svou roli ve škole a vymezit co je přijatelné a co už je za hranicí. Z výzkumu jasně vyplývá, že v proinkluzivních školách je školní psycholog důležitou každodenní součástí, což bohužel nekoresponduje s nynějším modelem českého inkluzivního školství, kde šk. psycholog stále není běžnou součástí každé školy (Lazarová, Hloušková, Pol a Trnková, 2017).

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagogika se stejně jako školní psychologie začala na českých školách prosazovat po roce 1989. Můžeme říci, že speciální pedagogika se v České republice pohybuje na vysoké úrovni. Její potřeba ve školství začala sílit a to především z důvodu připravovaného inkluzivního vzdělávání. Spolupráce a podpora speciálního pedagoga s ostatními účastníky školského poradenského systému je nezbytná. Bohužel ani speciální pedagog nepatří mezi standardní sestavu školního poradenského

pracoviště, neboť se většině škol nedostává odpovídající finanční zajištění. Odborná způsobilost speciálního pedagoga závisí na jeho specializaci a prostředí, ve kterém působí. Pracovní náplní školního speciálního pedagoga je depistáž, tedy vyhledávání žáků se SVP a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče. Dále diagnostická a intervenční činnost, podílení na vytváření a zlepšování podmínek a začleňování žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Podílí se na přípravě IVP, spolupracuje na vytváření ŠVP, zpracovává zprávy z vyšetření a následná doporučení ke vzdělávání žáků se SVP. Také komunikuje a spolupracuje s dalšími institucemi a školskými poradenskými zařízeními. Stejně jako psycholog se i školní speciální pedagog podílí na spolupráci při zápisu do 1. třídy základního vzdělávání, dále poskytuje konzultační a poradenské služby nejen samotným žákům, učitelů, ostatním pracovníkům školského zařízeni (metodik prevence, asistent pedagoga, aj.), ale také rodičům (Kuchařská, Mrázová a kol., 2014).

Školní speciální pedagog by měl průběžně hodnotit výsledky svých činností a v případě zjištění nedostatků navrhnout jejich úpravy. Škola je velice živá instituce, kde se odborník setkává s různorodými situacemi, ve kterých se mnohdy vyžaduje rychlý úsudek, velká dávka tvořivosti, nových nápadů, strategií a postupů. Nejen pohotovost a důmyslnost, ale i dobré komunikační schopnosti jsou pro speciálního pedagoga nesmírně důležité. Díky nim je schopen srozumitelně, ale zároveň i empaticky formulovat informace předávané žákům, jejich rodičům a pedagogickému sboru (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

2.2.5 Role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání¨

Asistent pedagoga je podle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, podpůrný pedagogický pracovník a je zaměstnancem příslušné mateřské, základní, nebo střední školy. Podporuje pedagoga při organizaci a realizaci vzdělávání žáků se SVP, kdy tito žáci nejsou sami schopni efektivně naplňovat své vzdělávací potřeby. Asistent pedagoga mimo jiné podporuje samostatnost a dohlíží na aktivní zapojení žáka či žáků do všech činností školy. Poskytuje individuální podporu, v případě potřeby pomáhá se sebeobsluhou žáka (například v případě mentálního, tělesného, či smyslového postižení) a také je prostředníkem při komunikaci mezi žákem a pedagogem, ale i mezi žákem a jeho

rodinou. Asistent pedagoga může být přidělen dítěti, který má 3. a vyšší stupeň podpůrných opatření. Pokud však má pedagog ve své třídě žáky zvyšující náročnost jeho pedagogické činnosti, pak je možné získat takzvaného "sdíleného" asistenta pedagoga, který bude zajišťovat podporu pro více žáků (až 4) současně. Intervaly podpory úvazku jsou 0,25 (10 hodin), 0,5 (20 hodin), 0,75 (30 hodin) nebo 1,0 (40 hodin) (Národní ústav ve vzdělávání, 2017) (Núv: Asistent pedagoga, online).

Důležité je nezaměňovat asistenta pedagoga za osobního asistenta. Jsou to dva rozdílné pojmy. Osobní asistent není, na rozdíl od asistenta pedagoga, zaměstnancem školy a pracuje výhradně s konkrétním žákem, k němuž je přidělen. Naopak asistent pedagoga může být přidělen k určitému žákovi, ale jeho úkolem je také asistovat v širším spektru činnosti a tím umožnit učiteli věnovat také více času právě dítěti se SPV (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů: Asistent pedagoga - náplň práce, online).

O zřízení pozice asistenta pedagoga musí zažádat ředitel příslušný Krajský úřad na základě doporučení PPP nebo SPC, kam byl žák odeslán na vyšetření. Poté může začít hledat asistenta pedagoga, který by měl podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících splňovat toto vzdělání: Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, nebo působí na škole, musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou s pedagogickým zaměřením, nebo v jiném oboru a studiem akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga. Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči musí mít minimálně základní vzdělání se studiem akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga. (Ptáčková, 2016).

Pro vykonávání této profese není důležitá pouze kvalifikace a odborné vzdělání, ale vyžaduje také určité osobní předpoklady. Rozhodně není dobré, pokud člověk považuje tuto práci za snadno dostupnou a bere jí jako nouzové řešení po neúspěchu v jiné pracovní profesi. Bohužel tato pracovní pozice nepatří mezi vysoce finančně ohodnocené, proto ani příliš zajímavé a tak to opravdu může k takovému myšlení

svádět. Dle Kendíkové (2016) jsou důležitými osobnostními předpoklady: spolehlivost, trpělivost, tvořivost, komunikativnost, vstřícnost, laskavost, empatie, důslednost, odpovědnost, kreativita, flexibilnost a schopnost týmové spolupráce. Náplň práce je opravdu různorodá: tvorba IVP, individuální práce se žákem spočívající v dohledu, podpoře, dovysvětlování učební látky, rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností, vytváření a rozvoj hygienických návyků, zajištění bezpečnosti žáka, ale i jeho spolužáků, pomoc při přípravě pomůcek, dohled nad zapisováním učiva a úkolů, případně je asistent sám zapisovatelem a tlumočníkem. Vše záleží na druhu a rozsahu potřeb daného žáka/žáků a také na požadavcích učitele s kterým asistent pedagoga spolupracuje.

Tato profese s sebou nese samozřejmě i různá úskalí jak pro asistenty pedagoga, tak pro učitele. Za nejrizikovější pro asistenta pedagoga je samozřejmě malé finanční ohodnocení, nejasnost v náplni práce, problémové přijetí mezi ostatní pedagogické pracovníky a s tím spojená špatná komunikace, neinformovanost o vzdělávacích strategiích, nerovnoprávnost vztahu mezi asistentem a učitelem, ale také špatné přijetí asistenta samotným žákem a kolektivem třídy. Pro učitele je rizikové, pokud asistent pedagoga neporozumí požadavkům, nezíská si respekt u žáka/žáků, nerespektuje nastolená pravidla vyučování a vzájemné komunikace a tím narušuje klima třídy. Žák se SVP, kterému byl přidělen asistent pedagoga, může začít být vnímán svými spolužáky negativně a tím může dojít k jeho vyloučení z kolektivu (Kendíková, 2016).

Z výše uvedeného vyplývá, že asistent pedagoga je potřebným pedagogickým pracovníkem, rozhodně může žákům velice pomoci a jeho přítomnost může být přínosná jak pro učitele, žáka se SVP, tak i pro celý kolektiv. Úspěšnost přijetí záleží na tom, jak je před pedagogickým sborem a žáky jeho pozice představena a prezentována.

3 Škola a žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Učení je univerzálním posláním. Po celý život se něco učíme, někdo nás učí, či jsme pro někoho sami učiteli. Učení může přinášet příjemné pocity naplnění, neboť se snažíme dávat vyučovanému to nejlepší z nás a tím ho obohatit o nové dovednosti. Učení ale také může přinášet zklamání a míru frustrace. To se stává, pokud naše nadšení učit nevyvolá takovou reakci, kterou očekáváme - zapálení do přijímání nových informací a učení se. Taková situace může vést k pocitům beznaděje, vzteku blížícího se až k zášti učitele vůči nevděčným studentům. Pro úspěšné vyučování je klíčový vztah mezi žákem a učitelem. Ve skutečnosti je to mnohem významnější, než obsah vyučované látky, způsob vyučování, či na koho je učení cíleno. Socializace v rámci školy je poněkud odlišná od rodinné. V momentě, kdy dítě nastoupí do školy, získává nové doposud neznámé role, které pro něj mohou mít různý osobní význam. Mezi ně patří role žáka konkrétní školy, třídy a role spolužáka, která vymezuje vztahy k dětem stejné třídy. Tyto role můžou být jak uspokojující, tak zatěžující. Škola také rozvíjí osobnost dítěte, stimuluje vznik nových potřeb a změny v hodnotové hierarchii jako je preference dobrého výkonu a získání určité pozici v kolektivu (Gordon, 2015).

Učitel pro dítě představuje, především v začátku školní docházky, velmi důležitou autoritu a už nikdy pro něj nebude mít větší subjektivní význam, než v začátcích. Osobní vztah mezi žákem a učitelem je pro dítě hnací silou jeho motivace ke školní práci. Hodnocení učitelem pro něj představuje novou zkušenost, která mu poskytuje adekvátní zpětnou vazbu, ale i zátěž při vyrovnávání se s méně příjemnou informací. Přístup učitele má velký vliv na to, jak se žák vyrovnává s případným školním neúspěchem. Pokud učitel hodnotí a komentuje negativně jeho neúspěch, vystavuje žáka velkému stresu. Učitel však může žákovi poskytnout i oporu, povzbuzovat ho, což je pro méně úspěšné děti velice prospěšné. Je taky mostem mezi žákem se SVP, protože ovlivňuje nejen způsob, jakým žák chápe své postavení ve třídě, ale také svým přístupem ovlivňuje jeho postavení mezi spolužáky (Matějček, Vágnerová, 2006).

Neméně důležitá je spolupráce a míra respektu mezi rodiči a učiteli. Ne vždy je vzájemná spolupráce snadná, neboť jejich vztah bývá velmi nevyrovnaný. Učitel může mít pocit, že rodiče nemají dostatečně kritický a reálný pohled na schopnosti svého

dítěte. Naopak rodiče jsou často přesvědčeni o nedostatečném akceptování problémů ze strany učitelů a někdy i pochybují o jejich kompetencích. Nicméně pro lepší fungování dítěte ve škole je naprosto nezbytné dodržování dobrého partnerského vztahu mezi rodiči a učiteli (Michalová, 2004).

3.1 Nároky na pedagoga a vyrovnání se s nimi

Základní obecné předpoklady pro výkon profese učitele u nás stanovuje Zákon č. 563/20014 Sb., o pedagogických pracovnících podle kterého může být pedagogickým pracovníkem ten, kdo *„je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, dále je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“* Konkrétních požadavků kladených na učitele je mnoho a proto se můžeme setkat s různými přístupy, které poukazují na jeho vlastnosti, dovednosti nebo kompetence. Důležité je zjistit, co je vlastně základním kamenem pro úspěšné působení učitele ve výuce.

Kaleja (2015) shledává za důležitou kvalifikaci pedagoga, volbu správných metod a forem výuky, suportivní mechanizmy a opatření, orientace v relevantních otázkách a aktivní spolupráce jak s rodinou, tak s poradenskými zařízeními. Během své soustavné přípravy na budoucí povolání získávají pedagogové teoretickou základnu pro výchovu a vzdělávání dětí z různorodých skupin. Na všech učitelských oborech by měl budoucí pedagog získat vhled do rovin pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Dále by své teoretické znalosti a dovednosti měli rozšiřovat prostřednictvím dalších nabízených vzdělávacích akcí a tím rozšiřovat své kompetence. Důležité je si uvědomit, že nejde pouze o kompetence oborové a pedagogické, ale také, diagnostické, sociální, psychosociální, komunikativní, sebereflexní, osobnostní a jiné. Pro získání potřebných kvalit potřebuje každý pedagog různě dlouhou dobu. Záleží především na jeho motivaci, zájmu a zapálení do dalšího sebevzdělávání, ochotě k profesnímu růstu a také na jeho osobnosti (Laca, Paternáková,2013, In Kaleja, 2014). Délka praxe může kvalitu výuky ovlivňovat i negativně v podobě návykového myšlení a chování projevujícího se učitelskou rutinou a profesním vyhasínáním (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Přítomnost žáka se SVP vyžaduje od učitele zvýšenou flexibilitu, organizační zásahy, individualizaci vyučování a tyto opatření mnohdy převyšují jejich znalosti a vyučovací dovednosti (Lechta, 2016).

Dítě se SVP vždy představuje pedagogickou výzvu a od učitele se očekává ještě mnohem intenzivnější vzdělávání a rozšiřování svých znalostí o další odborné informace spojené se specifiky takového žáka. Přínosem pro takového pedagoga je možnost rozšiřovat své obzory díky setkávání se s různorodým souborem dětí. Nutí ho to zamýšlet se nad novými postupy a metodami vyučování. Celková komunikace a předávání informací dětem se SVP vyžaduje specifický přístup, aby pedagog žáky motivoval a podněcoval. Učí ho být trpělivým a houževnatým v hledání a rozvíjení silných stránek a posilování těch slabých. Zároveň by neměl zapomínat na děti intaktní, které by neměla přítomnost žáků se SVP nijak omezovat, či jim ztěžovat a znepříjemňovat jejich vzdělávání (Uzlová, 2010).

Pedagog by měl o svých žácích vědět co nejvíce informací. Měl by vědět, s jakým žákem pracuje, jaká jsou jeho specifika, v jakém domácím prostředí je vychováván, jeho přednosti, schopnosti, aspirace apod. Na základě těchto získaných informací může pedagog správně formovat výchovně-vzdělávací cíle jedince (Kaleja, 2015).

Každý učitel by měl jít svým žákům příkladem a být jim správným morálním vzorem. Pro žáky by měl být zdrojem opory v osobnostním rozvoji. Právě proto je důležité, aby učitel s myšlenkou společného vzdělávání sympatizoval a zároveň neměl důvod se ho bát například z důvodu nedostatečné podpory vedení školy, nedostatečného personálního zaopatření, nedostatečné informovanosti a dalších důvodů (Hájková, Strnadová, 2010).

Z výše uvedených informací je patrné, že jsou na učitele kladeny vysoké nároky a požadavky co se týče specifických osobnostních rysů a vlastností. Do praxe často vchází s ideálem „dobrého a dokonale ctnostného učitele“ a takovou ideu se snaží za každých okolností naplnit, což je mnohdy naprosto nedosažitelné a učitel začne mít pocity selhávání. Mnoho učitelů také cítí určitou míru frustrace, neboť do svého profesního života vešli, plní elánu, nadšení a představ o spolupracujících, motivovaných a „chytrých“ žáků. Dříve nebo později však přijde zklamání z onoho nenaplněného

ideálu. Povolání učitele tedy patří k velice psychicky náročnému a stresujícímu povolání (Gordon, 2015).

Pokud stres přetrvává delší dobu, může jedinec začít trpět depresemi a pasivitou a až syndromem vyhoření. Syndrom vyhoření neboli „burnout effect“ je stavem emocionálního vyčerpání, deprese a únavy způsobeným chronickým zatížením souvisejícím s vleklým nasazením pro ostatní lidi (Jankovský, 2003). Každý z nás má jinou odolnost vůči stresu, co je stresující pro jednoho, nemusí být stresující pro ostatní. Důležité je včas rozeznat časná stadia stresu a zajistit včasnou nápravu. Učitel, který se naučí zvládat stresové situace a dokonce stresu předcházet, pak bývá více spokojený a vyrovnaný, což se také odráží na práci se žáky a celkovém klimatu třídy. Pro vědomé zvládání náročných stresových situací se využívají copingové strategie (Šimíčková-Čížková, 2010).

3.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho spolužáci

„Děti, které mají dobré školní výsledky, mívají obvykle i dobré postavení ve skupině a více přátel. Odráží se zde úroveň jejich kompetencí a osobnostních vlastností“ (Howe, 2010, In Vágnerová, 2012).

Zkušenosti s kamarádskými vztahy, a tedy i role spolužáků, formují nejenom rozvoj budoucích hlubších přátelství, ale i jejich budoucí strategie chování a kvalitu neformálních vztahů. Jedinec se snaží získat přijatelnou pozici ve skupině dětí stejné úrovně. Bohužel ne vždy dochází k akceptaci a bezpodmínečnému přijetí (Vágnerová, 2012).

Potřeba podpory a uspokojivého vztahu ze strany kamarádů je velice důležitá u všech, avšak u dětí se znevýhodněním ji považujeme za ještě významnější. Pokud nejsou spolužáci dostatečně informování o speciálních vzdělávacích potřebách spolužáka a o důvodech, proč právě tyto potřeby jedinec vyžaduje, pak může dojít k posměchu a až šikaně. Pro mnohé je těžké pochopit, že ne každému jde učení a komunikace tak, jako jim (dětem bez SVP). Nejen školní neúspěšnost, ale také projevy chování jsou důležitým hodnocením při přijetí dítěte do kolektivu. Žáci se SPV jsou citlivější na negativní reakce spolužáků a učitelů, proto v nich takové jednání může vyvolat nežádoucí projevy chování. Patří sem úzkost, podrážděnost, agresivita, nízké

sebevědomí a další. Takové nežádoucí chování je rizikové nejen pro samotné dítě, ale také pro jeho okolí (učitele, spolužáky, rodiče). Frustrované dítě může velice snadno špatně odhadnout situaci, svoje síly či důsledky svého momentálního jednání a ublížit sobě i někomu dalšímu. Dalším důvodem pro špatné přijetí je pocit nespravedlnosti intaktních spolužáků vůči dítěti se SVP. Domnívají se, že by měla být pro všechny stejná pravidla bez rozdílů. Proto je pro ně často nepochopitelné, proč by měl být někdo, kdo se sice snaží, ale podal mnohem horší výkon než oni, být klasifikován stejnou, nebo dokonce lepší známkou. Vnímají to jako nespravedlivé hodnocení a důvod nahlížet na svého spolužáka s určitou nedůvěřivostí až nevraživostí. Jak jsem psala již výše, velký podíl na přijetí takového žáka mezi ostatní intaktní děti má učitel. Záleží, jak učitel takové dítě před kolektivem prezentuje a na míře jeho iniciativy vysvětlovat a diskutovat s žáky na toto téma. Názor učitele má pro žáky především na prvním stupni opravdu velkou váhu (Matějček, Vágnerová, 2006).

Inkluzivní vzdělávání by mělo přinášet prospěch jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující třídy základní školy běžného typu, tak i ostatním v kolektivu. Stejně jako se žák se SVP učí vycházet a spolupracovat s ostatními žáky ve třídě, tak i intaktní děti se učí empatii a toleranci vůči dětem se SVP. Do jisté míry by tedy „škola pro všechny“ měla obohatit všechny strany (Lechta, 2010).

Pokud pracovníci školy a to především učitelé jdou správným příkladem, pak se žáci mohou učit vzájemné spolupráci, pomoci a pochopení potřeb druhých. Každodenní vzájemný kontakt může bourat stereotypní postoje k lidem s postižením a dokonce pomoci k tomu, že intaktní společnost přestane vnímat rozdíly mezi sebou a žáky se SVP (Hájková, Strnadová, 2010).

3.3 Benefity a negativa inkluzivního vzdělávání

Gordon (2015) věří, že jsou si všichni žáci více podobní než rozdílní. Jak žáci, tak učitelé jsou lidské bytosti s vlastnostmi, city, reakcemi. Všechny děti pociťují vzrušení při učení a nudu, když se neučí. Všechny děti jsou citlivé na negativní hodnocení za špatné výsledky ze strany učitele. Pro všechny děti je přirozené, že chtějí být závislé, ale zároveň zoufale usilují o samostatnost. U všech dětí se vyvíjí sebedůvěra, pokud se jim něco podaří a dochází ke ztrátě, pokud začnou selhávat.

Benefity inkluzivního vzdělávání

Společné vzdělávání umožňuje rozšířit znalosti o zdravotních postiženích a znevýhodněních, sociálních znevýhodněních, ale také o dětech nadaných a to nejen učitelům, ale také žákům a studentů. Otevírá prostor pro otevřené a upřímné diskuse o rozdílech a tím vytváří základy respektu k lidem všech schopností. Žáci objevují, že každý má vlastní způsob a tempo učení, že každý v něčem selhává a v jiném zase vyniká. Tím zjišťují, že mnohdy mají více společného s ostatními, než si doposud mysleli. To může být prospěšné pro přijímání žáků se SVP do kolektivu a podporující pro vytváření a udržování přátelství a jedinci přestávají být stigmatizování svou odlišností. Jelikož každý student vyžaduje jiný způsob učení, můžeme studenty rozdělit do menších skupin a každou z nich vyučovat dle jejich různorodých potřeb. To podporuje využívání různých vizuálních pomůcek, interaktivních tabulí a dalších technik, které jsou pro děti zajímavé a motivující a pomáhají jim udržovat pozornost při vyučování.

Vstřícnější vzdělávací prostředí také podporuje lepší zapojení nadaných a talentovaných žáků. Díky společně strávenému času ve škole se děti učí rozvíjet pozitivní chápání sebe i ostatních, učí se oceňovat rozmanitost a budují u sebe respekt a porozumění. Učí se jeden od druhého. Děti intaktní mohou být vzorem dětem se SVP v získávání nových učebních dovedností, ale i v sociálním chování. Také pro rodiny dětí se SVP přináší zařazení jejich dítěte do škol v hlavním vzdělávacím proudu více možností, jak být opět aktivní ve společenství a snižuje to pocit vyloučení a osamění (srov. Cohn, in Understood; Inclusive schools network, 2015; Katz, Mirenda, 2002).

Negativa inkluzivního vzdělávání

Pro pedagogy často není lehké porozumět dítěti, které se vyvíjí určitým způsobem odlišně, protože nemusí být v tomto směru dostatečně vzdělaný a kompetentní. Může se stát, že takové dítě je mylně označováno za líné a nespolupracující. Pokud dítě i po vynaložené velké námaze nedosáhne úspěchu a ještě je vystaveno například trestu či výsměchu spolužáků, pak dítě ztrácí motivaci k dalšímu snažení a dosahování cílů. Děti se často jak doma, tak ve škole, setkávají s nedostatkem úcty, který se projevuje přehlížením, ponižováním, zesměšňováním, nepřizpůsobením tempa práce slabším či rychlým negativním zaškatulkováním žáka. Některé děti jakoby

byly pro pedagogy neviditelné a nemají potřebu ho vést, nebo ho naopak vnímají jako zátěž a rušivý element. Taková situace má negativní dopad na schopnost učit se a také na zdraví dítěte (Lechta, 2016).

Speciálními vzdělávací potřeby dítěte způsobené ať nemocí, či jiným znevýhodněním, nebo odklonem od normy mají dopad nejen na tělesný stav jedince, ale také na jeho psychický stav a aktuální prožívání, které dále ovlivňuje jeho chování, jednání a školní výkony. Samozřejmě závisí na typu a míry znevýhodnění, nicméně většina takových dětí je více emotivní a citlivá na reakce svého okolí. Žáci se SPV potřebuje větší pocit jistoty a bezpečí a stávají se závislejšími na podpoře ze strany učitele. Jsou mnohem méně samostatní, méně průbojní a rychle se u nich dostavuje pocit selhání. Pokud dochází k opakovanému neúspěchu ve školní práci a nedostatečné podpoře a povzbuzení ze strany učitele, začne dítě pociťovat méněcennost. V takovém případě se může snažit upoutat pozornost a získat uznání i nevhodným jednáním. Pedagog by měl svým jednáním žáka ubezpečit o tom, že je vždy na blízku, aby potíže společně překonali (Fialová, 2011). Inkluzivní vzdělávání má za cíl podpořit zejména bezpečnou vztahovou vazbu, pozitivní emoce, ochranu před stresem a příležitost pro vzájemné poznávání.

EMPIRICKÁ ČÁST

„Jinakost, odlišnost - to jsou pojmy, které v lidech často vyvolávají pocity strachu, nedůvěry, nepřátelství a mnohdy i odporu. Inkluze by mohla být řešením tohoto problému. Je to totiž vize nové společnosti, která naopak odlišnost vítá.“ (Adamus, 2015, s. 5)

4 Výzkumný cíl

Je pravděpodobné, že každý pedagog vnímá problematiku inkluzivního vzdělávání žáků se SVP jinak. Zhodnocení této nové situace závisí na mnoha faktorech, například na individuálních schopnostech daného pedagoga, pedagogické praxi, podpoře jaká je mu poskytována a dalších proměnných. Avšak můžeme předpokládat, že přístupy k inkluzivnímu vzdělávání budou u některých pedagogů vykazovat společné znaky.

Cílem výzkumného šetření je zachytit a popsat, jaký je pohled pedagogů základních škol běžného typu v hlavním vzdělávacím proudu, kteří mají ve svých třídách žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, na zavedení inkluzivního vzdělávání. Tedy jak vnímají, prožívají a zvládají potíže související s inkluzivním vzděláváním, nebo naopak v čem spatřují klady tohoto nového systému. Zajímá nás také pohled pedagogů na to, jak se s touto problematikou vyrovnávají žáci a jejich rodiny.

5 Výzkumné otázky

Pro potřeby výzkumného šetření byly stanoveny výzkumné otázky, které vycházejí z výzkumných cílů. Na základě výzkumných otázek byly stanoveny dotazy, které jsem kladla participantům účastnících se výzkumného šetření.

VO1: Jak vnímají pedagogové informovanost o inkluzivním vzdělávání?

VO2: Jaká je spolupráce pedagogů s poradenskými zařízeními a školním poradenským zařízením?

VO3: Jak pedagogové vnímají spolupráci s asistentem pedagoga/osobním asistentem?

VO4: Jak pedagogové vnímají spolupráci s rodinou žáka se SVP?

VO5: Jak je podle pedagogů ovlivňován třídní kolektiv zařazením žáka se SVP do běžné třídy?

VO6: Jaký je dopad inkluzivního vzdělávání na plánování, přípravu a průběh výuky z pohledu pedagogů?

VO7: Jaké klady a zápory přinesla přítomnost žáka se SVP do jejich osobní pedagogické praxe?

VO8: Jsou pedagogové pro/ proti inkluzivnímu vzdělávání a proč?

6 Popis zvoleného metodologického rámce

6.1 Zvolený typ výzkumu

Pro zpracování výzkumného cíle diplomové práce byla použita metoda kvalitativního výzkumu. Švaříček a kol. (2007, s. 17) popisuje tuto metodu jako: *„Proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

V tomto typu výzkumu považuji za přínosný menší odstup výzkumníka a participanta a tím i možnost získat více intimnějších informací. Avšak za nevýhodné považuji to, že výsledky získané formou kvalitativního výzkumu jsou platné pouze pro vybraný výzkumný vzorek a výsledky nejsou zobecnitelné. A v neposlední řadě je zde vysoké riziko zkreslení výsledků výzkumníkem.

6.2 Výzkumný soubor

Při výběru participantů jsem použila jednu z metod nepravděpodobnostního výběru výzkumného souboru a to metodu prostého záměrného (účelového) výběru. Tato metoda spočívá ve vybírání si potenciálních účastníků výzkumu podle určitých kritérií. Tedy takového participanta, který se do výzkumu hodí a také s ním souhlasí (Miovský, 2006). Nejdříve jsem pomocí internetu získala přehled o základních školách v jihočeském kraji, respektive v oblasti krajského města Českých Budějovic. Následně jsem na stránkách těchto škol vyhledala kontaktní osobu, které jsem zaslala e-mail s žádostí o spolupráci na výzkumu a podrobnými informacemi ohledně tématu diplomové práce a její výzkumné části. Ze všech škol mě s kladným vyjádřením kontaktovaly pouze dvě. Na základě tohoto neúspěchu jsem začala vyhledávat potenciální účastníky s pomocí svého okolí a tím získala dalších pět kandidátů, kteří splňovali kritéria, a proto byli zařazeni do výzkumného vzorku. Osmým účastníkem výzkumu je koordinátorka inkluzivního vzdělávání pro 1. - 9. třídu v jedné ze základních škol. I když momentálně nesplňuje kritérium vyučujícího pedagoga, přesto její zkušenosti a názory považuji do této diplomové práce velmi přínosné, jelikož se na dané škole stará právě o vzdělávání

žáků se SVP a vše, co je kolem toho potřeba zařídit. Její pohled na inkluzivní vzdělávání bude uveden v přílohách diplomové práce.

Do výzkumného vzorku byli zařazeni účastníci, kteří splňovali tato kritéria:

1. Účastníkem výzkumu je pedagog vyučující ve škole běžného typu (tedy v hlavním vzdělávacím proudu).
2. Účastníkem výzkumu je pedagog vyučující na 1. stupni základní školy běžného typu.
3. Délka pedagogické praxe účastníka výzkumu je minimálně jeden rok.
4. Účastníkem výzkumu je pedagog, v jehož třídním kolektivu je zařazen alespoň jeden žák se SVP.
5. Účastník výzkumu souhlasí s prezentací sdělených informací pro potřeby diplomové práce.

Tabulka 2: Popis výzkumného vzorku

		Třída	Počet dětí s SVP	Důvod podpory	Asistent pedagoga/	Počet asistentů	Přítomnost speciálního pedagoga	Přítomnost psychologa
ŽENY	P1.	5. třída	2	1) Dětský atypický autismus 2)Aspergerův syndrom	Ano	1	Ano	Ne
	P2.	5. třída	2	1) Specifické poruchy učení a porucha pozornosti 2) Epilepsie	Ne	0	Ano	Ne
	P3.	2. třída	2	1) Aspergerův syndrom 2) Žák nezralý	Ano	1	Ne	Ne
	P4.	2. třída	6	1) ADHD 2)Downův syndrom 3) 4x socio-kulturní znevýhodnění 4) Aspergerův syndrom 5) 2x vývojová dysfázie 6) Specifické poruchy učení a ADHD	Ano	1	Ano	Ano
MUŽI	P5.	1.-5. (jednotřídka)	2	1)Souběžné postižení více vadami 2)Specifické poruchy učení	Ano	1	Ne	Ne
	P6.	4. třída	2	1)Spec. poruchy učení 2) Spec. poruchy učení s ADHD a vývojovými poruchami chování	Ano	1	Ne	Ne
	P7.	5. třída	5	1) 4x závažné vývojové poruchy učení 2) Spec. poruchy učení v kombinaci se sluchovým postižením	Ano	1	Ne	Ne
	K1.	Koordinátor inkluzivního vzdělávání pro 1. až 9. třídu		1) Zrakové postižení 2) Mentální retardace 3) Socio-kulturní znevýhodnění 4) Specifické poruchy chování	Ano	-	Ano	Ano

6.2.1 Etické aspekty

Ve výzkumu bylo dbáno na dodržování etických zásad. Před zahájením rozhovorů byl každý účastník ubezpečen o zachování důvěrnosti a anonymity. Od každého účastníka byl získán souhlas s účastí na výzkumu a použití údajů pro účely diplomové práce.

Účast na výzkumu byla dobrovolná a účastníci byli informování o možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit. Také byly z osobních údajů odstraněny jakékoliv informace, které by mohly vést k identifikaci jednotlivých participantů. Participanti nebyli vystaveni žádným rizikovým situacím, které by mohly vést k porušení etických zásad a újmě účastníků.

6.3 Metoda sběru dat

Pro získání potřebných údajů byla použita metoda hloubkových rozhovorů, která umožňuje zachytit slova v jejich přirozené podobě, dává participantovi možnost volně mluvit o tématu a vyjadřovat o něm svůj názor. Konkrétně byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru s narativními prvky, což je jedna z nerozšířenějších metod interview. Výhodou je, že dokáže získat detailní informace o studovaném jevu na základě předem připraveného okruhu otázek a následné možnosti doptávání se na potřebné informace. Tím získáváme jistotu, že budou probrána všechna témata, která jsou pro výzkum důležitá (Miovský, 2006). Tuto metodu jsem si vybrala z důvodu možnosti hlouběji proniknout do vnímání problémů a také intimnějšího navázání kontaktu mezi výzkumníkem a participantem. Metoda polostrukturovaného interview umožňuje připravit si seznam témat a otázek, které je nutné v průběhu rozhovoru probrat a tento plán je možné poskytnout také participantovi, aby se na téma mohl připravit. Avšak v případě potřeby je možné tyto otázky seřazovat podle aktuální potřeby, nebo je možnost položit i doplňující otázky, které nám mohou pomoct více proniknout do daného tématu. Nevýhodou polostrukturovaného rozhovoru je možnost participantů rozšiřovat témata o informace, které nejsou pro můj cíl práce podstatné.

Narativního přístupu bylo využito na začátku každého rozhovoru, kdy byl participant/ka vyzván/a k tomu, aby vyprávěl o svých zkušenostech s inkluzivním vzděláváním a spoluprácí s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétní instrukce zněla takto: "*Prosím popište mi Vaši zkušenosti s inkluzivním vzděláváním.*

Jde mi o váš osobní pohled na danou problematiku, jak vnímáte a prožíváte okolnosti související s inkluzivním vzděláváním?" U narativního přístupu je participant v roli vypravěče a hlavním úkolem výzkumníka je býti dobrým posluchačem. Touto nenásilnou formou je možné získat vhled do toho, jak jedinec organizuje své zkušenosti, čemu dává větší význam, jaké informace upřednostňuje a jaké naopak upozadil. Takto získaný materiál v sobě nese velmi cenné informace o vypravěči samotném (Miovský, 2006).

Tematická osnova rozhovoru byla rozdělena do 10 kategorií a opírá se o stanovené výzkumné otázky:

1. *Základní informace o pedagogovi a jeho třídě,*
2. *Informovanost pedagoga o inkluzivním vzdělávání,*
3. *Dopad inkluzivního vzdělávání na přípravu a plánování výuky,*
4. *Spolupráce s asistentem pedagoga/osobním asistentem,*
5. *Spolupráce s poradenským zařízením (SPC, PPP), školním psychologem, speciálním pedagogem,*
6. *Spolupráce s rodinou žáka se SVP,*
7. *Spolupráce pedagoga s žákem se SVP a dopad inkluzivního vzdělávání na osobnost žáka se SVP,*
8. *Žák se SVP a spolužáci,*
9. *Přínos inkluzivního vzdělávání do osobní pedagogické praxe, nejlepší a nejhorší zážitky spojené s dítětem se SVP*
10. *Inkluzivní vzdělávání ano/ne a proč*

Tyto otázky byly v průběhu šetření v případě nutnosti změněny či doplněny o otázky nové, tak aby co nejlépe korespondovaly s již probíhajícím rozhovorem.

Před začátkem samotného šetření jsem nejprve prostudovala odbornou literaturu na dané téma a pro ověření adekvátnosti již připravených otázek jsem realizovala jeden pilotní rozhovor. Přepis prvního pilotního rozhovoru směřuje ke zkvalitnění formulace otázek, jejich adekvátnosti a tím i ke zvýšení validity výzkumu (Smith, Flowers a Larkin, 2009).

S účastníky výzkumu jsem se spojila nejdříve pomocí emailu či telefonicky, vysvětlila jim své požadavky a seznámila je s přibližným obsahem rozhovoru. Poté jsme

se domluvili na termínu a místě konání rozhovoru. S šesti účastníky se rozhovor uskutečnil ve škole, na které vyučovali a další tři navrhli pro setkání prostředí mimo školní pozemek v kavárně. V úvodu rozhovoru jsem participantům poděkovala za jejich ochotu spolupracovat, byli informováni o ochraně jejich soukromí a byla jim zaručena naprostá anonymita. Pro odlehčení a navození příjemné a bezpečné atmosféry jsem jim pověděla také své osobní údaje. Také jsem požádala o možnost nahrávat náš rozhovor pomocí diktafon. Tato žádost téměř všechny překvapila a bylo zpočátku těžké tento souhlas získat. Báli se o vyzrazení důvěrných a osobních informací svých žáků a i když to nebylo vyřčeno nahlas, domnívám se, že i o zveřejnění jejich názorů na danou problematiku. Nakonec ale všichni, po znovu-ubezpečení naprosté anonymity, s touto žádostí souhlasili.

Nahrávání rozhovorů na diktafon jsem zvolila kvůli přesnosti a pravdivosti všeho co bylo v rozhovoru zmíněno. Zvukový záznam zachytí veškeré mluvené slovo a další kvality mluveného slova, jako sílu a kolísání hlasu, či další doprovodné zvuky, jako je například povzdechnutí. Tím jsem si při pozdějším přepisu lépe vybavila danou situaci v rozhovoru. Nespornou výhodou je dostatek prostoru pro soustředění se na rozhovor, jelikož je výzkumník zproštěn nutnosti dělat si poznámky, což je příjemnější jak pro něj samotného, tak i pro participanta.

6.4 Metody zpracování a analýza údajů

Kvalitativní výzkum vyžaduje přesný popis dat bez ztráty jejich kontextu. K tomu slouží proces transkripce, který byl použit v této práci. Transkripcí se rozumí proces převodu mluveného slova do písemné podoby (Hendl, 2012). V této práci došlo k převedení údajů zachycených na diktafonu do textové a elektronické podoby. Otázky výzkumníka jsou zvýrazněny tučným písmem a kurzívou a výpovědi participantů jsou psány na novém řádku kurzívou. Poté byly osobní údaje, jako jsou jména osob, školních institucí a měst nahrazeny obecnými označeními. V dalším kroku došlo k úpravě dat pomocí tzv. redukce prvního řádu. Cílem této operace je usnadnit analytickou práci s textem. Při této redukci došlo k vynechání všech částí, které nesdělují explicitně vyjádřenou informaci, tzv. slovní vatu. Jedná se o vynechání výrazů, které spíše narušují plynulost přepsaného textu a nesdělují výzkumníkovi žádné významné informace (Miovský, 2006). Posledním krokem byla kontrola transkripce opakovaným

poslechem rozhovorů. V rámci transkripce byla ponechána specifika jazykového projevu mluvčího, jako jsou nespisovné koncovky, citově zabarvená slova a pod, aby se zanechala autentičnost sdělených informací.

Pro další zpracování a analýzu údajů jsem si zvolila metodu tématické analýzy dat. Tématická analýza je jednou z nejstarších metod obsahové analýzy. Využívá se pro vyhodnocování a interpretaci tématů v datech. Mezi klady řadíme především její flexibilitu (Braun a Clarke, 2006). Obsahová (tématická) analýza byla původně pouze kvantitativní výzkumnou metodou, avšak později se tato metoda obohatila i kvalitativním výzkumným designem a nyní vedle sebe stojí dvě metodologicky odlišné koncepce obsahové analýzy (kvantitativní x kvalitativní) (Dvořáková, 2010). Důležité je rozhodnout se, jakým směrem povedeme svou cestu od nasbíraných dat k výsledkům. Tématická analýza nabízí dva postupy: induktivní a deduktivní. U induktivního postupu výzkumná otázka vyvstává až v průběhu analýzy. U druhého postupu je charakteristické si výzkumné otázky stanovit předem, což je postup, který jsem ve své diplomové práci zvolila. Nejprve stanovíme metodologický rámec, poté výzkumné otázky, získáme materiál, který budeme analyzovat, data analyzujeme vytvářením tématických kategorií, dále tyto kategorie seskupujeme a uspořádáváme, poté prověřujeme své předcházející postupy a nakonec sepíšeme deskriptivní a interpretační souhrn s použitím autentických citátů z analyzovaného materiálu (Gavora, 2015).

Dle Braun a Clarke (2016) se v práci se získanými daty odráží individuální způsob interpretace dat daného výzkumníka, je zapotřebí takzvané zprůhlednění analýzy. Výzkumník by měl vždy vědět, kam směřuje k čemuž může pomoci stanovení si témat, ale zároveň by měl být vždy otevřený změnám, pokud si to situace bude žádat. K zprůhlednění analýzy můžeme dojít šesti kroky, přičemž před každým dalším krokem kontrolujeme ty předchozí.

1. Seznámení se s daty: Analýza začíná seznámením se s podklady určenými pro analýzu. Nutné je minimálně jedno přečtení. Výzkumník hledá významy, vzorce a tvoří první kódy.
2. Generování počátečních kódů: Výzkumník tvoří seznam počátečních kódů a hledá opakující se vzorce.

3. Hledání témat: Kódy se třídí do zastřešujících témat, přičemž témata se nesmějí překrývat.
4. Přezkoumání správnosti témat: Výzkumník si znovu-pročtením textů, kterým byl přidělen určitý kód, ujasňuje vypsaná témata.
5. Definování a pojmenování témat: Zde už jsou témata pojmenována a mohou se objevit i různá subtémata.
6. Sepsání zprávy: Výzkumník vypracuje finální analýzu a sepíše závěrečnou zprávu s viditelnými a působivými příklady.

6.4.1 Ukázka postupu

Po přepsání a redukci rozhovorů, jsem přistoupila k postupnému znovu přečtení všech rozhovorů. Již v průběhu pročítání jsem si dělala poznámky a barevně odlišovala výroky, které mě zaujaly. Po tomto kroku jsem si všechny poznámky znovu přečetla. Tento proces jsem opakovala ještě několikrát, což mi pokaždé přineslo nové informace a spojitosti, kterých jsem si předtím nevšimla a naopak vyškrtnutí či upřesnění předchozích. Poté jsem začala vyhledávat prvotní kódy, které by mohly tvořit hlavní témata napříč všemi rozhovory. Takto jsem postupovala ve všech přepsaných rozhovorech, což mi přineslo velké množství vypovídajících kódů. Dále jsem tyto kódy spojovala do vyšších témat. Některé kódy se z části překrývaly a mnohdy jsem se nemohla rozhodnout, kam je zařadit, což jsem vyřešila znovupřečtením a vytvořením nových témat a subtémat. Těmito kroky bylo umožněno identifikovat klíčové kategorie, které byly následně zpracovány v souvislosti se sledovanými výzkumnými otázkami. Kódováním tedy vznikla témata a subtémata, jejichž názvy jsou formulovány tak, aby co nejvýstižněji zachycovaly jejich obsah.

Názornou ukázku postupu při analýze dat pomocí fotodokumentace naleznete v příloze č. 3.

7 Výsledky analýzy a interpretace získaných dat

Pomocí analýzy dat bylo stanoveno 9 témat, která budu v této kapitole blíže specifikovat. V rámci každého tématu se také utvořila subtémata, v kterých jsou vždy tučným písmem zvýrazněny nejdůležitější body. Výzkumná zjištění jsou doplňována o autentické výpovědi participantů, které detailně popisují pohled jednotlivých pedagogů na problematiku inkluzivního vzdělávání a zvyšují textu jeho hodnotu. Některé z komentářů pedagogů považuji za tak výstižné, že dle mého názoru nevyžadují z mé strany rozsáhlejší komentáře, protože by pouze opakovaly to, co participant řekl.

V přílohách diplomové práce bude uveden také pohled koordinátorky inkluzivního vzdělávání na danou problematiku, která působí na jedné z větších základních škol v Jihočeském kraji. Tato získaná data mohou rozšířit pohled na danou problematiku.

7.1 Spokojenost/nespokojenost pedagogů s informovaností o inkluzivním vzdělávání

I přes to, že se většině participantů **dostalo nabídky vzdělávání o inkluzi** a inkluzivním vzdělávání dětí se SVP, tak **pouze několik pedagogů považuje školení a kurzy za přínosné** do své praxe.

Spokojenost se školením či kurzem

Mezi ty, kteří byli **s kurzy, či jinou formou vzdělávání spokojeni** patří například jeden z pedagogů *P1*, který velice úzce spolupracuje se školním speciálním pedagogem, který jak pedagogovi, tak asistentovi pedagoga vždy doporučí další vzdělávání v problematické oblasti a oni tuto nabídku velice rádi využijí *„…já sama jsem byla na školení v Praze dvakrát. I jsem právě byla na šikaně a paní asistentka taky, takže se jakože snažíme.“* Další pedagog vyučuje na škole, která je zapojena do projektu: „Společně to zvládneme“, v rámci kterého jsou škole nabízena celodenní školení *„…my si vybereme jaký je téma vlastně a potom i celodenní školení, jezdí sem učitelé z jinejch škol, vzděláváme se.“*

Nespokojenost se školením či kurzem

Celkově u dotazovaných pedagogů převládala **v rámci tohoto tématu spíše velká nespokojenos**t. I v případě, že bylo pedagogům další vzdělávání ve formě školení

či kurzů k dispozici, tak ne vždy v moment, kdy to bylo pro pedagogy nejvíce aktuální a potřebné. Příkladem je pedagog *P3*, kterému bylo **školení nabídnuto, ale až v pozdějším termínu:** *„To jsem si všecko musela nastudovat. Třeba i jak psát ty zprávy. Pak podpůrná opatření, to jsem si všechno musela sehnat sama, protože na školení se chodilo až někdy listopad-prosinec jo, ale to já už jsem musela mít ty zprávy napsaný. Takže jsem musela improvizovat a všecko si nastudovat sama.“*

Někteří z těch, kteří další vzdělávání absolvovali, **hodnotí nabízené kurzy a školení jako ne příliš kvalitní** *P5: „…ty informace byly takový tříštivý*“, **povrchní** *P7: „…lektor velmi často citoval zákony“* a spíše **teoretické než praktické** *P6: „…hodně teorie, málo příkladů z praxe a do praxe“, „…nebyl schopen poradit v rámci praxe a reálných příkladů.“* A menší části pedagogů **nebylo nabídnuto žádné další vzdělávání** v rámci inkluzivního vzdělávání, které by přineslo lepší vhled a informovanost o nastalých změnách.

Získávání informací

Jako největší informační zdroj všichni učitelé shodně uvedli **samostudium** pomocí internetových stránek a odborné literatury *„…musím si načíst, musím internet. Vlastně veškerý informace si sbírám sama.“* Dalším informačním zdrojem jsou **kolegové, školská poradenská zařízení a školní speciální psychologové a speciální pedagogové**, pokud je má daná škola k dispozici. Popřípadě jiní odborníci pracující s dítětem se SVP.

7.2 Poradenská zařízení a školní poradenská zařízení

Ke spolupráci s poradenskými zařízeními, tedy převážně pedagogicko-psychologickou poradnou a také se speciálně-pedagogickým centrem, se pedagogové vyjadřovali kladně i záporně. Větší část učitelů se přiklání k dobrému a uspokojivému hodnocení a menší část se zmiňovala i o negativech a úskalích ve vzájemné spolupráci.

Spokojenost pedagogů ve spolupráci s poradenskými zařízeními

Spolupráci s poradenskými zařízeními (PPP, SPC) ohodnotila většina pedagogů jako na dobré úrovni. Většina pedagogů hodnotí pracovníky poraden jako velice **ochotné vždy poradit a diskutovat** o tom co má a nemá smysl. Neoceňují ale pouze snahu poraden, ale i ostatních zúčastněných v procesu inkluze: *„Ale nejenom pedagogicko-psychologická poradna, ale i úřady když jsme potřebovali něco poradit, tak byli všichni velice ochotní.“*

Naprostou spokojenost vyjádřily například učitelky, které jsou v úzkém kontaktu s pracovníky poradenských zařízení, neboť **dochází do škol, aby viděli, jak dané děti fungují v přirozeném prostředí své třídy.** Učitelka *P1* je za osobní kontakt a individuální přístup ráda: *„Ty návštěvy probíhají, že tady kluky pozorují jednu, dvě hodiny. Potom to společně rozebereme.“* Zároveň ale vyjádřila obavu, že tato individuální péče do budoucna nebude možná, jelikož jsou poradny zavaleny žádostmi o vyšetření a nebude zbývat čas na opravdu hloubkovou péči o jednotlivé děti. Učitelka *P4* také vyjádřila **vděčnost v přímé spolupráci s pracovníky poradenských zařízení**: *„Rodiče spolupracují se speciálně výchovným centrem a má ho tam na starosti konkrétní pani, já jsem s ní v kontaktu, takže když něco, tak ona se třeba přijde do vyučování na něj podívat. V tý poradně když ho vidí, tak ho vidí chviličku, je tam sám, je to sterilní prostředí. Protože tak jak přijdou třeba klasický doporučení z poradny, tak to selhává úplně. Pak když přijde sem, je tady půl dne, tak si toho cením, protože ona ho vidí opravdu v takovým světle, i v kolektivu. Protože jeho problém není ani tak jakoby co se týče těch poruch chování, ale zase v interakci s těma ostatníma dětma. A to samozřejmě v poradně nikdo neodhalí, protože je tam dítě samo a samozřejmě ví, že za dveřmi stojí rodiče.“*

Nespokojenost pedagogů ve spolupráci s poradenskými zařízeními

Pouze menší část pedagogů je s prací poradenských zařízení nespokojena. Problém vidí především v **neschopnosti převést daná doporučení do reálné praxe** *P2: „Jakoby jak nemaj tu praxi v tý škole, tak vůbec nevědi o čem mluví...Mě třeba pro jednoho klučinu do pátý třídy nabízeli koberec, kvůli tomu že je unavenej. To si vůbec nedovedu v tý svý třídě jako položit koberec na zem, to si nedovedu vůbec představit. Protože jsou tam samozřejmě tací hyperaktivní, kteří by jako tam s tím udělali čóro móro.“* Další problém vidí v tom, že pracovníci poradenských zařízení **vyšetřují děti mimo školu** a za krátkou dobu co jsou v poradně nemohou poznat, jak se dítě chová ve školním prostředí: *„Jako oni vlastně ty děti neznaj a nemůžou je za ty dvě hodiny co tam jsou poznat a vůbec neví v jaký třídě je, jak se ta třída chová...Já jim třeba říkám něco jak to je a oni mi řeknou, že třeba jim nespadá do nějaký tabulky, tak už neme mít asistentku, nemůže mít támhle to...“*

Někteří z pedagogů **nejsou spokojeni s rozhodnutím o výši úvazku** pro asistenty pedagogů. Příkladem je například výše úvazku asistenta, který je přidělen k žákovi s aspergerovým syndromem. Tento žák vykazuje agresivní sklony ke svému okolí a proto je nezbytná neustálá přítomnost dozorující osoby, což ztěžuje právě rozhodnutí poradny o výši úvazku *P3: „...třeba z toho speciálně pedagogického centra nám dali*

jenom poloviční úvazek, takže tu není celou dobu...Není to jakoby z toho centra tak ošéfovaný, že nemá ten úvazek tak aby to zajistilo, pokrylo všecku tu dobu, co stráví ve škole.“

Přítomnost psychologa a speciálního pedagoga na základní škole

Přítomnost školního speciálního pedagoga a zároveň i školního psychologa na půdě školy byla potvrzena menší částí participantů. Na zbylých školách není možnost využít služeb ani jednoho z odborníků, což je v případě velkého „boomu“ inkluzivního vzdělávání přinejmenším překvapivé. **Většina pedagogů by ale přítomnost a možnost využití jejich pomoci uvítala.** *P6: „Služby psychologa ani speciálního pedagoga naše škola nevyužívá, byť si myslím, že by to rozhodně bylo na místě, ať už pro žáky nebo pro učitele.“*

Jejich potřebnost na půdě školy potvrzuje i fakt, že pedagogové, **kteří mají možnost ve škole využívat pomoci alespoň jednoho z těchto odborníků, či v lepším případě obou, jsou za to velmi rádi.** *P1* je velice ráda za přítomnost školní speciální pedagožky, se kterou může nastalé situace konzultovat: *„Máme výbornou speciální pedagožku, ta je jako bezvadná, takže tyhle věci s ní můžeme řešit.“* Na škole, ve které působí pedagog *P2*, není možnost spolupráce se školním psychologem, ale školní speciální pedagog přítomen je: *„To je suprový, to je jako fajn, protože ona si třeba bere jednotlivce a nebo do třídy jde, nebo s nima něco udělá s tou třídou, takže to je super.“* Kromě koordinátorky inkluze *K1* je pedagog *P4* jediný učitel z dotazovaných, který má na svém pracovišti možnost využít služeb jak školního psychologa, tak školního speciálního pedagoga. Tuto spolupráci považuje za velice pozitivní: *„Tady nastoupila paní psycholožka, která nám taky byla velkou oporou, která řekla jo není to normální....“* Je pro ni důležité, že se může okamžitě obrátit na odborníky a s nimi vše konzultovat. Jako veliký přínos vnímá možnost vyšetření a testování dětí: *„Třeba to podezření na tu mentální retardaci jo, tak jsem prosila paní psycholožku, jestli by mu udělala testy inteligence.“*

Je ale i menší část těch, kterým jejich nepřítomnost nevadí, a nepovažují to za problém, jako například pedagogovi, který vyučuje na malé škole vedenou formou jednotřídky. Tento učitel se snaží vše vykomunikovat s PPP.

Komunikace s dalšími odborníky

Několik pedagogů vyjádřilo také **zájem o možnost kontaktu a spolupráce i s dalšími odborníky, kteří se podílejí na péči o to dané dítě**. Pedagog *P6* by tedy ocenil možnost spolupráce s psychologem či psychiatrem žáka s poruchami chování a jejich

rady jak s takovým žákem v určitých situacích jednat: *„Způsoby jednání s takovými žáky, popř. povědomí o tom, co lze tolerovat kvůli poruše, a co už je za hranicí, jsou mi často neznámé a pohybuji se na tenkém ledě nejistoty, zda jednám korektně.“* Učitelka *P4* vidí velký problém **v neprovázanosti všech odborníků** starajících se o dané dítě. Tuto situaci vnímá tak, že pokud se nevytvoří jakási komunikační pavučina, pak je výsledný efekt péče spíše kontraproduktivní: *„Měla jsem pocit, že každej ten odborník si pracuje na svém písečku. Takže jsem to tak nějak rozjela, aby vznikla taková pavučina, aby všichni komunikovali se všema. Ale třeba mi vadí, že tahle aktivita, že to nevychází i z těch druhejch stran jo.“*

7.3 Asistent pedagoga

Všichni dotazovaní pedagogové mají zkušenost s prací asistenta pedagoga ve své třídě. V době výzkumného šetření s nimi měla většina dotazovaných aktuální zkušenosti. Mezi pedagogy jsou i tací, kteří mají zkušenost se spoluprácí s osobním asistentem. Několik pedagogů si vyzkoušelo stát na jedné i druhé straně, tedy měli možnost pracovat nejprve jako asistenti pedagoga a poté na straně druhé jako učitelé.

Podmínky pro dobrou spolupráci

Napříč rozhovory se jisté názory na téma „asistent pedagoga“ u dotazovaných pedagogů často shodovaly a opakovaly. Většině přítomnost asistenta pedagoga nevadí za jistých podmínek, které musí AP splňovat. Jednou z podmínek a troufám si říci, že nejsilnější je, že si asistent s pedagogem **„prostě musí sednout“ jako člověk** *„...opravdu si nedovedu představit mít někoho kdo člověku nesedne osobně...“* **Měl by brát svou práci zodpovědně, mít na styl výuky podobný názor a být učiteli jeho pravou rukou**. Zároveň by měl asistent pedagoga **respektovat** učitelovo postavení ve třídě: *„...z její strany je tam bezvadný, že je tam ten respekt, já jsem tady ve třídě ta hlavní, ona opravdu mi, jak by se to dalo říct, v uvozovkách podléhá, ale ne ve špatným slova smyslu...“,* rozhodně **nesnižovat u žáků jeho autoritu**, nebo **„vynášet“ informace** o dětech a situacích jiným nekompetentním osobám *„....oni jsou zavázáni že jo mlčenlivostí, ale vždycky je to člověk od člověka. Kdyby to byl někdo, kdo vás chce vykoupat, tak má miliony možností jak vás vykoupat...“* Samozřejmostí by měla být jeho **schopnost samostatné práce s žákem/žáky** *„...protože ta představa, že tam ona..a teď vidím, že ona neví...tak to pro mě znamená teda dát dětem nějakou samostatnou práci a jít k ní a říct: hele zkus to takhle, nebo takhle...na to vůbec není čas, to podle mě by vůbec nešlo...“*

Důvody nefungující spolupráce

Dalším názorem, který zaznával téměř ve všech rozhovorech byl, **že asistent pedagoga může být vnímán jako rušivý element** nejen pro ostatní žáky, ale také pro samotného učitele. Toto se stává především v případech, kdy je asistent pedagoga přidělen k žákovi, jehož postižení nebo obtíže v učení či chování jsou závažnějšího charakteru. Někteří z pedagogů vnímají jako mnohem problémovější a do vyučování více zasahující přítomnost žáků se specifickými poruchami chování, či jiným postižením, které je doprovázeno výraznějšími problémy v chování, než například přítomnost žáků se specifickými poruchami učení. Takovýto žáci totiž často asistenta pedagoga nepřijmou jako autoritu a naprosto jeho přítomnost neakceptují. Pak je interakce mezi žákem a AP hlučnější a tím pádem i rušivější, neboť AP musí více zdůrazňovat své požadavky.

P2: „Měla jsem i zkušenost se špatnou asistentkou, která tam seděla a nic nedělala že jo."

P3: „Setkala jsem se i s asistentkou, která vyloženě rušila v hodině, tak třeba tam mi to vadilo."

P6: „Bohužel práci s ní nemůžu hodnotit kladně. Žák, ke kterému je přidělena, s ní velmi často odmítá pracovat. Sama asistentka si jeho projevy v chování bere osobně a mnohdy odmítá s žákem pracovat, což vnímám jako velký problém. Často spolu diskutují velmi nahlas, ruší mě to ve výuce."

Učitelé také mohou mít **strach z toho, že je bude AP kontrolovat** a hodnotit jejich výuku a chyby, které se během výuky mohou vyskytnout: *„člověk třeba bude na tu chybu zaměřenej a bude hodně kritickej a toho bych se taky bála. Jo že tam může dojít i k tomu, že tam budou pedagogové z týhle strany těch asistentů jakože ponižovaný, ale je to z toho důvodu podle mě, že se ty profese neznaj..."* Na druhou stranu učitel si nezkusil sedět na pozici AP, a proto si mnohdy neuvědomuje jak náročné a vysilující to může být na jeho pozornost. Co si učitel také mnohdy neuvědomuje je skutečnost, že stejně jako on může být frustrovaný z neúspěšných pokusů, jak žáka motivovat a posunovat v jeho dovednostech, tak i **asistent pedagoga může pociťovat marnost své práce**, pokud žák stagnuje, či odmítá spolupracovat.

S negativní zkušeností se mi svěřil i pedagog, který jako jediný má zkušenost i s osobním asistentem. **Osobního asistenta vnímal více negativně** než asistenta pedagoga. Osobní asistentka byla placena rodiči žáka se SVP a byla s nimi tedy v úzkém kontaktu. Rodiče si nechtěli přiznat, že jejich dítě ve škole selhává a proto na asistentku apelovali, aby žákovi ve škole pomáhala a napovídala. *P5: „...což já jako učitel*

nechtěl. Já jsem chtěl, aby mi to dítě dalo takový výsledek, jaký jsem potřeboval, abych zjistil něco. Takhle já jsem se dva roky v uvozovkách motal v něčem, protože on měl samé jedničky, on to zvládal, takže já jsem si myslel, že tu látku zvládá a najednou jsem zjistil, že to nezvládá. Samostatná práce nula."

Počet asistentů ve třídě

Mnozí z pedagogů si **neumí představit přítomnost více asistentů pedagoga** ve své třídě. Pouze **menší část z dotazovaných pedagogů by uvítala více než jednoho asistenta pedagoga** a to například i ke každému dítěti, kterému by jeho přítomnost mohla pomoci.

P3: „Mě osobně by to nevadilo, protože kdyby ta asistentka opravdu pracovala s tím žákem a nemusela pomahat usměrňovat třídu, nebo zrovna toho, tak si myslím že by to fungovalo lépe."

P2: „...podle toho při jaký poruše. Třeba dvě by asi mohly být, ale víc asi ne, to by bylo už moc."

P4: „Tak dva si ještě dovedu představit, protože to jsem v tý první třídě měla."

P1: „Znám teda i učitelky, které mají ve třídě už více než jednoho asistenta a to já bych teda i kdyby mi ti lidé seděli, tak bych to nechtěla."

P5: „Dva asistenty ve třídě, no to je katastrofa, ruší to děti ve třídě."

P7: „Si nedovedu představit, že bych ve třídě měl více asistentů. Pokud by více asistentů pracovalo ve třídě naráz s dítětem či skupinou dětí, tak by to na mě působilo chaoticky a myslím, že by to rušilo v práci nejen mě, ale i děti."

Výhody plynoucí z přítomnosti asistenta pedagoga

V čem však **spatřují pozitivum**, je to, že asistent může **vypomoci během vyučování nejen dětem se SVP**, ale také ostatním žákům. Učitelé se shodují, že jsou ve třídě žáci, kteří nemají nárok na individuální učební plány, ale v učivu často selhávají například z důvodu špatné soustředěnosti, roztěkanosti, nebo nedostatečnému porozumění zadání úkolu. Těmto dětem mnohdy stačí pouze napomoci upozorněním či vysvětlením a v tomto případě je přítomnost asistenta pedagoga přínosná, neboť učitel mnohdy nestíhá všímat si všech žáků a nastalých situací. Asistent pedagoga však může učitele upozornit, že daný žák látce nerozumí, nebo pobídnout nesoustředěného žáka k zadané práci.

P5: „Mám tam několik dětí, kteří by tohle ocenily. Kdy ty děti někdy bojují aby neměli čtyřky,aby na trojkách, dvojkách a někteří aby měli i jedničky. Tam to má obrovský význam a nebude mě to vůbec rušit, ba naopak to bude pomáhat. Ty výsledky budou lepší."

P7: „Asistentka mi výrazně pomáhá nejen s konkrétním žákem, ale využívám ji i při asistenci se žáky, kteří mají pomalejší pracovní tempo, potřebují více času na procvičení dané látky, potřebují klid atd."

Úskalí spojená s profesí asistenta pedagoga

Několik pedagogů před svou učitelskou kariérou pracovalo jako asistenti pedagoga. Právě tito učitelé se nad touto tématikou zamýšleli nejvíce. Podle nich je **rozdíl být asistentem na prvním a druhém stupni** základní školy *P1: „„...to mi přijde jako hrozně náročný, jak jakoby vstupovat mezi takhle starý děti, který jsou jako hodně spolu a hodně prožívaj, hledaj si nějaký svoje místo, svojí pozici a těžko se do toho bude vstupovat dospělým...“* Rozhodně by to mohlo být zajímavým tématem pro další výzkum. Další věcí je to, **kdo vlastně bude chtít do budoucna tuto pozici vykonávat**? Finanční odměna za tuto práci není nijak vysoká a tím pádem pro vystudované pedagogy, či jinak vysokoškolsky vzdělané lidi není příliš lukrativní: *„...když máte teda asistenta, kterej teda není nějak extra školenej k tomu postižení, nebo není to speciální pedagog...podle mě je to úplná degradace speciálních pedagogů. A speciální pedagogika byla v český republice na vysoký úrovni...“* Do této profese tedy budou dosazováni lidé, kteří se nikdy nesetkali s různými druhy postižení a jejich psychologií, či způsoby jak s těmito dětmi jednat.

Část pedagogů bere roli asistenta pedagoga vážně a považuje ji za důležitou a to samé chce i po svých žácích *P4: „...oni toho asistenta neberou tak jako pedagoga, oni mají pocit, že ten asistent jakoby nemá takový páky...že to na toho asistenta jakoby zkouší jo. Takže to musím vždycky zakročit a říct.“* Rozhodně by si tedy přáli i **pro AP více ocenění**: *„Přesto, že ten asistent by se rozkrájel pro to dítě, udělal by pro to dítě první poslední, tak bych řekla že ani z tý strany těch rodičů nebo dětí takový to ocenění nepřichází. Takže status učitele nic moc a status asistenta bych řekla ještě víc nic moc...“*

7.4 Spolupráce s rodinou žáka se SVP?

Pedagogové nejsou v kontaktu pouze se svými žáky, ale také vztah pedagog - rodič můžeme považovat za důležitý. Někteří z pedagogů se tohoto tématu sami dotkli během svého povídání. Jiných jsem se na jejich názor a zkušenosti doptávala. Většina pedagogů se setkala jak s dobrou spoluprací a komunikací, tak ale i se špatnou.

Typy rodičů

Napříč všemi rozhovory se pedagogové shodují, že závisí rodič od rodiče. Souhrnně měli tendenci **rozdělovat rodiče na několik typů**. Rodiče, kteří si **problém svých dětí nechtějí připustit** a to z různých důvodů. Dále rodiče, kterým **na prospěchu svých dětí nezáleží** a nemají snahu se školou komunikovat. Rodiče, kteří **si**

situaci uvědomují a chtějí pro své dítě jen to nejlepší a zároveň berou ohledy i na ostatní žáky ve třídě. Rodiče, kteří **„využívají papíru“** pro získání lepších známek svých dětí. Někteří pedagogové se ze své praxe domnívají, že úspěšnost komunikace **záleží na vzdělanosti rodičů žáka.**

Například pedagog *P2* zhodnotil svou zkušenost takto: *„No jak s kterýma, některý jsou fajn a berou všechno, nechají si poradit, nebo domluva skvělá. A některým je to úplně jedno. Někteří rodiče taky tomu dítěti nepomůžou. Můžou se rozvíjet i nějak jinak, ale to oni nemají zájem. Některým je to úplně jedno: tak mu dejte pětky, nechte ho propadnout řeknou.“* a nebo například trvají na přestupu dítěte do školy praktické, aby pro ně situace byla jednodušší. Takovou zkušenost popisuje *P4: „...dají ho do zvláštní proto, aby neměli starosti. Tak on tam bude mít pohodičku. Jo třeba zrovna tady holčička z páté třídy, máma je lenivá, nic s ní dělat nebude: No tak jí šoupneme do zvláštní...“*

Pedagog *P1* je rozdělil rodiče na několik typů: *„Máte rodiče, kteří si něchtej přiznat, že mají postižený dítě a budou ho se snažit dát do normální školy za každou cenu. Pak jsou rodiče, kteří jsou uvědomělý, ty děti budou chtět dát do těch zvláštních škol. No a pak jsou samozřejmě rodiče, který sami nejsou moc chytrý, děti třeba taky nemaj extra moc chytrý...“*

I pedagog *P4* potvrdil, že závisí na typu rodičů: *„Jsou rodiče, kteří opravdu myslí na blaho toho dítěte. Na to: Tak dobře půjde do zvláštní školy, nebo do specielní a bude se tam mít dobře a bude spokojenej. Pak když narazíte na typ rodičů, kteří si nepřiznají že mají možná mentálně postižený dítě, nezapadá jim to do jejich společenskýho statusu, tak budou dělat všechno pro to aby se to neprovalilo, budou prostě všechno zdržovat, budou trvat na tom aby to dítě ve škole bylo, jen aby mělo razítko že je to normální žák z běžný základní školy.“*

Pedagog *P5* se přiklání k názoru, že často záleží i na vzdělanosti rodičů: *„Třeba ten žák kterého tam teď mám, tak ten má velice vzdělané rodiče, mají zájem a snaží se furt ho nějakým způsobem nutit, takže tam je ta spolupráce super. Ale s některými rodiči, když jsou na podobný úrovni, tak to je jak když se mluví do dubu.“*

Odlišnou zkušenost od pedagoga *P5*, má pedagog *P4: „Tady třeba paradoxně musím říct, že v tom je skvělá komunikace nebo spolupráce s romskýma rodičema, protože ty nás jako gadže považují za někoho chytřejšího a dají si říct. Když řeknete ne není to k tomu, je to na tu speciálku, bude tam spokojenej, tak oni jdou a udělaj to. Tohle nejde, běžte tam..některý..neříkám že úplně všichni, ale prostě nesmlouvají s váma, že to jste si vymyslela, to je blbost...“*

<u>Nesmíření se rodičů s danou situací jejich dítěte</u>

Velkým společným tématem bylo **„nepřiznání si“** rodičů, že se jejich dítě potýká s určitým problém a smíření se s takovou situací.

P1: „...když si říká, že rodiče jsou jako rozumní a že si to sami zváží, tak si myslím, že to není pravda..."

P3: „Tam byl problém, že třeba ty rodiče se s tím nechtěli vůbec smířit..."

P7: „V praxi jsem se již setkala s přístupem rodičů, kdy odmítli podpůrná opatření pro syna s SPU, chtěli, aby byl vzděláván standardně, bez úlev. Na vyšetření s ním byli, ale doporučení poradny se rozhodli nerespektovat. Na druhou stranu ale žák zvládá výuku bez větších obtíží a vyšší zátěž je pro něj přínosná."

V takovýchto situacích **si pedagogové přijdou naprosto bezmocní**, jelikož rozhodnutí, zda bude dítě vyšetřeno a zda výsledky vyšetření poskytne rodič škole, je pouze na rodičích žáka a pedagog nemá pravomoci zasahovat. Takovou to zkušenost má pedagog *P4: „Teď si představte tu situaci, kdy tam půjde, dostane teda vyšetření, že to dítě je mentálně retardovaný, ale ona nám to neřekne, protože nemusí a oni: Tak nedostanete pedagogickou podporu, nedostanete asistenta a ona řekne: Tak ať. A to dítě tu zůstane bez pomoci. To je šílená situace."* Trochu úlevy přinesla změna legislativy, kdy pokud rodič nepředá informace a dokumenty z vyšetření, pak nemá žák nárok na pedagogickou podporu: *„Tak jako nám zatajili jednu zprávu, protože prostě nemusí. Ale tak teď už je zase po novotě moc dobře udělaný, že když rodiče jakoby odmítnou podat informace tak nemají nárok třeba na tu pedagogickou podporu, na ty určitý stupně, nedostanou asistenta. Takže z týhle strany je to dobře krytý, jenomže než to začalo platit, tak jsme se k tomu my nijak dostat nemohli..."*

Nezbývá nic jiného, než s rodiči opakovaně komunikovat a vysvětlovat naléhavost situace. **Někteří rodiče prozřou až ve chvílích, kdy se stane újma na zdraví**, což popsal pedagog *P3: „...až když se stalo, že došlo ke konfliktu mezi jím a spolužákem, až tomu spolužákovi vypadl zub. Takže až když tady bylo krvavé údolí...Naštěstí to byl jen zub."*

<u>Veškerá zodpovědnost (vina) přenechána na škole a učiteli</u>

Důvodem, proč rodiče často nevěří, že je situace dítěte ve škole problematická až neúnosná, může být fakt, že v domácím prostředí se dítě chová jinak, než v prostředí školním. **Za viníka je rodiči mnohdy považována škola a pedagog**. Toto je časté především u dětí, jejichž problematika se nejvýrazněji projevuje v oblasti chování.

P4: „...oni ho znaj z domova, kde je dítě samo, protože nemá sourozence že jo. Oni vůbec nemaj představu o tom jak se to dítě projevuje...protože mamka má samozřejmě zkreslenej náhled na to, neví co se přesně děje v tý škole, přestože máme komunikační deníček a denně píšu co se děje."

P5: „My jsme to řešili. Já jsem měl tu výhodu v tom, že byli u toho..že to zažili. Jel jsem s dětma do Anglie, kdy i žákův tatínek, aby mi jel pomoci. Zažil to, kdy on se tam neskutečně vztekal a byl výbušnej, takže tam nebylo co jak řešit jo takže tam to viděli, souhlasili a víceméně řešíme jestli se to uklidnilo, nebo se to stupňuje."

P6: „Matka žáka s poruchami chování má tendence ze všeho vinit školu a nepřipouští nevhodné chování svého syna. Na podněty školy nereaguje, výukové obtíže neřeší, nemá snahu syna intenzivně do výuky připravovat, dokonce mu několik týdnů psala domácí úkoly jiná příbuzná.“

Někteří z pedagogů se setkali s přesvědčením rodičů, že se učitelé nechovají k jejich dětem adekvátně podle „papírů“ z poradenských zařízení. Jeden z pedagogů tuto situaci trefně nazval **„schováváním se za papíry“.** Pro lepší pochopení situace uvádím několik příkladů:

P1: „Když má papír že je integrovaný, tak jak je možný že má pětky. Nebo jak je možný, že na něj křičíte, že mluví sprostě.“

P2: „Někdy i nátlak ze strany rodičů, že by chtěli jedničky, ale to se zase nedám, protože když prostě na to nemá a má ty podklady tak má smůlu...“

P3: „...už se mě na to docela i ohradili, že řekli: Ale jo on na to má přece papír. Někdy se, někdy se za to schovávaj bych řekla, za to jeho postižení...“

P4: „...pořád prostě pořád: Co furt máte, vždyť má to ADHD, má na to papír, co pořád máte."

Uvědomělí rodiče

Pedagogové ale nemají s rodiči pouze špatné zkušenosti. Mnoho z nich se vyjádřilo velice **kladně k jejich vzájemné spolupráci a péči o děti**.

P1: „Já mám tu výhodu vlastně, že kluci oba dva mají takový jako pečlivý maminky. A co se týká tý spolupráce ze školou, tak se snaží. Ať už je to v mínusu, nebo v plusu, tak s náma mluví a spolupracujou.“

P5: „Komunikace je důležitá. Já mám zkušenosti jenom výborný. Třeba ten žák, kterého tam teď mám, tak ten má velice vzdělané rodiče, mají zájem a snaží se furt ho nějakým způsobem nutit, takže tam je ta spolupráce super.“

P7: „Mám štěstí na rodiče a komunikace s nimi probíhá bez problémů. Se školou spolupracují, dochází na domluvené schůzky, je z jejich strany patrná snaha se situací něco udělat.“

7.5 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami a školní kolektiv

Ve školním prostředí se děti učí nejenom novým poznatkům, ale také spolupráci a komunikaci s ostatními dětmi, tedy svými spolužáky, s kterými také vytváří nová přátelství. Pedagog na prvním stupni základní školy je vnímán jako pilíř mezi dětmi, který by je měl stmelovat. Po zpracování získaných rozhovorů a jejich analýze jsem získala témata a názory pedagogů ohledně vzájemné interakce žáků se SVP a ostatními žáky ve třídě, které se opakovaly, shodovaly a doplňovaly.

Pozitiva plynoucí z přítomnosti žáků se SVP v běžné škole

Nejdříve bych se zaměřila na klady, které pedagogové spatřují v rozmanitosti složení kolektivu, tedy přítomnosti jak dětí intaktních, tak dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. O pozitivech se zmínila většina pedagogů, což považuji za dobrý výsledek. Souhrnně převažoval názor, že přítomnost dětí se SVP učí intaktní děti **tolerantnosti, porozumění, taktnosti a rozvíjí se schopnost pomáhat druhým.**

Pedagogovi *P5* by nevadila přítomnost dítěte například s tělesným postižením, neboť u žáků by se právě rozvíjela schopnost pomáhat: *„…když děti jsou tělesně postižení po úrazu, je to v pořádku, protože i děti se učí s těmito dětmi vycházet. To je i pro ty zdravé děti, říct hele on je na vozíčku, tak mu pomůžeme a budeme se o něj starat.“*

Pedagog *P1* se také snaží ve společném vzdělávání nalézt pozitiva: *„…děti co jsou s nima ve třídách u sebe můžou najít tu schopnost právě těm lidem pomáhat. Jo že třeba zjistí, že jim rádi pomáhají. Nebo že jim to nevadí je někde vést za ruku. Ale zase jako říkám je plus, když se objeví děti a zažila jsem takový, který jsou pro tuhle tu práci. Který vám za něj budou bojovat do krve. Který se za něj postaví, i když tam bude jejich idol.“*

Pedagog *P4* je pyšný na své žáky a jejich schopnost problémového spolužáka tolerovat: *„Musím říct, že já mám děti úžasný v tom, že nevnímaj ho jako podivína, ale jako někoho kdo má jiný vnímání světa.“*

Pedagog *P7* se domnívá, že přítomnost žáků se SVP je v posledních letech poměrně častým jevem a žáci si na přítomnost takových dětí zvykly: *„Jsou ve třídě děti, které se snaží pomáhat daným žákům...“*

Vyšší míra tolerance

Někteří z pedagogů se domnívají, že se výše tolerance mimo jiné odvíjí od **typu a struktury školy**. Pedagog *P5* se domnívá, že mnohem tolerantnější děti jsou na vesnických malotřídkách/jednotřídkách: *„Ty děti se od začátku učí, páťáci se učí pracovat s prvňákem a prvňáci s páťákem, takže jakoby páťáci se srovnaj, prvňáci se jich nemusí bát požádat o pomoc. Ale to v normální třídě není.“* a učitelka *P4* to podobně vnímá u škol v okrajových částech větších měst, kde je složení tříd opravdu různorodé: *„Odmaličkа je vedu k tomu, aby byli taktní a aby vnímali rozlišnosti mezi lidma. Myslím si, že kdyby to byly třeba děti ze školy nějaký výběrový z města, že by toho schopní nebyly. Tady ty děti jsou opravdu tolerantnější a vedou se k tomu odmala a dokážou to, že i takovej typ jako je tento žák jakoby tam může bejt.“*

Učitel jako prostředník mezi žáky

Zda bude třídní kolektiv stmelen velice záleží nejen na osobnosti jednotlivých dětí, ale také na **přístupu učitelů ke svým žákům**. Pedagogové se shodli, že důležitá je jejich snaha jít příkladem ve svém přístupu k dětem, kteří jsou odlišní a nějakým způsobem se odklání od „normality".

P1: „...si myslím, že vždycky záleží i na tom pedagogovi, i celkově na škole. Protože děti jsou velmi vnímavý k tomu jak se dospělej chová. Pokud budete mít nějaký dítě, který bude smrdět a vy to jednou jedinkrát ukážete, tak ty děti si toho podle mě všimnou. Dospělej musí bejt jako na tyhle věci hrozně vnímavej, protože fakt moje zkušenost je taková, že ty děti toho vidí spousta i když se to nezdá. A slyší."

P5: „Pokud bych to jako učitel nazval jako úlevu, tak ho budou brát jinak. Já jsem řekl - ano, pro něho je lepší, když bude psát tiskace. Oznámil jsem to celé třídě, že vlastně si mohou vybrat své písmo, že mi to nevadí. To znamená, že nehledáme úlevy ačkoliv pro něj to je úleva, ale já to dávám jako dobro do placu, že sem přišlo zase něco novýho. Záleží, jak to ten učitel třídě podá. Jestli ho bude chtít zesměšnit, tak ho zesměšní a vyřadí ho z kolektivu."

P7: „Dle mě je třeba na odlišnosti příliš neupozorňovat, snažit se zapojit žáka i do aktivit (skupinová práce, kooperativní výuka), kde spolupracuje s ostatními a kde může dát najevo své silnější stránky."

Důležité je taky mluvit s nimi, **vysvětlovat a diskutovat** o tom, jak se v kontaktu s člověkem, který se jim zdá jiný, mohou zachovat.

P1: „...já teda jako dětem říkám, že když je někdo zvláštní, tak i ten dospělej se podívá, ale podíváme se tak aby nás nikdo neviděl jo, nebo se otočíte nenápadně. Byla by lež těm dětem říkat, že to není pravda a že to nemaj dělat, že se nemaj podívat. Podívat se můžou, ale vést je k tomu, aby toho člověka nezesměšňovali a nebo aby mu uměli pomoct."

P4: „Musí se jim o tom povídat. Oni sami děti mají zájem si o tom povídat, takže se ptaj co je mu a proč tohle dělá a tak. Takže přiměřeně věku, ale pravdivě. Nechci jim lhát a oni jsou schopný to vstřebat."

P5: Vysvětluju to dětem, že on za to nemůže, defakto tomu nerozumí. Takže říkám, že pokuď si s ním nechtějí povídat, tak ať radši jdou vedle."

Negativně působící proměnné a jejich důsledky při zařazování dítěte se SVP do kolektivu

Bohužel ani **snaha pedagoga o začlenění dítěte se SVP do kolektivu ostatních žáků, není vždy úspěšná.** Důvodem je mnoho proměnných, které se opět prolínaly získanými rozhovory s pedagogy.

Pedagogové mluvili i o záporech spojených s přítomností dětí se SVP v běžné škole a to v mnohem větší míře, než výše zmiňované klady. Musím zmínit, že pedagogové se většinou zaměřovali na žáky nejproblémovější, tedy žáky, jejichž osobní

prezentace měla největší negativní dopad na vyučování a klima třídy. Ani jeden pozitivní dopad nenašel pedagog *P3*: *„On našim dětem ukazuje všecko, co dělá špatně. Jsou tu děti, který ho chtějí napodobit.“* Společným pojmenováním bylo **vyrušování žáků.** Děti se učí upínat svou pozornost na jednu věc, ale pro mnohé to není vůbec jednoduché. I dospělý člověk, pokud je vyrušován v určité činnosti někým/něčím jiným, má problém pozornost udržet a plně se soustředit. Pedagogové si samozřejmě všímají, že přítomnost rušivého elementu, může mít na ostatní žáky negativní dopad, což dokazují následující výňatky z rozhovorů.

P3: „...ty děti to ruší. Mám tady žáky, který opravdu řeknou: Už buď ticho. A sami ho jdou napomenout, protože on si nedá říct. A je vidět, že prostě koulí očima a že se chtěj učit a nemůžou, protože ten žák jim to kazí.“

P4: „...ale teď je o to zvážit jestli jakoby ta váha toho že oni se učí odlišnosti, jestli to má cenu za to, že on bude tak rušivej pro ně. Že on jim tam připraví takový prostředí, že oni nebudou schopni se v klidu soustředit, pracovat. A pořád: Pani učitelko udělejte s tím něco, ať nekřičí, já se nemůžu soustředit. Jo a pak když za váma takhle ty děti chodí, tak co můžete dělat. Odfiltrovat tu rušivost dokážou opravdu silní jedinci, silný osobnosti.“

P5: „A nejhorší je to, že vedle něj sedí chlapec a on protože si povídá a bere úplně něco jiného, tak ho ruší.“

Velice záleží na tom, jaké je **složení dětí v třídním kolektivu.**

P1: „...můžete mít třídu vedenou suprově, děti můžou být bezvadní a přijde vám tam někdo, kdo bude mít nějaký svoje fluidum, ty děti ho začnou poslouchat a zboří vám to. Takže já si myslím, že vždycky je to teda pedagog, kterej má teda nějaký vědomosti a má nějaký metody a materiály, ale proti tomu taky stojí ty děti.“

Často tedy nelze dopředu určit, jak úspěšné bude zařazení žáka se SVP mezi ostatní děti. Z rozhovorů vyplývá, že jednou z proměnných je **typ problému, tedy důvod zařazení dítěte jako žáka se SVP.**

P5: „Samozřejmě čím ta mentální úroveň dětí bude rozlišná, tak tím to bude horší. Takže oni se mu začínají vyhýbat. On si s nima snaží povídat, ale protože on to mentálně nechápe co se děje, tak oni už v tomhle se mu vyhýbaj.“

Děti se tedy svému spolužákovi mohou začít vyhýbat z důvodu, že **neví jak s ním komunikovat,** nerozumí mu a po několika pokusech to vzdají.

P4: „Takový dítě je tam s dětma, ale sám, protože on neumí komunikovat. Třeba z dálky to vypadá, že s někým komunikuje, že k tomu dítěti přijde. No ale začne mu vyprávět, třeba citovat úryvek z nějakého filmu, nebo něčeho, takže když přijdete z blízka, tak vidíte, že to dítě jakoby kouká: Co mi to říkáš, protože

to vůbec není k věci. Nedokáže komunikovat jo, takže on si hraje uprostřed těch dětí sám nějakou tu svojí hru. já bych řekla že je to takový pro ně zvířátko, který je zábavný pozorovat z dálky, když zrovna řve na paní učitelku, ale ne že by ho brali jako rovnocennýho partnera, to vůbec ne.“

Opět jsme u **jinakosti a jejím vnímáním intaktní společností**.

P2: „Oni tomu na jednu stranu rozumí že jako on je vlastně v nevýhodě, ale na druhou stranu mu ještě ubližujou těma poznámkama. Děti je prostě odstrčí, nepřijmou ho, protože je jinej.“

P6: „Žák do třídního kolektivu absolutně nezapadl, vzhledem k jeho projevům chování. Zpočátku se s ním děti snažily bavit, ale jeho chování je tak obtěžující, provokující a nevhodné, že se s ním ve třídě téměř nikdo nebaví.“

Další proměnnou může být **nespravedlnost pociťovaná intaktními žáky**. Žáci se SVP mají svůj individuální vzdělávací plán, plán podpory. Od poradenských zařízení dostávají pedagogové doporučení, jak s takovým žákem pracovat, co je pro něj vhodné, jakou pracovní náplň jsou schopni zvládnout a také jakým způsobem by bylo dobré je hodnotit. Pedagogové se snaží dětem vysvětlovat, proč tomu tak je a žáci to často chápou. Přesto se stává, že práci a hodnocení pedagoga vůči žákovi se SVP vnímají jako nespravedlivé.

P1: „...jako sme tam zažili, že třeba se ohradili, že kluci: Jak to, že kluci zase jim pani asistentka pomáhá...řekla bych, že jsou situace, kdy to dítě cítí tu výhodu těch kluků.“

P2: „...vlastně když mají třeba zkrácený diktát, nebo ob větu píšou tak jako: Proč já nemůžu, proč on může, proč má na to víc času, tak já si taky dojdu pro nějaký papíry do poradny. A takový řeči no. Téměř neřešitelný problém. Tak teď dostane jedničku, takže vlastně je to nespravedlivý vůči ostatním, když má ject podle stejnýho plánu.“

P7: „Setkal jsem se s tím, že žáci vnímali úlevy jiného žáka jako nespravedlnost.“

Výše zmiňovaná jinakost může být negována pomocí **posměchu a urážek intaktních dětí vůči dětem se SVP**

P1: „Myslím, že je to jako jednoduchý si z těchhle dětí dělat srandu. Když si vezmete autistu, tak ten to často nepochopí a bude se s těma dětma smát, takže si myslím, jako že velmi snadno...nejste s nima pořád a ty děti se pohybujou že jo, na záchodech, ve frontě. Ale todle si myslím bude dít i s dětma, který nejsou integrovaný, jsou prostě v něčem jiný, jsou sociálně slabý, třeba trochu smrdí, nebo mají horší oblečení, nebo nejsou tak šikovní.“

P2: „Špatně, chovaj se škaredě. No vyloženě někdy jako nadávky a urážlivý slova...jako vlastně jak to nezvládaj, nestíhaj. Posmívaj se jim.“

Pedagogové ve svých rozhovorech otevřeli také téma **neadekvátního chování dětí se SVP ke svým spolužákům.** Častým problémem, který zmiňovali, bylo jejich nepřátelské a agresivní chování vůči spolužákům. Opět učitelé mluvili o dětech, jejichž

obtíže jsou nejvíce viditelné ve způsobu jednání vůči ostatním, kdy nejsou schopni správně vyhodnotit situaci a podle toho uzpůsobit své chování. Slovo, které se v rozhovorech často opakovalo, bylo **„agrese“.**

P2: „…je takovej agresivní, když se mu někdo posmívá, tak po něm jde. Jako fyzicky, on je i fyzicky takovej zdatnej, je takovej velkej celkově, takže on na ně má v uvozovkách fyzicky, takže si to dovolit může, takže ten opravdu jde po nich, je škaredej jak fyzicky tak slovně, nějakejma urážkama.“

P3: „No moc rádi ho asi nemaj, bych řekla, protože jim ubližuje že jo. Třeba na ně plive, venku jim ničí věci, počmáral jim třeba bundu jo.“

P4: „… nedej bože aby mu někdo vlezl do tý jeho osobní zóny. Když zrovna nemá den, tak dokáže velice surově zaútočit, dokáže ublížit, slovně napadá samozřejmě dospělý, děti, všechny.“

P5: „…dostával záchvaty žárlivosti, urážel ho, nadával mu...On tam má výbuchy agrese, on si vůbec neuvědomuje svojí sílu a nejhorší na tom je, že ten chlapec, který je v pátý třídě a má být v sedmý... On už teď je o dvě hlavy větší než ostatní kluci a samozřejmě i váhově. On když do nich strčí, tak poodletí. Někdo něco špatně vypočítá, nebo napíše na tabuli a já oznámím, že je to chyba, teď se tomu třeba i zasmějeme, protože hlavně v češtině to změní význam, nebo i v angličtině a on začne ihned jakoby "No ale ty jsi hloupej, když to neumíš" a ty děti mu řeknou: ale vždyť ty by si to ani nezvládl napsat a tohle už stačí na ten výbuch. On se pak uklidní a že někomu ublížil? Vůbec ne, on prostě přijde a jako by se nechumelilo, jo.“

7.6 Proměna plánování, přípravy a průběhu výuky se zavedením inkluzivního vzdělávání

Ukázková vyučovací hodina by měla být poučná, srozumitelná, ale také v určité míře zábavná a zajímavá, aby upoutala pozornost žáků. Učitel by měl dbát na střídání činností, zvláště u žáků na prvním stupni základních škol. Každý pedagog tedy stráví, nad přípravami takovéto vyučovací hodiny, nezanedbatelné množství času. Je tedy na místě otázka, zda a jak může přítomnost dítěte se SVP pozměnit, narušit, či naopak obohatit nejen plánování a přípravu, ale také průběh výuky. I v tomto případě vyvstaly ze získaných rozhovorů názory a zkušenosti, které měly pro pedagogy podobné jmenovatele.

Časová náročnost a míra zodpovědnosti

Velkým tématem prolínající se skrz všechny rozhovory byl **čas.** Větší **investice času do vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů, do příprav výuky, hledání strategií a i například nakupování doporučených pomůcek**. Učitelé se také

rozhovořili **o neustálém nestíhání připraveného plánu** výuky ať už kvůli nutnosti dovysvětlovat probíranou látku dětem pomalejším, nebo kvůli neustálému usměrňování a řešení kázeňských problémů.

Větší investici času si žádá příprava **individuálních vzdělávacích plánů**, které musí učitelé konzultovat s poradnami. Správné vypracování IVP je důležité, aby byla následná práce s žákem se SVP co nejvíce efektivní.

P6: „Na začátku roku hodně času zabere příprava individuálních plánů, často jsou informace ze zprávy v poradně kusé, velmi obecné, nic-neříkající, pro laika neuchopitelné, je třeba konzultovat tak, aby byl IVP nasazen přímo na potřeby daného žáka."

P7: „...nejvíce práce navíc je vždy na začátku školního věku – je třeba nastudovat zprávy z poradny, vyplnit individuální plány, seznámit se se speciálními pomůckami."

Dalším tématem je nakupování **speciálních pomůcek**, o kterých se zmiňuje pedagog ve výše napsaném výroku. Učitelé dostávají určitá doporučení z poraden, která obsahují souhrn doporučených pomůcek, či nabídku her rozvíjející různé dovednosti. Rozhodnutí, které z daných pomůcek škola objedná, zůstává na učitelích. Pro ně to tedy znamená další čas strávený nad samostudiem, nejen jak každá z pomůcek vypadá, jaké je její využití, ale také v čem bude danému dítěti prospěšná. Dále musí vzít v potaz, zda přítomnost takové pomůcky nebude ostatním žákům spíše na obtíž a v poslední řadě také, zda má škola dostatečné prostory pro jejich umístění, případně skladování. Pro učitele to tedy znamená **časovou zátěž a velkou míru zodpovědnosti při rozhodování**.

P1: „protože příští rok máme nově integrovaný dítě do první třídy... našli jsme pytel na vybíjení agrese... tak jsme říkaly tak že bysme to vzaly. Ale pak jsem si říkali, no ale je to jako dobře, kde on do toho pytle bude jako mlátit, to bude mlátit před ostatníma dětma do toho pytle? Mají se ostatní děti dívat na to jak on bouchá protože je vzteklej do nějakýho pytle, jako pomůže mu to v přijetí v tý třídě? Nebo teda bude chodit na chodbu a bude na tej chodbě do toho mlátit, uvidí ho děti z jinejch tříd a budou říkat, že je praštěnej? Na to by musela bejt speciální místnost pro jedno dítě, aby tam bouchal do pytle. Takže zvažujete potom i takovýhle věci a víte co, je to strašně únavný. Vy pak hledáte v těch pomůckách na těch stránkách...utrať 4 tisíce, to vám řekne třeba ředitel, ale to že vy u toho sedíte doma po večerech nějakých 8 hodin a hledáte, vy tomu nerozumíte, teď je to drahý jak pes. Musíte tam jít, musíte to bjednat, musíte se podívat, jak se to vlastně hraje. Zase je to další velká investice času. A pak dostanete katalog a řeknou vám: Zaškrtejte si vybavení na inkluzi, ale na inkluzi koho? Slepýho, vozíčkáře, autisti, mentálně postiženýho s IQ tím, IQ tím, IQ tím....Jako koho a teď vy to čtete a vůbec nevíte co to čtete, co položka to nevíte co to je, tak gůglujete....nakupte že jo tělocvičnu pomůcek. Pro koho dopředu? A takovejhle divnejch věcí je u toho fůra jo."

P3: „Pak třeba ty pomůcky. Já jsem nakupovala pomůcky a taky mi neřekli co. Řekli mi, že mám nakoupit pomůcky pro třeba podporu emoční zralosti jo, nebo pro rozvoj sociálních dovedností a sociální komunikace. A teď co si mám vybrat, kde to mám shánět, takže taky všechno jsem si musela shánět sama.“

Někteří z pedagogů se kromě pomůcek zmiňuje o **administrativní činnosti** spojené s přítomností žáků se SVP a také asistentů pedagoga, která také vyžaduje určitou časovou investici, *P5: „Mnohonásobně. Když si vezmu jenom matriku v pololetí, kdy prostě udělat asistentku, teď mi to tam házelo samý chyby, poslali mi peníze navíc, který pak chtěli zpátky...“*

Míra náročnosti se odvíjí od typu problému žáka

Učitelé se shodují, že **náročnost přípravy a následný průběh výuky záleží především na typu problému** daného dítěte/dětí a počtu těchto žáků. U dítěte, které má určité **problémy v učivu, například SPU, nebo je nevidomé, má poruchy sluchu apod**. bude učitel více času trávit nad přípravami a následnou prezentací daného učiva. Každý žák má svá specifika. Pro žáka slabozrakého je nutné zvětšovat veškeré studijní materiály a písemné práce. Vždy se ujistit, zda je například velikost písma a osvětlení místnosti dostačující:

P1: „...pokud má třeba někdo dítě, který má ty zrakový problémy, musí pro něj že jo zvětšovat ty papíry, musí shánět ty pomůcky, to si nedovedu moc představit a tam pak musí fungovat ten asistent.“

U dětí se specifickými poruchami učení je třeba promýšlet jak danou látku vysvětlit, jaká forma zkoušení je vhodná, jak daného žáka hodnotit:

P1: „Já nevím třeba ohledně písemek, vždycky musím myslet, abych je něčím..toho jednoho abych ho nevystresovala, abych vždycky ho upozornila na to, že on tu písemku může mít dýl.“

P2: „No je to náročnější s nima. Jako musím prostě k nim mít individuální přístup. Sama od sebe jim dělat nějaký v uvozovkách úlevy, aby to zvládaly. Nebo přizpůsobovat testy, písemky, zkoušení.“

P6: „S žákem se mi velmi těžce spolupracuje, pozitivní ani negativní motivace nefunguje, při pohánění do práce se „seká“, odmlouvá, nepracuje, vzteká se, odmlouvá apod. Občas se stává, že se odvolává na své vyšetření z ppp a kontroluje, zda dodržuji doporučené postupy, chce snižovat již snížené nároky apod. Nejtěžší je donutit tohoto žáka něco dělat.“

Například pro žáky s určitým stupněm mentální retardace je nutné připravovat učivo podle RVP pro školy praktické a hodnotit ho podle doporučených stupňů výstupu:

P5: „Když jsme neměli tohle to IVP pro zvláštní školy tak já hledal, co může dosáhnout a tomu chlapci se defakto více ubližovalo. Protože nechtěl jsem ho nechat, aby se tam jako nějak přibryndával. On tam seděl potichu celou hodinu a ani nedutal, ale prostě jsem chtěl nějakým způsobem, aby fungoval, aby

pracovat, něco dělal a když se chtěl zapojit, tak já hledal - na tohle stačí, na tohle už nestačí a teď je to úplně mimo. On si tam počítá svoje věci, dělá si svojí školu, takže pro mě je to vlastně už šestá třída ve třídě.“

I žák s Aspergerovým syndromem bude vyžadovat poněkud jinou přípravu na výuku a ostražitost během vyučování:

P1: „...když dělám ty přípravy, musím myslet na to, když se objeví nějaký to téma, který má rád. Musím bejt opravdu připravená, protože on do mě jde. Takže vím, že nemůžu se podívat na to, že něco je tam sporný, když vím, že tam ta sporná věc je a musím si jí fakt nastudovat. Zajímá ho to, pro něj je důležitý, pro takovýhle dítě, aby viděl, že tomu rozumíte, protože pak vám může říct: No tak co ty mě to učíš, když to nevíš.“

V případě žáka, u kterého se **postižení projevuje v oblasti chování**, bude pro pedagoga spíše náročný průběh vyučování, neboť bude muset drahocenný čas věnovat usměrňování a napomínání žáka a jeho spolužáků, kteří na něj v danou chvíli upnou svou pozornost. Učitelka *P4* si připadá jako krotitel divé zvěře, což takovéto situace trefně vystihuje. Je zajímavé, že u vícera pedagogů je ve třídě přítomen žák s Aspergerovým syndrome a všichni mají podobné zkušenosti s jejich problémovým chováním. Shodují se, že co se týče učení, tak problém není žádný. Jejich přítomnost vyžaduje akorát pečlivější přípravu informací na vyučování. Problém je zjevný právě v chování.

P1: „...pokud ve třídě budete někoho korigovat do lavice a jenom ho tam držet i za pomoci toho asistenta a mezi tím se vám rozhodí zbytek třídy. Ty děti jsou během dvou vteřin..se rozpadnou. A to samý se děje. když přijdou jakýkoliv rušivý podněty. A jestliže je ve třídě 28 dětí a hodina má 45 minut, no a vy se budete z toho 10 minut věnovat integrovanýmu dítěti, tak si myslím, že utíká všechno pryč.“

P3: „Jeho problém je v chování a ten je dost značný ten problém. Třeba vyrušuje. Vy mu to řeknete aby přestal a musíte mu to říct pětkrát a on prostě nepřestane. Se s ním musíte kolikrát hádat, perete se s ním jo a potom tu výuku to narušuje...je to o každodenním usměrňování, každodenním napomínání a pořád dokola.“

Negativní důsledky přítomnosti žáků se SVP

Učitelé se snaží o to, aby danému učivu porozuměli všichni žáci. Hodina má však pouze 45 minut a stanovené osnovy jsou nekompromisní. Díky tomu se tedy **dostávají do časového presu** a k pohodě učitelů nepřispívá ani vyrušování žáků, kteří zvládají úkoly rychleji a poté se nudí.

P2: „Nejhorší je asi to, že prostě neustále nestíháme, neustále. A ty co se tam prostě jakože nudí, protože to znaj, nebo už mají hotové cvičení, tak potom je tam v tý třídě větší hluk, protože se samozřejmě začnou bavit. Takže pomalu je nestíhám zabavovat, nebo je zabavím až natolik, že tyhle zase mají skluz hroznej. Tamtěm řeknu jeďte dál a tyhle než to zase dodělaj tak pak třeba to musej dodělávat doma. Jako je to takový v tomhle náročný. Nebo třeba když vysvětluju nějakou látku, tak tyhle vůbec nerozumí třeba, tak vyloženě je musím vzít zvlášť. Je to takový, že nemám prostě na to čas, jako udělám to někdy, nejde to pořád, ale je to takový fakt náročný si tu práci jako rozdělit, aby to vyhovovalo všem.“

Pedagogové si velice dobře uvědomují, že děti se SVP, kteří se ve třídě na základě svých problémů více projevují a strhávají na sebe veškerou pozornost a tedy i pozornost pedagogů, často zastiňují ty ostatní. Jednoduše pedagogům nezbývá čas věnovat jim více pozornosti. Pro trefné pojmenování takové situace použiji výroky pedagogů, že **není čas na střední linii a ani na děti nadané.** Pro lepší pochopení vnímaní takové situace pedagogy, uvádím několik příkladů.

P1: „Pak jsou tady chytrý děti, těm se že jo taky musíte věnovat, protože ty vyžadují práci taky. A mě přijde, že díky tomu, že se bude čím dál víc integrovat, nebo ta snaha je, že člověk přestává mít čas na ten střed. Protože to jsou ty děti, kteří se nepřihlásí o práci navíc. A to jsou děti, který neupoutaj tím, že jim to jako dvakrát extra nejde. No ale pak mě přijde, že strašně utíká ta střední linie těch dětí.“

P3: „A pak se třeba opomíjí nadané děti. Kde máme prostor pro nadaný děti jo. Mám tady pár šikovných dětí, který by tu výuku..oni chvátaj, potřebovaly by větší péči, nebo dát pak úkoly navíc, nebo prostě nějak se jim více věnovat.“

P4: „Vždyť já si vůbec neuvědomuju, že tam byla ta, nebo ten, oni jsou tak hodní, oni jsou tak samostatní a vůbec si je ten den neuvědomuju, že by tam byli, protože pořád ta polovina mozku vnímá kde ten H je, co ten H dělá, krotí ho, usměrňuje ho. Jo a těm dětem ty roky v tý škole už nikdo nevrátí jo. Jestli kvůli němu se nenaučí něco dobře, nebo nemaj tolik pozornosti, prostě nevstřebaj toho tolik kvůli němu. Proč některý děti mají mít výhodu a učit se v klidu a pohodičce a bez toho aniž by je někdo masakroval. A některý děti prostě tohle zažít nemůžou?“

7.7 Nejlepší a nejhorší zážitky z pedagogické praxe

Pedagog je ten, kdo zodpovídá za bezpečnost dětí nejen během vyučování, ale také o přestávkách či školních výletech. Každý pedagog je za svou pedagogickou praxi svědkem různých situací a příhod a to jak kladných, tak i záporných. I toto téma bylo při rozhovorech zmiňováno.

Nejhorší zážitky z pedagogické praxe a jejich důsledky

Již bylo zmíněno možné agresivní chování dětí se SVP vůči dětem intaktním. Na základě uváděných zkušeností jsou učitelé mnohdy svědky situací, ve kterých mohou **pociťovat strach o bezpečnost žáků, ale také o bezpečnost svou či kolegů.**

P3: „Já si myslím, že ta agrese poroste a maj z toho strach kolegyně. Že teďkon když ve druhý třídě je schopný přinést do školy nůž, tak sama si kolikrát řeknu co vytáhne na mě. Vy mu dáte pětku a on vás druhej den bodne do zad jo. Nevíte u něj nikdy nic. To je ohrožen i ten asistent. Pak ho asistent něčím naštve a on vytáhne nůž na asistentku.“

P4: „Nejhorší momenty jsou když zaútočí na děti, když jim ublíží a vysvětlovat to těm dětem, nebo rodičům, proč mu ublížil a teď jako stát na jeho straně, že on vlastně za to nemůže. A hlavně strach o ostatní děti, aby přišly domů v pořádku jo, protože když on vezme nůžky jako zbraň a teď přemýšlí komu to píchne mezi lopatky a teď vy jste pět metrů a modlíte se abyste to stihla, abyste tam doskočila včas jo prostě aby..vy za ty děti zodpovídáte a není v moci člověka jednoho aby prostě ohlídal bezpečnost všech dětí pokud je tam takovejhle bzuk že jo.“

Z těchto důvodů učitelky tráví **čas ve třídě i v době přestávek**, tedy v době, kdy by měly mít čas na krátkou regeneraci:

P1: „I já tu bývám někdy na přestávky. My odcházíme buďto na velkou přestávku, kdy máte delší čas, kdy si můžete dojít něco sníst, ale jinak si myslím že tady hodně toho času trávíme.“

P3: „...rodiče že se bojí, aby jim něco neudělal a tak, protože jde o přestávkách na chodbu. Je teda hlídanej asistentko i mnou. Hlavně ten zvýšenej dozor hlavně o těch přestávkách.“

P4: „No ale vždycky jsem byla zvyklá odskočit si v klidu, nebát se že se za těch pár vteřin něco stane a tohle je nebezpečný, takže ho s dětma vůbec nenechávám.“

Není tedy pochyb, že práce učitele může být velice náročná a skýtá mnohá úskalí, která je třeba překonávat. Co ještě může ubírat pedagogům motivaci a sílu do kvalitních příprav a nadšenému přístupu ke své práci? Společný jmenovatel můžeme nazvat jako **„marnost práce“**. Jednak marnost práce, pokud si učitel připraví kvalitní hodinu, která z určitého důvodu prostě neproběhne podle plánů:

P3: „A nejvíc mě třeba zklame, že já si připravím hodinu, která si myslím, že by byla docela pěkná, naplánuju si aby tam bylo střídání činností a oni potom..to bylo zrovna ten den co si dali do těch zubů a pak už jsem řešili jen co se dělá a nedělá, co se mohlo stát. A úplně tu hodinu vám zkazí a tu radost a těšení se, že je to bude bavit a on vám to někdo takhle zkazí. Jo takže pak i ta práce toho učitele přijde vniveč. To už pak ani nemáte tendenci ty přípravy dělat.“

A pak také marnost práce pokud učitelé vynaloží mnoho úsilí, hledají cestu, jak daným žákům pomoci a i přesto nevidí žádný sebemenší progres, pak **přichází úvahy, zda vůbec má cenu se snažit.**

P2: „…tak jako spíš mám jakoby lítost k tomu. Že cítím lítost k tomu že nemůže. Pomalu nevím jak pomoct a je to hlavně mi přijde když s těmahle dětma když si k nim sednu, dám třídě úkol, s ním si sednu, tak on docela jako, všichni docela pracujou a celkem jim to i jde a líp to chápou, ale takhle v tom kolektivu je to pomalu neřešitelný."

P3: „Takže vyčerpanost. To vás pak napadaj myšlenky jestli to vůbec máte zapotřebí dělat přípravy do půnoci na další den, když to pak zase bude takový..."

P4: „Horší pak je, když vidíte, že to nepřináší žádnej kýženej efekt, pak jakoby mám takovej pocit marnosti. Přestože sem udělala všechno co jsem mohla, co jsem věděla, co jsem dokázala, tak stejně jakoby to nepřináší ovoce. Jo to už pro mě pak byl ten moment, kdy si řeknu: Tak já už s tím víc udělat nemůžu, víc času tomu nevěnuju, protože jsem třeba domů chodila v půl 4. Tak a to je ten moment, kdy řeknu: A tak tady to prostě nejde. Musím říct s čistým svědomím, že jsem udělala všechno pro to, že rok a půl si myslím, že je dost dlouhá doba na to aby to to dítě zkusilo, jestli to v tom běžným kolektivu je."

P5: „…protože ten postup je tak minimální, že... Tak, ta bezmoc z toho že...a teď hledat milion cestiček, přitom ten kluk by byl šťastnější úplně jinak."

Nejlepší zážitky z pedagogické praxe

V čem pedagogové tedy **hledají motivaci**? Co je nabíjí novou silou do dalšího snažení? Jsou **to i malé pokroky**, které žáci udělají jak v učení, tak třeba v chování. I malé zlepšení je pro učitele ten správný impulz, že jejich práce není marná a zbytečná.

P2: „No tak asi někdy, když se mi podaří jim něco vysvětlit, co do tý doby jako nějakou novou látku, nebo to nechápali a teď najednou vidím, že to používaj. To mě právě překvapil z mojí třídy kluk. Neuměl vůbec určovat podstatný jména fakt opravdu jsme se snažili..ještě sem chodí studentka na doučování, tak jsme tak nějak..a on najednou to začal tak hezky určovat..tak to jsem úplně měla tenkrát fakt radost, že do nějakýho testu mi to napsal. Takže jako spíš z tohohle. Z těch malejch krůčků, že prostě si člověk řekne: Ne to on prostě nikdy nedá a on to najednou dá. Jakože ta práce někdy, ta práce navíc jako za něco stojí. Tak asi to. Že se člověk nesnaží jen tak."

P4: „To je taková věc dlouhodobější jo, že opravdu vidíte, že ty pokroky jsou, jsou strašně maličký, ale jakoby jsou. Jo třeba když jsme tady měli toho chlapečka se středně těžkou retardací, toho Downíka, tak tam fakt vidíte, že to nepokračuje nikam, že to opravdu ten člověk se musí obrnit maximální trpělivostí a že se naučí zlomek něčeho, tak musí brát za úspěch jo. A když jakoby tady to dítě máte a vidíte ty pokroky aspoň nějaký, tak je to dobrý. Jo nějakej minimální pokrok v tý socializaci tam je, protože to dítě jakoby dozrává, něčemu se jakoby neučí, ale je to málo. Mám pocit, že uděláme jeden krůček vpřed a pak přijde chvilka, kdy se vrátíte od deset zpátky."

P5: „...nejhezčí zážitek u S bylo jednoznačně, když mu řekli v češtině, že bude podprůměrný a on svojí pílí, prostě jsem mu mohl oznámit, že bude mít na vysvědčení samé jedničky. Pocit toho žáka, že vyhrál olympiádu, to bylo úúžasný. Ano, ocenil, že ta práce má význam. To znamená stále ho motivovat a on to vidí. To je pak úžasnej pocit, když prostě on tak hrdě vzal to vysvědčení a mohl bejt hrdej na celej svět. Mě je jedno, jestli bude mít radost z jedničky, nebo ze čtyřky, nebo z trojky. Mám tam A, kterej ležel na zemi a oslavoval, že nebude na vysvědčení čtyřka a děti ho skandovaly a pochválily ho. Pro mě je to, že ty děti vyhrají sami nad sebou a je jedno jakou známkou, známka není podle mě výsledek toho jestli je dítě chytrý nebo hloupý. Myslím si, že je to akorát známka toho, co mu jde a co mu nejde, hotovo, takhle to říkám dětem, takhle to říkám rodičům. Známky jsou důležité, ale ať každý ví, že to není podle chytrosti. Takže to vítězství dětí sami nad sebou. A u T, má problémy i s hrubou motorikou. Jemná je úplně jinak, ale i s hrubou. Takže chci aby ho zapojovali, aby..jsem zjistil v tom tělocviku, kdy dokáže vstřelit gól, že kopne, trefí. Nebo když hrajeme házenou, protože je velkej a má sílu, tak dokáže ten míč hodit a nějakým způsobem ho dopravit do brány a teď dá gól, tak ho pochválit. Prostě říct, ježiš to bylo super a on má z toho obrovskou radost a to je takový to, ty nejlepší zážitky. Takhle hledat a hledat. Když budeme chtít, tak ten zážitek najdeme vždycky. Když nebudeme chtít, nenajdeme."

P6: „Rozhodně pociťuji vyšší míru stresu a zátěže.. Za nejlepší zážitek potom považuji slzy štěstí žáka s těžkou dysgrafií a dyslexií, který napsal kontrolní práci na dvojku a plakal štěstím. Úspěch neprožívají tak často, takže když se něco povede naučit tak, aby se to projevilo v moc pěkném hodnocení, mám radost za sebe i za ně."

P7: „Pomáhá mi, když vidím výsledky u dítěte s SVP, byť jen minimální a především jeho pozitivní přístup k práci."

7.8 Co pedagogům přinesla přítomnost žáka se SVP do jejich pedagogické praxe

Učitelé se snaží **nacházet u každého z dětí jeho silné stránky** a právě na těch pracovat, zvýraznit je**. Brát každého žáka - premianta, střední linii, pomalejšího, postiženého - tedy veškeré spektrum, jako osobnost,** jehož přítomnost může pedagoga obohatit. **Nutí a motivuje to učitele do dalšího vzdělávání, hledání nových přístupů a metod, pečlivějších a strukturovanějších příprav.**

P1: „Každý má něco a vy se snažíte že jo vycházet všem těm dětem vstříc a není to že já bych primárně vycházela vstříc těmhle dvěma integrovaným. Já se o to snažím u každýho dítěte a u každýho něco najdete. Každej je v něčem slabší, každej má nějaký zájem..."

P1: „Jako rozhodně jsou ty děti obohacením. Ty co třeba mám, ten asperger, ten má spousta zajímavých nápadů, rozhodně pro mě je to velký plus...já si myslím, že u každýho můžete najít přínos jo, někdo vám doporučí skvělou knížku od dětí, někdo vám ukáže, když se učíte s nima nějaký pravidla, gramatiku, nebo

matiku..tak vám otevřou úplně nový pohled na tu věc...jo to jsou fakt bezvadný věci. Nebo když hrajem ty hry, jo t můžou hrát taky ty děti, který jsou nějakým způsobem postižený a taky vám rozšíří ten obzor, nebo vás můžou postrčit někam jinam. Ale to si myslím, že může každej, že to není tím že je postiženej, nebo zdravej.“

P3: „Jediný co asi, že jsem do toho aspergerovýho syndromu a vůbec do tý práce s autistama, tím jak to víc studuju, že už se v tom docela orientuju a každý zážitek s ním mi rozšiřuje ten obzor, nebo ten okruh jak ho vnímat jo. Takže jediný to pozitivum, že si můžu rozšířit ty znalosti a jakoby proniknout mu až do nitra no.“

P4: „Právě ta praxe. Rozšiřuju si obzory, nutí mě to dál se vzdělávat v tý oblasti speciální pedagogiky, ty jiný přístupy, hledání jiných přístupů, jiných metod, který by byly účinný. Že jakoby neusnu na vavřínech, ale nutí mě to pracovat jakoby na sobě, nutím mě to přemýšlet že jo. Když budu mít šikovný děti a pořád to bude klapat, tak mě to nebude nutit třeba se zdokonalovat, zlepšovat. Ale tohle člověka vyprovokovává k další činnosti a zdokonalování sama sebe.“

P5: „Z pedagogický praxe to přineslo samozřejmě spoustu věcí. Asi,asi takovou tu lepší kontrolu, toho jestli to člověk chápe a dávat..nedělat takový ty pedagogický chyby, že se zeptáte kdo tomu rozumí a přihlásí se jen ty nejbystřejší, ty učitel vyvolá a řekne hmm super. Jo to znamená, že ptát se na stejnou otázku několika způsoby, jestli tomu opravdu rozumí. Načež pádem jakoby jsem se naučil jakoby líp vnímat ty slabší žáky jestli jenom mi to kejvaj, že tomu rozumí, nebo tomu fakt rozumí. Jo stačí se jenom pozeptat jinak, udělat slovní úlohu jinak, nebo to pozměnit a už se na to jednoduše přijde. Tak to bylo to pozitivní, že se opravdu dokáže líp soustředit na ty slabší žáky...prostě každý pedagog se s tím bude potýkat...chce najít tu správnou cestu pro žáka. To znamená objevit jeho skrytý talent na něco, nebo ho motivovat aby byl lepší člověk, aby si dokázal vážit života, aby dokázal vážit si přírody a přátel a vůbec něčeho a nestydět se říct ne. Nebát se být jiný. A jak zaujmout toho žáka, aby to pochopil, nebo když to nechápe tak jak mu pomoci.“

P6: „Moje příprava na vyučování je od dob zavedení inkluze náročnější. Strategie a úprava učiva pro žáky s SVP nezabere tolik času, přesto vyžaduje pečlivější a strukturovanější přípravu.“

P7: „Jako pozitivum vidím to, že se do jisté míry pečlivěji připravuji na vyučování, přípravy mi možná zaberou více času, ale jsou propracovanější a lehce použitelné třeba další školní rok. Pracuji víceméně pořád stejně, možná více dbám na variabilnost příprav.“

Také je to nutí **zamýšlet se nad sebou samým, nad svými schopnostmi, ale také limity**. Nad tím co ještě je v jejich kompetencích a co ne. Zda například pracovní nasazení už příliš nezasahuje i do soukromého života. S těmito otázkami se potýkala učitelka P4, která má ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem zasahujícím díky masivnímu ADHD do chování. Ve své třídě má i další žáky se SVP, ale právě toto dítě nejvíce zasahovalo nejen do života profesního, ale i osobního.

P4: „Bála jsem se že budu obviňovat sama sebe jo, že jsem to já nezvládla, ale pak když jsem si dokázala přiznat: Tak ale asi to nezvládli ani ostatní, ani třeba ty rodiče, ten psychiatr, psycholog, nebo prostě že

ta součinnost nebyla taková, takže to není úplně moje chyba. To je potřeba si přiznat, že nemusím zvládnout všechno. Nejsem tam abych zvládla všechno. Není to v mojí kompetenci, protože potom by takovej učitel po takovejch dvou dětech mohl jít do důchodu rovnou že jo, nebo do blázince. No určitě. Navíc máte doma svoje děti, potřebujete i s nima něco řešit a když přijdete domů a máte potřebu jenom koukat do zdi, tak to taky není dobře, pak to zase utíká doma. ...Jsou to takový pocity, se kterýma se člověk musí vyrovnávat. Pořád si říká: Já to zvládnu, já to zvládnu a pak už opravdu cítíte, že nemyslíte na nic jinýho jo. Já s ním vstávala, já s ním usínala, mě se o něm zdálo a to si říkám: To už není dobře, s tím už musím něco dělat, nebo z toho zcvoknu jo."

7.9 Ano/ne inkluzivnímu vzdělávání

Na základě opakovaných rozborů získaných rozhovorů jsem dospěla k výsledku, že **pedagogové jsou pro inkluzivní vzdělávání, ALE...** Učitelé na základě získaných zkušeností mluví jak o pozitivech, tak ale i negativech. Samozřejmě, že děti s výukovými i výchovnými problémy byly vždy. České školství se již mnoho let snažilo o integraci, takže **pro některé školy příchod inkluzivního vzdělávání neznamenal výraznou změnu v jejich fungování.**

P4: „... protože my děláme inkluzi už spoustu let v podstatě , tak jedna věc v čem spatřuju pozitivum, že jakoby budou muset vstřebat i ty ostatní děti tydle školy, protože doteď se jim bránily jo. Nemusely je přijímat, tak je prostě nepřijmuly a poslaly je do naší sběrné školy. Takže to je pozitivum že jakoby budou muset. . Protože my to pojmeme všechno tady a když přijdu k mojí dceři na rodičovský schůzky, tak paní učitelka ve výběrový škole řekne: Inkluze se nás zaplať pánbůh netýká jo. A my tady máme v každý třídě asistenta, my tady máme v každý třídě tolik integrovanejch dětí a máme necelejch 100 dětí a oni na nějakejch 500, 600 dětí nemaj ani jednoho. Což se mi zdá takový jako..."

Pro jiné školy, to však znamenalo výraznou změnu a naprosto novou zkušenost.

Inkluzivní vzdělávání ano, ale ne pro všechny

Mnozí z pedagogů **s myšlenkou masivního začleňování dětí do škol běžného typu, nesympatizují.** A to především **v případě začleňování dětí s těžším postižením** v mentální oblasti, nebo **postižením projevujícím se neadekvátním až ohrožujícím chováním.**

P1: „U tělesně postižených mi ta integrace možná jako přijde menší zlo, než u mentálně postižených, protože jak už jsem říkala..Nevidomej chytrej člověk... Ale myslím si, že dítě pokud je integrované, tak můj názor je ten, že by mělo intelektově prostě stačit. Jako věřím, že jsou lidi, kteří jsou příznivci. Já prostě nejsem toho globálního, mě se nelíbí globálně říct: "Postižený děti patří na základní školu". S tím

prostě nesouhlasím. A znova opakuju, že si myslím, že speciální pedagogy a speciální školství jsme tu měli na velmi dobré úrovni a já mám pocit, že tím že ho zrušíme nám začne klesat to běžný.“

P3: „Jeho problém je v chování a ten je dost značný ten problém. Třeba vyrušuje, ubližuje dětem, ohrožuje nůžkami jo, nejsou to žádný malý zlobení, ale takový dost závažný. Nůž třeba si může přinést do školy, už se to stalo. On to totiž nevyhodnotí, on si totiž myslím, že je to tak v pořádku. Nebo i když si myslí, že není, tak on neví kde ta hranice je, co je nebezpečný a co není. Jako já tý inkluzi moc nakloněná nejsem z tohohle důvodu. Protože je daleko víc zdravějších dětí, který do tý školy jdou.“ Ve své třídě má i žáka nezralého a srovnání těchto dvou dětí vnímá takto: *Ale jak říkám no, tam jako i sama pani asistentka říkala, že u toho žáka nezralého ten smysl vidí větší než u toho aspergera... tomu nezralému žákovi vyloženě pomáhá v tom, aby něco uměl. Ty pohledy jsou úplně jiný. Tam je to o chování, tady je to o výuce. Smysl to asi u obojí, ale u toho žáka nezralého asi větší. Ten asperger se spíš musí hlídat, aby něco neproved, kdežto žák nezralý tam nám jde o to, aby něco pochopil, abys se něco naučil.*“

P4: „Že třeba by se mělo dbát, aby bylo maximálně jedno dítě s ADHD. Já vím, že jakoby je to nějak stanovený, ale ještě ty kombinace těch postižení. Co k sobě může bejt a co k sobě nemůže bejt. Jo protože vidím, že funguje aspergřík, dyslektik, dysgrafik, že funguje aby k nim byl i to dítě s tou vývojovou dysfázií jo. Ale stačí už tam hodit jedno masivní ADHD a už to rozbije všechno. Jo ale když je prostě agresivní slovně, nebo fyzicky tak a je to nezvládnutelný, tak ani v takovým případě tam to dítě nemá co dělat. Já tam nemůžu pořád stát a držet ho za ruku, protože zase bráním v tý integraci,aby jakoby volně komunikoval s těma dětma. Jo prostě zvážit tak, aby ta třída byla učitelná. A jestli vůbec ta integrace daného jedince má cenu. Jestli převyšují ty pozitiva nad těma negativama. A to se musí zvážit pozitiva i ve smyslu těch ostatních dětí.“

P5: „Ano souhlasím, když bude dítě, které bude mít třeba jenom částečnou hluchotu, nebo nevidomý a bude mentálně v pořádku a může stíhat učivo daného ručníku..je to super, souhlasím. . Pokud se jedná o žáky, který mají jenom lehce nižší IQ, nebo nestíhají.. . Třeba u dyslexie tam to význam má, nebo třeba i u kluka, který je podle pedagogicko-psychologické poradny v pořádku, ale je neskutečně citlivý.Ten asistent je tam zapotřebí, ale nesouhlasím s tím, že ten kluk je úplně mimo. Nemá tam co dělat. nebo když děti jsou tělesně postižení po úrazu, je to v pořádku, protože i děti se učí s těmito dětmi vycházet. Tam vidím obrovské klady, ale nevidím klady v tom když je mentálně úplně mimo.Já tam mám toho chlapce, kterej je už úplně mimo.Ten je v pátý třídě, ale měl by být už v sedmé. Takže jede podle IVP a on díky tomu, že nedokáže napsat větu, složit jí, takže nakonec jsme dostali doporučení, že má ject podle rámcového vzdělávacího pro zvláštní školu s minimálním výstupem, to znamená že on ani nedokáže úspěšně udělat tu zvláštní školu a tohle už nemá žádný význam. Tohle už opravdu nemá žádný význam... on tam v té třídě už nemá co dělat. Občas mi spolupracuje...když mají prvňáci čtení, tak ho pošlu s prvňáky číst, nebo nějakým způsobem děláme diktát a takové věci s první třídou, tak on se zapojí a má v tom chyby - on to nedokáže a pro mě je to třída navíc v třídě. Kdyby nějakým způsobem dokázal spolupracovat, nějakým způsobem alespoň zapojovat.. Ale tenhle kluk tam prostě nemá co dělat.“

Tyto děti mohou být pro spolužáky a učitele **velkým rušivým elementem** a vyučování v přítomnosti takového žáka je mnohdy naprosto nemožné. Pokud dítě nestačí na učivo podle osnov školy běžného typu a je vyučováno dle učebnic a osnov škol praktických, pak je spíše kontraproduktivní, aby zůstával na vyučování společně se svými spolužáky. Zvláště pokud komunikuje s asistentem pedagoga, neboť žák s SVP je rušen výkladem pedagoga a ostatní žáci a pedagog jsou rušeni vzájemnou interakcí mezi asistentem a žákem se SVP. Často se tedy stává, že **je dítě odesláno s asistentem pedagoga do jiných prostor**, což už ale podle pedagogů není integrace/inkluze v pravém slova smyslu.

P1: „Já když jsem dělala asistenta, tak jsme pak už vlastně v páté třídě na spoustu věcí odcházeli. Pak máte vlastně dítě, které je samostatně v místnosti, s jedním člověkem, který se věnuje jenom jemu. Přijde mi to i ekonomicky jako dost nedomyšlený. A to dítě že jo když zůstane v běžný třídě, tak už nestačí že jo tou látkou těm dětem stejnýho věku. Nemůže tam bejt. Když ho necháte v tý třídě a bude dělat s asistentem něco jinýho, tak prostě ruší. Ono se to nezdá, ale ruší hrozně no. Když se půjde do jiný třídy, tak není integrace.“

P4: „Ono by to šlo udělat, že ho s tím asistentem vyženete na celej den, aby ty děti měly klid, ale to se z toho zblázní asistent, to už není žádná integrace. To se z toho zblázní i to dítě. Navíc tady nejsou žádný prostory, kde by to dítě mělo připravený nějaký odpočinkový koutek. Ale zase jakoby to pro mě není inkluze v tom pravým slova smyslu. Inkluze je, že se to dítě zapojí, že s těma dětma komunikuje, že ty sociální dovednosti si díky těm vrstevníkům jakoby zlepšuje a tohle mám pocit, že on si žije ve svém vlastním světě a to co je okolo se ho téměř nedotýká, že komunikační schopnosti se taky nezlepšujou, takže to je taková jalová integrace.“

Zařazení žáka se SVP do základní školy běžného typu a dopad na jeho samotného

O tom, jak je podle pedagogů ovlivňován třídní kolektiv zařazením žáka se SVP do běžné třídy již pojednává jedno z výše zmíněných témat. V případě zařazení takového dítěte do škol běžného typu se ale musíme ptát nejen, jaký **přínos to bude mít pro** všechny zúčastněné, kteří s ním přijdou do styku, ale také pro **dítě samotné**. Jednak jaký dopad to pro něj bude mít **v oblasti vzdělání** (pozitivní/negativní). Samozřejmě záleží na specifických potřebách daného dítěte. Pokud se bude jednat o žáka se specifickými poruchami učení, pak má zařazení žáka do škol běžného typu rozhodně smysl. Stejně tak integrace jedince tělesně postižené, ale se zachovalou mentální úrovní, je přínosná. U smyslových postižení bychom o přínosu zařazením jedince do škol běžného typu mohli polemizovat. Na školách speciální by takovému dítěti bylo

poskytnuto kvalitnější vzdělání od odborníků lépe se orientujících v dané problematice. V takovém případě tedy vidím přínos spíše do psycho-sociální oblasti. Přítomnost žáků se sníženou rozumovou schopností na škole běžného typu, podle pedagogů nedopomáhá k lepším výsledkům v oblasti vzdělání takových jedinců.

P1: „Akorát mi přijde ten problém, že máme třeba slabozraký děti, přijdou do normální školy a oni se nenaučí toho Brayla. A co když ten zrak ztratí. K čemu je jim to, že luští s lupou písmenka, když o ten zrak přijdou a neumí Brayla."

P2: „...tady ty děti jako, jako ty hodně, který jsou nějak hodně postižený tak jako bych řekla, že jsou tady spíš chudáci no. Místo toho vlastně aby se naučili ten základ, kterej budou potřebovat do života, tak prostě se tady učí věci pomalu pro ně nesmyslný."

P3: „U toho žáka nezralého, tak u něj si myslím, že má daleko větší význam ta inkluze. Tam je ten význam ten učební, aby on věděl kam, co. Takže tam ta asistentka spíš pomáhá aby..zadání zopakovat, vysvětlit, přesně mu ukázat linku že kam to má napsat."

A také jaký dopad to na daného žáka bude mít **v rovině psycho-sociální**. Jsou jedinci, kteří si budou svou odlišnost uvědomovat i přes snížené rozumové schopnosti a nebudou se v kolektivu intaktních spolužáků cítit komfortně. Budou se ptát, proč oni selhávají, když ostatní ne. Na druhou stranu mohou být motivováni výkony svých spolužáků. U dětí, které nedokážou vyhodnocovat a korigovat své jednání, může přítomnost intaktních děti dopomoci k učení se přijatelných vzorců chování a správné komunikaci. Opět tedy záleží na typu dítěte a jeho specifikách.

P1: „Já mám zkušenosti i s postiženými dětmi, protože pracuji jako dobrovolník taky ve dvou organizacích a myslím si, že i to postižený dítě velmi dobře pozná, že je pořád ve všem nejhorší a pořád je poslední. A *když ho budete dávat do nižších ročníků, tak i to postižený dítě moc dobře vidí, že je velkej. Jo co jsem měla toho kluka, tak mentálně byl postiženej, byl to autista, ale s mentálním postižením. Přesto si uvědomoval, že je velkej a pořád se ptal, proč nemůže bejt s těma stejně velkejma dětma a proč oni se učí už násobilku takovou, když on se pořád učí násobilku dvojky, čtyřky..."*

P2: „Jako spíš v tom vidím ty mínusy, než plusy ale nějakej pro ně je to, že jsou tam s těma dětma, který to zvládaj dobře a vidí v uvozovkách ten normál jak by to asi mělo být. Ty který jsou hodně postižený, tak myslím si že i oni trpí tím, že vidí, že jsou nejhorší, že se jim posmívají. Takový to že nikdy nemůžou uspět. Jsou v ústranní, mají i míň kamarádů, někteří teda. Někteří jsou teda na tom hůř. Pak jsou takový ty co mají lehčí poruchy a ty jsou na tom samozřejmě relativně normálně s tím kamarádstvím. Ale ty co jsou na tom hůř tak nemají tam kolikrát nikoho."

P3: „U toho aspergera tam si myslím, že pro něj je to třeba dobře, protože on kdyby byl ve zvláštní škole, on potřebuje mít nápodobu chováni od dětí normálních, nebo teda od dětí..jak bych to řekla..bez postižení a měl by si brát jejich dobrý vzorce chování. Jo ale ten přínos, ten přínos hlavně pro něho. Protože on

kdyby byl v tý zvláštní škole, tak tam by pochytil ty návyky těch dětí, který jsou na tom stejně jako on a teď on by nevěděl co je dobře a co špatně, protože oni ani tam v tý zvláštní škole by to ty děti nevěděly.“

P7: „…neumí přijmout neúspěch, cítí se jiné, horší, méně kvalitní než ostatní děti. Byť mu k tomu ostatní nedávají podněty.“

Vyvstává tedy otázka**, zda by dítěti nebylo lepší v kolektivu dětí na stejné, nebo podobné mentální úrovni, či v kolektivu dětí s obdobnými problémy**, kde by mohlo zažívat i pocity úspěchu.

P1: *„A myslím si, že pokud je takový dítě mentálně nějakým způsobem postižený, ve skupině dětí, kde může být v něčem první, v něčem může bejt dobrej, nebo vidí, že ty ostatní mají úplně stejný problémy jako on, tak si myslím, že je to pro něj jakože lepší.“*

P4: „… teď já už vidím, že prostě to s ním nebude, tak...teď v poslední době s náma nestrávil z toho dne téměř nic. Takže veškerej výklad učiva, všechno prostě bylo na asistentce. On by potřeboval menší skupinu - 5,6 dětí, protože tohle je pro něj nesmírně rušivý a proto se podle mě takhle chová.“

P5: „Jemu by bylo stoprocentně líp někde mezi sobě rovnýma... on třeba stále mluví o tom, že půjde na gymnázium. On prostě nezvládá látku prvního ročníku, ale ano já půjdu na gymnázium, půjdu studovat...“

P7: „V případě výrazného postižení si myslím, že zařazení dítěte do školy běžného typu, může být kontraproduktivní. Dítě zažívá málo úspěchu, v porovnání s ostatními se považuje za hloupé, méněcenné…“

Pozitivum můžeme spatřovat v tom, že přítomnost dítěte s těžším postižením ve škole běžného typu, **ho může připravovat na realitu běžného života**, **ale nikdo neví, zda** doklad o **absolvování povinné školní docházky na škole běžného typu**, dítěti v budoucnu **pomůže například v lepších pracovním uplatnění, či lepším začlenění do intaktní společnosti.**

P1: „…jestli si myslí, že ta integrace ty děti připravuje na běžný život, protože je fakt, že nebudou ty děti žít ve skupině postiženejch. Budou muset fungovat v normální světe, kde se jim třeba bude někdo posmívat, někdo jim řekne, že jsou hloupí, nebo něco. Ale nevím no, byla bych k tomu opatrná. ....z běžný školy, taky nebude mít stejně žádné uplatnění, až ho pozná zaměstnavatel, stejně bude muset hledat v tý chráněný dílně. Možná to začlenění do běžný populace, ale je krátkozraký si myslet, že když dám postižený dítě na základní školu, že to znamená, že se začlení. Většina normálních lidí a zdravých lidí bude postiženými lidmi vždycky opovrhovat. Některý lidi s takovými lidmi opravdu nebudou vést rozhovor, nepřizpůsobí svojí úroveň jejich a to neznamená že je to špatně, prostě...nebo budou mít strach...proč by trávili čas a bavili se s někým o autíčkách, když je baví něco jinýho..no nevím...“

Důvody proč ne

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním se můžeme bavit také o **neekonomičnosti**, jelikož se musí platit další člověk, tedy asistent pedagoga, který nad přípravami stráví také mnoho času:

P1: „Opravdu v tom vidím jako neekonomiku a takovou trochu neúctu k lidským silám, to za prvý. Protože lidi budou investovat třeba takhle prvních 10 let a pak budou mít svojí rodinu a už nebudou chtít toho tolik vyrábět a jezdit na tolik školení."

Ale také nad **degradací praktických škola a především škol speciálních** a tedy i odborníků v těchto oborech vzdělaných. Speciálních škol není mnoho, jsou spíše ve větších městech, přesto byl jejich potenciál obrovský. Ve školách speciálních i praktických jsou vyhovující speciální pomůcky, pedagogové vzdělaní v potřebné problematice, menší počet žáků ve třídách a tím pádem větší prostor pro individuální přístup.

P1: „Protože si myslím, že české školství mělo bezvadně vypracovaný zvláštní školy a pomocný školy. Vlastně dneska jsou to speciální školy praktické. A myslím si, že je škoda je takhle jako uzavřít a šmahem integrovat. Jo odborníci tady byly na tyhle děti, teď ty školky začínají být prázdný, tyhle speciální školy, protože rodiče je dávají do normálních školek, ale podle mě si neuvědomujou, že se ochuzujou o odborníky. Když si vezmete výhodu těch speciálních škol, kde oni že jo zredukujou se jazyky, čestiny, fyziky. Menší skupiny, mají tam že jo ty asistenty , mají víc pracovek, mají víc tělocviku, mají vaření, mají nějaký rodinný výchovy."

P4: „Vyleze mentálně retardovaný dítě z páté třídy a má štempl na normální školu. Sice tam má čtyřky, pětky, ale má základní školu..."

České školství nebylo na inkluzivní vzdělávání dostatečně připraveno

Mnozí z pedagogů se shodují, že **zavedení inkluzivního vzdělávání do českého školství bylo příliš rychlé a nepromyšlené**. Zkrátka, že na to nebylo dostatečně připraveno.

P1: „Na jednu stranu jako člověku přijdou čechy úzkoprsý, ale v inkluzi jsme se teda rozjeli no. Ale zatím se v ní rozjíždí podle mě všichni mimo pedagogů a je mi jako líto, že to pedagogy tak jako obešlo. Ale proč to tak všechno chvátalo, vždyť to bylo během chvíle. Ono to jako zní hezky že jo, když si člověk představí jako že by měl postižený dítě, tak to jako zní pěkně."

P4: „Jo takže navíc ta škola musí bejt pro tu integraci, když má takhle složitýho žáka připravená, co se týká prostor. Fakt musí bejt vybavená, fakt na relaxaci pytel, koberec, já nevím nějakou hernu. Protože každá škola z prostorovejch důvodů to nemůže poskytnout, protože my jsme malá školička. Takže se chodí všelijak po sborovně, ale to je jako takový řekla bych pro to dítě nepohodlný, že ten odpočinek nemá.

Dokážu si představit, že kdyby byla škola větší a měli tam k dispozici nějaký takovýhle místnosti, že jakoby to bylo zvládnutelný líp.“

P4: „Já si myslím, že my na inkluzi úplně nejsme připravení jo... já si moc dobře pamatuju, kdy za komunistický éry všechny tyhle ty děti byly někde schovaný, že jste se nesetkala s dítětem s aspergerem, že jste se nesetkala s člověkem na vozejčku a takhle. Všechno to bylo poklizený, takže my jsme se nenaučili tu jinakost vnímat. Takže ani tu inkluzi takhle nemůžeme. Musí to být pěkně postupně...“

P5: „...ono na menších školách, kde ty skoky jsou horší, tak jako přijeďte si do Prahy říct "tohle mělo být mnohem lepší" a nebylo to dobře udělaný ten začátek, aby se s tím lidé mohli lépe seznámit nebyl dobrý.“

Návrhy pedagogů na zlepšení

Pedagog *P1* navrhuje **přítomnost překlenovacích pedagogů**, kteří by se věnovali dětem selhávajícím v určité oblasti učení: *„Mě třeba nepřijde špatný jestli budeme mít takový ty překlenovací pedagogy, co vám stahnou děti, který jsou v něčem pozadu. Takový ty dlouhodobě nemocný, nebo kdo má problémy s počítáním a takový to dohnání látky, co třeba pro to dítě uteklo.“*

Pedagog *P5* by byl zase pro **zavedení nultých ročníků** pro základní školy především pro děti s odkladem školní docházky, což by mohlo pomoci také v dřívější diagnostice dětí s většími výukovými/kázeňskými problémy a tedy v časné nápravě *: „Ty děti se můžou učit sedět 45 minut na místě, mít přestávky. Oni nebudou mít klasickou češtinu, matiku a další předměty, ale můžou se soustředit na logopedii, na spolupráci, ta výuka by měla být upravená, ale ty děti nějakým způsobem ty 4 hodiny dopoledně už si budou zvykat na nějaký režim a ten přechod do základní školy pro ně bude daleko jednodušší, než ty děti, které můžou lítat, jenom si hrají.“*

8 Zodpovězení výzkumných otázek

Na začátku výzkumného šetření bylo stanoveno 9 výzkumných otázek, které vycházejí z výzkumných cílů. Tato část je tedy věnována jejich zodpovězení. Získané informace jsou platné pouze pro zkoumaný vzorek participantů.

VO1: Jak vnímají pedagogové informovanost o inkluzivním vzdělávání?

Pomocí první výzkumné otázky jsem se snažila zjistit, jaká je informovanost pedagogů o inkluzivním vzdělávání, respektive odkud a jak získávají informace ohledně změn ve vzdělávání žáků a strategiích vzdělávání žáků se SVP. Většině pedagogů byla nabídnuta možnost různých školení a kurzů ohledně změn přicházejících se zavedením inkluzivního vzdělávání. Větší část pedagogů však nebyla s touto nabídkou spokojena. Jedním z důvodů byly termíny nabízených školení, které se v podstatě míjely účinkem, neboť se uskutečnily příliš pozdě a učitelé si již veškeré informace zjistili svépomocí. Dalším důvodem byla povrchnost sdělovaných informací. Tyto informace pedagogové vnímali jako především teoretické a do praxe z velké části nepoužitelné. Spokojenost vyjadřovali pedagogové, kteří úzce spolupracují se školním speciálním pedagogem, který jim dává různá doporučení pro další vzdělávání v této oblasti a také ti, kteří jsou zapojeni do projektů na podporu inkluzivního vzdělávání. Všichni učitelé se shodli, že největším informačním zdrojem je samostudium pomocí odborné literatury, či internetu doplňované o rady kolegů, školských poradenských zařízeních a popřípadě dalších odborníků.

VO2: Jaká je spolupráce pedagogů s poradenskými zařízeními a školním poradenským zařízením?

Druhá výzkumná otázka směřovala k tomu, jak pedagogové vnímají spolupráci a komunikaci s poradenskými zařízeními (PPP, SPC). Také jsem se pedagogů dotazovala, zda jsou v jejich školním poradenském zařízení přítomni školní psycholog a školní speciální pedagog. V případě kladné odpovědi mě zajímalo, zda jejich přítomnost vnímají kladně a pro ně osobně přínosně.

Většina dotazovaných pedagogů má zkušenosti s ochotným přístupem pracovníků poradenských zařízení, a proto považuje tuto spolupráci za dobrou a přínosnou. Nejvíce spokojení byly pedagogové, kteří mají zkušenost s tím, že

pracovníci těchto zařízení pracují i v terénu a tedy vidí děti, jak fungují ve školním prostředí.

Jako negativa pedagogové uvedli občasnou nemožnost převést daná doporučení do zrealizovatelné podoby. Tento problém je mimo jiné způsoben tím, že jsou děti vyšetřovány mimo školní prostředí a jen málo poradenských zařízení má možnost vyslat své pracovníky právě do terénu a psát tak doporučení opravdu dobře zrealizovatelná i v praxi. Na tomto základě může dojít například k nevyslyšení požadavku učitele, který žádá a určitý úvazek pro asistenta pedagoga k dítěti, které je bez neustálé přítomnosti asistenta nezvladatelné a ohrožující.

Pedagogové se také shodují, že možnost spolupráce se školním psychologem a školním speciálním pedagogem vnímají/by vnímali jako velice přínosnou jak pro sebe, tak i pro žáky. Možnost okamžité konzultace různých situací a problémů by pedagogové opravdu uvítali. Bohužel jen menší část učitelů potvrdila jejich přítomnost na škole, kde vyučují.

VO3: Jak pedagogové vnímají spolupráci s asistentem pedagoga/osobním asistentem?

Třetí výzkumnou otázkou jsem zjišťovala, jak pedagogové vnímají přítomnost a důležitost asistenta pedagoga a také jak se jim s nimi spolupracuje.

Pedagogové se ve většině případů shodují, že jim přítomnost asistenta pedagoga nevadí, ale pouze za určitých předpokladů. Aby byla jejich vzájemná spolupráce více užitečná než kontraproduktivní, pak si musí být osobnostně i názorově blízcí, samostatní, zodpovědní a respektující. Naopak by rozhodně neměli být líní, snižovat učitelovi autoritu, či dokonce být neetičtí a porušovat jistou mlčenlivost o důvěrných informacích týkajících se žáků. Pokud tyto podmínky asistent splňuje, pak jeho přítomnost učitelé vnímají pozitivně. Podle učitelů mohou být velice nápomocni nejen dětem se SVP, ale také dětem ostatním, které mají například pomalejší tempo, či jsou méně soustřední.

Pedagogové v jejich přítomnost spatřují ale i zápory. Jedním z nich je zvýšený ruch ve třídě způsobený například tím, že asistent mluví na žáka, k němuž je přidělen. To může vyrušovat nejen učitele, ale také ostatní žáky. Učitelé také mohou mít pocit, že jsou asistenty kontrolováni a hodnoceni, což je pro ně krajně nepříjemné. Z těchto

důvodů si mnozí z nich neumí představit mít ve své třídě více než jednoho asistenta pedagoga.

VO4: Jak pedagogové vnímají spolupráci s rodinou žáka se SVP?

Dalším tématem, na které jsem se v rozhovorech s pedagogy zaměřila, byl názor na spolupráci s rodiči dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Pedagogové mají zkušenost jak se špatnou, tak i s dobrou vzájemnou komunikací a očekáváními. Dle nich je několik typů rodičů: rodiče co si nechtějí připustit problém svých dětí, ti co jim na prospěchu dětí nezáleží, ti co jsou rozumní a uvědomělí a také ti co využívají doporučení z poradny. Nejlépe se jim komunikuje s rodiči, kteří si uvědomují reálné schopnosti svého dítěte a také tomu přizpůsobují nejen práci s ním, ale také svá rozhodnutí ohledně jeho vzdělávání. S těmi ostatními typy rodičů je spolupráce a komunikace poněkud obtížnější. Takoví rodiče mají většinou velice zkreslený pohled na celou věc a přístup školy považují za nevstřícný. Viníkem například za neprospívání takového žáka je považován sám pedagog.

VO5: Jak je podle pedagogů ovlivňován třídní kolektiv zařazením žáka se SVP do běžné třídy?

Opět pedagogové vnímají jak pozitiva, tak negativa spojená s přítomností žáka se SVP v kolektivu dětí intaktních. Podle nich se děti učí toleranci, porozumění, taktnosti a především se rozvíjí schopnost pomáhat druhým lidem. Mimo jiné je to také učí přirozené komunikaci a zbavuje ostychu v jejich přítomnosti.

Oproti pozitivům jsou v mnohem větším zastoupení vnímána negativa. Pokud se učitelé vyjadřovali k záporům, pak si je spojovali především s nejvíce problémovými žáky (výrazné problémy v učivu, ale především v chování). I přes to, že se učitelé snaží jít žákům svým chováním příkladem, o všem s nimi mluvit a neustále vysvětlovat, ne vždy se začlenění žáka se SVP povede. Velice záleží na typu problému, jak moc je výrazný. Jedním z velkých problémů je vyrušování ostatních žáků hlučným chováním, díky kterému mohou začít výukové problémy i u nich. Pokud je rozdílnost dítěte se SVP výrazná (mentální úroveň, vzhled, aj.), pak mohou mít intaktní děti problém s navázáním komunikace a vztahu, takže se po nějaké době přestanou snažit a takové dítě zůstane ignorováno na okraji kolektivu. Také mohou cítit nespravedlnost vůči žákům se

SVP z důvodu úprav jejich učiva či hodnocení (zkrácení diktátů, slovní hodnocení, aj.). To vše může vyústit až k vyjadřování nevole v podobě posměchu a urážek. Nicméně i děti s potřebou podpory ve vzdělání mohou vůči dětem intaktním vykazovat neadekvátní až agresivní chování, což pedagogové vnímají jako velký problém.

VO6: Jaký je dopad inkluzivního vzdělávání na plánování, přípravu a průběh výuky z pohledu pedagogů?

Pedagogové jako nejzásadnější vnímají nárůst časové investice při vypracovávání IVP, administrativní činnosti, příprav výuky, hledání nových strategií a také časového presu do kterého se dostávají díky například nutnosti dovysvětlovat látku, či neustálému usměrňování a řešení kázeňských problémů. Učitelé mají pocit, že pak téměř veškerý čas věnují žákům s potřebou podpory ve vzdělávání, což má negativní dopad na zbytek žáků ve střední střední linii a už vůbec na rozvíjení dětí nadaných. Náročnost práce pedagoga je také ovlivněna typem problémů a počtem těchto žáků v jedné třídě. Každý problém si žádá svůj individuální přístup a náročnost příprav, či průběhu vyučování. V případě například nevidomých či dětí s poruchou sluchu bude náročnější příprava a následná prezentace učiva. U žáka se SPU učitel musí přemýšlet nad strategiemi, jak danou látku efektivně vysvětlit. Pro děti se sníženým intelektem vzdělávající se podle RVP praktických škol je nutné připravovat speciální učivo podle úplně jiných osnov. Žák s aspergerovým syndromem bude vyžadovat mnohem detailnejší přípravu a prezentaci vykládaného učiva, především pokud to bude žákovo oblíbené téma. Naopak v případě žáka s výraznými kázeňskými problémy bude učitel bojovat o to, aby byla vyučovací hodina co nejklidnější a nejefektivnější.

VO7: Jaké klady a zápory přinesla přítomnost žáka se SVP do jejich osobní pedagogické praxe?

Souhrnně se učitelé shodují na tom, že přítomnost dětí se SVP je učí brát každého z žáků jako osobnost a hledat v něm jeho silné stránky. Zároveň vnímat i malé pokroky jako velká vítězství jak pro daného žáka, tak pro ně samotné. To je pro ně hnacím motorem do pečlivějších příprav, hledání nových přístupů a metod pomocí dalšího sebevzdělávání. Učitelé také nacházejí limity svých schopností a kompetencí. Učí se hledat hranice profesního a osobního života.

Učitelé, kteří mají ve své třídě žáky s problémovým chováním, se zmiňují o strachu. Strach o bezpečnost nejenom žáků, ale mnohdy i svou. U některých z nich si učitelé nejsou jisti, čeho všeho jsou schopni a proto musí být neustále ve střehu. Což je pro ně vyčerpávající a objevují se u nich pocity marnosti. Tyto pocity mívají i v případě, kdy opravdu vynaloží veškerou sílu do toho, aby svým žákům pomohli, a přesto nevidí sebemenší progres.

VO8: Jsou pedagogové pro/ proti inkluzivnímu vzdělávání a proč?

Mnozí z pedagogů zastávají názor, že myšlenka inkluzivního vzdělávání není špatná, nicméně v české republice není tato forma vzdělávání dostatečně promyšlená a jeho zavedení bylo příliš rychlé. Domnívají se, že je několik proměnných, na které se před jeho zavedením dostatečně nepomýšlelo. Jedna ze základních otázek je, u koho má společné vzdělávání smysl a u koho je už spíše kontraproduktivní. Učitelé se shodují, že společné vzdělávání v třídách běžného typu dětí s těžším stupněm postižení, nebo s vysoce problémovým až ohrožujícím chováním je nesmyslné jak pro samotné dítě, tak pro děti intaktní, které jsou jeho přítomností rušeny. Takového žáka je často nutno vyučovat v jiné třídě, kde je samostatně s asistentem pedagoga, aby měl jak on sám, tak ostatní spolužáci klid na učivo klid. To už podle pedagogů nemá s myšlenkou společného vzdělávání nic společného. Vyzdvihují se především pozitiva, které žákům se SVP společné vzdělávání přináší. U dítěte se SPU či tělesným postižením je společné vzdělávání rozhodně namístě. Nicméně u dětí s mentální retardací už by se měly důsledně zvážit všechna pro a proti, která jim škola běžného typu může nabídnout, nebo zda by jim lepší péči nezajistila škola speciální. To samé platí i v případě přínosu v rovině psycho-sociální. Zda žák bude brát své intaktní spolužáky jako své vzory a přinese to lepší výsledky a pocity úspěchu, nebo zda si bude natolik uvědomovat své rozdílné schopnosti, že bude po psychické stránce spíše strádat a stát v ústraní.

Podle pedagogů je také problém jak v personálním zajištění odborníků (psychologů, speciálních pedagogů) a asistentů pedagogů, ve vybavenosti potřebnými pomůckami i v dispozici potřebných prostor. Učitelé se také zmiňovali o tématu financí, když nastalou situaci považují za vysoce neekonomickou. Také se pozastavovali nad skutečností, že především školy speciální byly v České republice na velice vysoké úrovni a zavedením inkluzivního vzdělávání došlo k jejich degradaci.

9 Shrnutí výsledků

Z informací obsažených v zodpovězených výzkumných otázkách je zřejmé, že téma inkluzivního vzdělávání a dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, skýtá mnoho proměnných na kterých závisí jeho/jejich úspěšnost. Je třeba si zas a znovu pokládat několik otázek.

Jsou školy na masivní inkluzivní vzdělávání připraveny? Pedagogové se shodují, že české školství na inkluzivní vzdělávání nebylo dostatečně připraveno. Jak v personální oblasti, tak v oblasti finanční. Zjišťuje se, že inkluzivní vzdělávání v rozsahu, v jakém bylo v České republice zavedeno, je velice finančně náročné a pokud se školy nezapojí do různých projektů na podporu inkluze, pak jim mnohdy nebude poskytována potřebná finanční podpora. A z toho plyne i nedostatečná personální podpora v podobě psychologů, speciálních pedagogů a dostatečného množství asistentů pedagogů. Disponují potřebným vybavením? Nákup potřebných pomůcek pro děti se SVP je finančně velmi náročný a pro školy mnohdy nerealizovatelný, pokud nejsou školy dostatečně finančně podporovány. Disponují potřebnými prostory? Velké městské školy ano, ale školy na okraji měst, či na vesnicích ve většině případů ne.

Je pedagogům nabízeno kvalitní vzdělávání v této problematice? Jisté vzdělávání nabízeno je. Nicméně pouze menší část z nich je se školeními a kurzy spokojeno, proto ve většině případů pedagogové využívají spíše samostudia, či rad kolegů, poradenských zařízení a jiných odborníků, neboť nabízené kurzy shledávají jako povrchní s minimální pomocí do skutečné praxe. Jednomu z pedagogů dokonce nebylo nabídnuto žádné školení.

Disponují týmem potřebných odborníků? Možnost využívat kompletní školské poradenské pracoviště, které by bylo zastoupené jak školním psychologem, školním speciálním pedagogem, školním sociálním pedagogem, dostatečným množstvím asistentů pedagoga, má opravdu jen málo škol. Z pedagogů s nimiž byly vedeny rozhovory, má tuto možnost pouze jeden a to koordinátor inkluzivního vzdělávání, působící na velké škole, která se zapojila do dvou projektů na podpokaru inkluze. Spolupráci s poradenskými zařízeními hodnotí většina pedagogů kladně. Většinou jsou s jejich přístupem spokojeni. Negativum spatřují v případech, kdy v konečném rozhodnutí nebylo žákovi poskytnuto podpůrné opatření v takovém rozsahu, jaké by žák

potřeboval a na jakém se pedagog s poradenským pracovištěm domluvil. Příkladem jsou úvazky asistentů pedagoga, které jsou většinou kráceny.

Jak vnímají přítomnost další osoby a to asistenta pedagoga/osobního asistenta? Většina pedagogů se shoduje, že spolupráce s asistentem jim nevadí a může být přínosná, ale pouze za určitých podmínek. Zmiňovali se především o tom, že si učitel s asistentem „musí sednout“, o zodpovědnosti, respektu a schopnosti samostatné práce nejen s dítětem se SVP, ale i ostatními žáky. Naopak by nesnesli přítomnost asistenta rušivého, nerespektujícího a lenivého. Většina se shoduje, že přítomnost více jak jednoho či dvou asistentů, by byla neúnosná.

Jak velký význam připisují spolupráci a komunikaci s rodiči dětí se SVP? Nejlépe se pedagogům pracuje s rodiči, kteří chtějí pro své dítě jen to nejlepší, ale zároveň jsou schopni kritického náhledu na danou situaci. Naopak nejhorší spolupráci vnímají s rodiči, kteří se o své děti nezajímají, kteří si nechtějí problém svého dítěte připustit a nebo si ho připustí, až když se stane například újma na zdraví anebo s rodiči, kteří přenechávají veškerou zodpovědnost za vzdělání a výchovu pouze na pedagogovi a takzvaně se „schovávají za papíry“ z poradenských zařízení.

Je inkluzivní vzdělávání přínosem pro celý kolektiv, nebo jenom pro žáka se SVP? Vždy je důležité dívat se na společné vzdělávání z pohledu nejen dítěte se SVP, ale také dětí intaktních. Učitelé se shodují, že pokud bude přítomnost žáka se SVP natolik rušivá, že učitel i ostatní žáci budou nuceni věnovat svou pozornost většinu času právě takovému žákovi, nebo budou žáci ohroženi na svém zdraví, pak je společné vzdělávání naprosto kontraproduktivní. Naopak pozitivum spatřují ve vzájemném učení mezi žáky se SVP a žáky intaktními. Žáci se SVP se od spolužáků mohou učit správné vzorce chování a také jsou motivování jejich schopnostmi a výsledky. Naopak děti intaktní se učí tolerantnosti, porozumění, taktnosti a schopnosti pomáhat ostatním.

Jak moc jsou pedagogové zatíženi s tím spojenou administrativou, náročností příprav, zodpovědností a dopadem na jejich profesní ale mnohdy i osobní život? Učitelé se shodují, že opravdu dochází k určitému zvýšení náročnosti. Ať už z důvodu tvoření IVP, příprav speciálních pomůcek, zpracovávání speciálních poznámek a testů. Nebo z důvodu pociťované marnosti, pokud nevidí žádný úspěch svého snažení a také z výše zmiňovaného strachu nejen o sebe, ale i své žáky, jelikož učitel je ten, který ve školním

prostředí za své žáky zodpovídá. Pocit zadostiučinění přichází tehdy, když vidí i malé pokroky svých žáků, to je totiž naplňuje a motivuje do další práce. Velkým přínosem je obohacení pedagogické praxe, neboť jsou učitelé v podstatě nuceni si neustále rozšiřovat své znalostí, nalézat nové přístupy, metody a strategie. Přítomnost dětí se SVP učí pedagogy brát každé dítě jako osobnost a nalézat u každého z nich silné stránky a pracovat na nich.

U koho má inkluzivní vzdělávání smysl a u koho už ne? Většina pedagogů se shodla na názoru, že nevidí žádná pozitiva společného vzdělávání u žáků s těžším mentálním postižením, kteří nakonec stejně většinu času tráví pouze s asistentem pedagoga, jelikož je málo aktivit, které by mohli dělat společně se svými spolužáky. To už učitelé považují spíše za proti-inkluzivní. Velkým otazníkem pro učitele je vzdělávání žáků, jejichž postižení má největší dopad na jejich chování, které je neadekvátní se sklonem k agresi vůči ostatním. V přítomnosti takového žáka je často téměř nemožné vést efektivní vyučovací hodinu a navíc učitelé pociťují neustálý strach o bezpečnost svou i ostatních žáků. Také je nutné zvážit, jaký dopad to bude mít na dítě samotné v rovině psycho-sociální. I dítě, které má nižší intelekt většinou cítí, že je rozdílný od ostatních a nechápe, proč selhává, zatímco ostatní ne. V takovém případě dítě bude pociťovat spíše smutek než radost ze společného vzdělávání a pokud je díky svému znevýhodnění vyloučen na okraj kolektivu, pak se tento pocit může ještě prohlubovat. Je tedy vždy opravdu důležité zvážit veškerá pro a proti.

Pohled pedagogů je tedy takový, že inkluzivní vzdělávání přináší mnoho pozitiv jak pro děti se SVP, spolužáky, tak i pro samotné učitele. Všichni se ale shodují, že postrádají určitou propracovanost a je třeba nalézt rovnováhu toho, kdy to má smysl a kdy už je zařazení dítěte s určitým znevýhodněním do běžné školy spíše kontraproduktivní jak pro pedagogy, dítě samotné, tak pro děti ostatní.

10 Diskuse

Za velmi důležité považuji uvědomit si všechny proměnné, které mohly ovlivnit a limitovat výsledky výzkumu. Také si uvědomuji, že velikost zkoumaného souboru není nijak veliká. Přesto se domnívám, že díky značnému množství získaných detailních údajů od participantů, mají výsledná zjištění nemalou vypovídající hodnotu. Jsem si vědoma, že získané údaje nemohou být aplikovány na širší část populace, jako by tomu bylo v případě použití metody kvantitativního výzkumu, přesto se domnívám, že to pro tento konkrétní výzkum neznamená velký deficit. Při kvantitativním výzkumu by nebylo možné získat rozsáhlé, autentické výpovědi a konečný výsledek by byl mnohem chudší a neosobní.

Také jsem si vědoma, že výsledky výzkumu mohly být ovlivněny konečným výběrem participantů. Názory jednotlivých pedagogů se mohly lišit na základě velikosti škol, ve kterých působili, podle složení třídního kolektivu a také podle zastoupení školského poradenského pracoviště. Tady je nutné podotknout, že sběr dat komplikovala skutečnost, že pedagogové nebyli svolní k rozhovorům o inkluzivním vzdělávání. Tuto skutečnost vnímám jako strach pedagogů veřejně vyjadřovat svůj případný nesouhlas s inkluzivním vzděláváním a možné obavy z následné sankce. Ze všech kontaktovaných škol přišlo kladné vyjádření pouze ze dvou. Na základě tohoto neúspěchu jsem začala vyhledávat potenciální účastníky s pomocí svého okolí a tím získala dalších pět kandidátů, kteří splňovali kritéria, a proto byli zařazeni do výzkumného vzorku. Další překážka přišla po žádosti o nahrávání rozhovorů na diktafon. Na učitelích byl v moment požádání o souhlas vidět strach, že by se jimi sdělované informace mohly dostat k veřejnosti. Tato situace nastala skutečně téměř u všech pedagogů, kromě jednoho, který s tím bez problému souhlasil. I ostatní pedagogové po ujištění o naprosté anonymitě, s nahráváním souhlasili.

Většina pedagogů ze začátku rozhovoru vykazovala určitou míru nervozity. Zprvu byly jejich výpovědi strohé a autentičnost kazila snaha o spisovné vyjadřování. S postupem času, ale učitelé více přecházeli také do opravdu osobní roviny, kdy vyjadřovali své skutečné názory na danou věc. Tím, že se znovu vraceli k již probraným tématům a dál o nich přemýšleli, mi dalo možnost ověřit si, co byly pouze stylizované a

co skutečně autentické výpovědi. Přesto si uvědomuji, že ne u všech témat musel být výrok pedagoga vždy pravdivý a proto mohlo dojít k částečnému zkreslení výsledků.

U větší části pedagogů, včetně koordinátorky inkluzivního vzdělávání se domnívám, že se mi podařilo získat důvěru a navodit příjemnou atmosféru. Výsledkem bylo mnohem hlubší sdílení pocitů a názorů bez nutnosti častého pokládání otázek. U menší části pedagogů měl rozhovor díky častým otázkám ze strany výzkumníka mnohem strukturovanější podobu, avšak výpovědní hodnota byla mnohem menší.

Po absolvování všech rozhovorů jsem došla k závěru, že v konečném důsledku byli pedagogové rádi, že mohli alespoň s někým sdílet svůj skutečný názor na danou problematiku. Domnívám se, že je pedagogům dán malý prostor pro skutečné vyjádření svých pocitů a potřeb. Dále se domnívám, že mnoho pedagogů nevyjadřuje svůj názor z toho důvodu, že se za něj stydí. Bojí se, že by je společnost mohla považovat za málo tolerantní, pokud by vyjádřili například protest proti společnému vzdělávání dětí s mentálním postižením. Další možností je, že prostě už rezignovali, neboť i akce inkluzivního vzdělávání byla zorganizována takzvaně „o nás - bez nás“, a proto se domnívají, že jejich názory nemají žádnou váhu a v konečné fázi stejnak nebudou brány v potaz.

Výzkum pro potřeby diplomové práce byl realizován na jaře roku 2017. Tedy zhruba půl roku po novelizaci školské legislativy, která zavedla inkluzivní nebo-li společné vzdělávání v českém školství. Po jeho dokončení jsem získala také přístup k výsledkům výzkumu realizovaným Asociací speciálních pedagogů ČR (ASP ČR, 2017). Data byla sbírána během ledna a února roku 2017, tedy o něco dříve, než data k této diplomové práci. Výzkum pro potřeby diplomové práce je poněkud rozsáhlejší a oproti výzkumu ASP ČR obsahuje také informace o dopadu společného vzdělávání na žáky samotné a další proměnné. Na druhou stranu výzkum pro potřeby diplomové práce obsahoval daleko menší výzkumný vzorek, proto výsledky nelze zobecňovat. Přesto tyto dva výzkumy ve společných otázkách získaly velmi podobné výsledky. Pedagogové se domnívají, že příprava inkluzivního vzdělávání nebyla dostatečně propracovaná a vše bylo ušito horkou jehlou, proto jeho průběh doprovází mnoho nedostatků. ASP ČR sdílelo podobný názor a to, že aktuální průběh společného vzdělávání nenaplňuje dosavadní očekávání a naopak přináší nepřiměřenou

administrativní a personální zátěž. Je nutno uvést, že problém s přílišnou administrativní zátěží byla již řešena novelizací vyhlášky č. 27/2016 Sb. pod číslem 270/2017, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato novela zveřejněna 1.9. 2017 si klade za cíl odstranit technické nedostatky jako je právě nadměrná administrativní zátěž. Je tedy otázkou, zda by pohled pedagogů na toto konkrétní téma, byl v současné době stejný či odlišný. Pedagogům nebyla poskytnuta možnost získání dostatečných informací jak k chystajícím se změnám, tak následného dalšího vzdělávání, které by jim pomohlo v lepší orientaci dané problematiky a především zlepšilo jejich speciálně pedagogické dovednosti. Pokud měli pedagogové možnost vzdělávacích kurzů, pak je ale ve většině případů hodnotili jako povrchní a nepřinášející nic do skutečné praxe. Mnohem lepší orientaci v práci s dětmi, které potřebují podpůrná opatření, nalézáme u pedagogů ve školách okrajových či vesnických, na kterých se takoví žáci vyskytovali již před zahájením inkluzivního vzdělávání. Dalším tématem, na kterém se výzkumy shodují je finanční náročnost díky níž se školám nedostává potřebného finančního zabezpečení a poskytované finance přichází s výrazným zpožděním. Velkým nedostatkem objevující se v obou výzkumných šetřeních je neúplnost odborné podpory ze strany školních speciálních psychologů a pedagogů. Jen málo škol si může dovolit jejich zařazení do běžné součásti pedagogického sboru, právě z důvodu nedostatku financí. Spolupráce ze strany školských poradenských zařízení je u obou výzkumů vnímána pozitivně za předpokladu, že nejsou tato zařízení přetížena. Problém však spatřují v často příliš teoretických a ve školské praxi jen těžko zrealizovatelných doporučeních. Méně pozitivně je vnímán fakt, že zákonní zástupci, tedy většinou rodiče žáků, nejsou povinni sdělovat výsledky odborných vyšetření, což pedagogům stěžuje následnou práci s žáky, kterým díky tomu nemohou například dostatečně upravit vzdělávání podle jejich skutečných potřeb a dovedností. Také téma asistentů pedagogů se vyskytovalo v obou zrealizovaných výzkumech. Asistenti jsou souhrnně vnímání docela pozitivně, avšak za určitých podmínek. Velice záleží na schopnostech jedince, který tuto pozici vykonává, včetně jeho odbornosti. A v poslední řadě, dospěly oba výzkumy ke stejným výsledkům v oblasti snížení kvality poskytovaného vzdělávání z důvodu vyššího počtu žáků se závažnými výukovými a výchovnými problémy ve třídách základních škol běžného

typu, což způsobuje vyšší zátěž pro pedagogy a nedostatek času pro děti intaktní (střední linii a také žáky nadané). Rozdílné výsledky přinesla meta-analýza zveřejněna v roce 2007 (Kalambouka, et al.). Tato studie srovnávala výsledky 26 převážně amerických studií zabývajících se tím, jaký dopad na žáky má umístění žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Publikované výsledky ukázali, že zařazení jedince se SVP do škol běžného typu nemá větší nepříznivé dopady na výukové a osobnostně-sociální dovednosti intaktních dětí. Tyto výsledky se neshodují s názory pedagogů vystupujících ve výzkumu prováděném v rámci této diplomové práce. Tito pedagogové se shodují, že vždy záleží na typu problému dítěte se SVP. Přítomnost takového žáka může přinášet jisté benefity, nicméně z jejich pohledu převládají spíše negativa, především v případě, že přítomnost žáka se SVP působí rušivě a strhává veškerou pozornost ostatních žáků, nebo tento žák vykazuje neadekvátní chování s agresivními sklony a intaktní žáci budou ohroženi na svém zdraví. Za důvod rozdílných výsledků mohu považovat především rozdílnost prostředí, v kterém se výzkumy uskutečňovali a také odlišnou velikostí výzkumného souboru.

Jsem přesvědčena, že výsledná analýza výpovědí participantů doplňuje teoretický kontext a tím zvyšuje jeho platnost. Výsledky výzkumu se vzájemně doplňují s poznatky z odborné literatury obsažené v teoretické části výzkumu. Platnost a váha výzkumu pro potřeby diplomové práce je také podporována výše zmíněnými výsledky výzkumného šetření prováděného ASP ČR.

ZÁVĚR

Diplomová práce pojednává o problematice nově zavedeného konceptu inkluzivního vzdělávání do českého školství. Inkluzivní vzdělávání bylo zrealizováno v září roku 2016 a od té doby se stalo velmi diskutovaným tématem. Dítě ve školním prostředí tráví nezanedbatelnou část dne, proto je škola po rodině druhým nejdůležitějším prostředím, které formuje a ovlivňuje psycho-sociální vývoj jedince. Je tedy nezbytné, aby výsledek výchovy a vzdělávání v těchto institucích byl přínosem pro všechny zúčastněné a ne pouze pro pár jedinců.

Celá práce je zarámována do kontextu inkluzivního vzdělávání a jeho pozitiv/negativ na všechny jedince vystupující a zasahující do školství s důrazem na pohled samotných pedagogů. Hlavním cílem bylo zachytit a popsat, jaký je pohled pedagogů základních škol běžného typu v hlavním vzdělávacím proudu, kteří mají ve svých třídách žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, na zavedení inkluzivního vzdělávání. Tedy jak vnímají, prožívají a zvládají potíže související s inkluzivním vzděláváním, nebo naopak v čem spatřují klady tohoto nového systému.

V teoretické části jsem na základě studia odborné literatury nastínila pojem inkluzivního vzdělávání. Pozornost byla věnována legislativnímu rámci, tématu speciálních vzdělávacích potřeb a charakteristikou jedinců se SVP. Dalšími tématy, která jsem do diplomové práce zařadila, jsou rozdíly mezi integrací a inkluzí, souhrn poskytovaných podpůrných opatření a v neposlední řadě také specifika a úskalí pedagogické profese, důležitost fungujícího třídního kolektivu, vztahu pedagoga s rodiči žáků, dopady inkluze na žáka se SVP a pozitiva/negativa inkluzivního vzdělávání.

Výzkumnou část tvořilo 7 hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří vyučovali na prvním stupni základních škol běžného typu. Pomocí rozhovorů a následného důkladného rozboru získaného materiálů pomocí tématické analýzy dat, bylo dosaženo výzkumného cíle.

Výsledky výzkumu prokázaly, že pedagogové vnímají zavedení inkluzivního vzdělávání do českého školství, jako příliš rychlé, nepromyšlené a nepropracované. Myšlence společného vzdělávání se rozhodně nevyhýbají, naopak spatřují i mnoho pozitiv pro ně osobně, žáky se SVP, tak i žáky intaktní. Největší přínos do své praxe vidí v možnosti neustálého sebevzdělávání v odborné oblasti, tak i osobního růstu. Žáci

intaktní se díky přítomnosti jedinců se SVP mohou učit tolerantnosti, pochopení a rozvíjet schopnost pomáhat druhým a žáci se SVP v nich mohou vidět své idoly jak v oblasti chování, tak v oblasti vzdělávání. To ale nic nemění na mnohem větší psychické i fyzické zátěži pro pedagogy a negativech jak pro děti se SVP, tak děti intaktní, blíže charakterizovaných v zodpovězených výzkumných otázkách. Od spuštění inkluze uplynulo pouze pár měsíců, ale přesto už jsou vidět první nedostatky a úskalí a s postupem času jich bude ještě přibývat. Dle pedagogů bude čím dál víc zřejmé, že budou potřeba jisté úpravy a přehodnocení dosavadního nastavení. Bude třeba nalézt rovnováhu toho, kdy má společné vzdělávání smysl a kdy už je zařazení dítěte s určitým znevýhodněním do běžné školy spíše kontraproduktivní jak pro pedagogy, dítě samotné, tak pro děti ostatní.

Výzkum by mohl posloužit jako souhrn připomínek k fungování inkluzivního vzdělávání od pedagogů, tedy těch, kteří mohou skutečně mluvit o tom, co funguje a nefunguje v reálné praxi, pro ministerstvo školství. Pedagogové jsou jedním z článků školství, proto by bylo zajímavé, a myslím že i přínosné, realizovat podobné výzkumy na dané téma například s asistenty pedagogů, školským poradenským pracovištěm, řediteli škol, ale zeptat se na názor i samotných žáků (vyžadujících podpůrná opatření i intaktních).

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. 75 s. ISBN 978-80-7510-163-1.

Asociace speciálních psychologů v ČR. Prohlášení Asociace speciálních pedagogů ČR [online]. České noviny, 2017 [cit. 2018-02-01]. Dostupné z: http://www.ceskenoviny.cz/.filedefault/1489132875_Prohlaseni_ASP_CR_3_3_2017_II.pdf

Asociace školní psychologie. *Asociace* [online]. AŠP [cit. 2017-11-30]. Dostupné z: http://www.schoolpsychology.cz/

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu.* Brno: Masarykova univerzita, 2013. 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením.* Brno: Masarykova univerzita, 2013. 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masaryková univerzita, 2005. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.

BRADLEY, Jana. *A co já s tím?: Pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga.* Prostějov: Computer Media, 2016. 170 s. ISBN 978-80-7402-280-7.

BRAUN, Virginia and CLARKE, Viktoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 2006, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887 Dostupné z: http://eprints.uwe.ac.uk/11735

COHN, Carl. The Trend Toward Inclusive General Education Classrooms. In Understood. *5 Benefits of Inclusion Classrooms* [online]. Understood [cit. 2017-12-15]. Dostupné z: https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/5-benefits-of-inclusion-classrooms

DVOŘÁKOVÁ, Ilona. Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. Antropowebzin, 2010, (6)2, 95–99. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova__I-2-2010.pdf

DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EDELSBERGER, Ludvík et al. *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5.

FIALA, Jan. *Školský zákon ve znění účinném od 1.9.2017 do 31.8.2018* [online]. MŠMT, 2017 [cit. 2017-11-25]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018

FIALOVÁ, Ilona. *Analýza faktorů determinující edukaci a profesní orientaci jedinců se zdravotním postižením.* Brno: Masarykova univerzita, 2011. 207. ISBN 978-80-210-5591-9.

FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 208 s. ISBN 978-80-244-4303- 4.

FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše a RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika.* Praha: Triton, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

GAVORA, Peter. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace, 2015 25*(3), 345–371. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3670

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených. Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem.* Praha: Malvern, 2015. 325 s. ISBN 978-80-7530-006-5.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzělávání. Teorie a praxe.* Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAMZA, Haoua M. *The Benefits and Necessity of Inclusive Education* [online]. College Xpress, 2016 [cit. 2017-12-15]. Dostupné z: https://www.collegexpress.com/interests/education/blog/benefits-and-necessity-inclusive-education/

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 4. vydání. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLÍKOVÁ, Jana. Informace pro školská poradenská zařízení: *Doporučení - školní psycholog a školní speciální pedagog*. [online]. 2016 [cit. 2017-11-30]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/39027/

HOLÍKOVÁ, Jana. NAPIV - Národní akční plán inkluzivního vzdělávání [online]. MŠMT, 2015 [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018

HOLÍKOVÁ, Jana. *Základní škola praktická po 1.9.2016* [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/6-informace-pro-specialni-skoly-skoly-podle-16-odst-9?highlightWords=z%C3%A1kladn%C3%AD+%C5%A1kola+praktick%C3%A1

INCLUSIVE SCHOOLS NETWORK. Together we learn better: Inclusive schools benefit all children. [online]. 2015 [cit. 2017-12-15]. Dostupné z: http://inclusiveschools.org/together-we-learn-better-inclusive-schools-benefit-all-children/

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. 224 s. ISBN 80-7254- 329-6.

KALAMBOUKA, Afroditi, FARRELL, Peter, DYSON, Alan and KAPLAN, Ian. The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 2007, Vol 49, No. 4, pp. 365-382. Dostupné z: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131880701717222?scroll=top&needAccess=true

KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. 109 s. ISBN 978-80-7510-160-0.

KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.

KATZ, Jennifer and MIRENDA, Pat. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. In *International Journal of Special Education,* 2002, Vol 17, No.2. University of British Columbia. Dostupné z: http://achieve.lausd.net/cms/lib08/CA01000043/Centricity/domain/168/research%20you%20can%20use/Education%20Benefits%20of%20Inclusion%20for%20Disabled%20and%20Non-Disabled%20Students.pdf

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. 128 s. ISBN 978-80-88163-12-1.

KLENKOVÁ, Jiřina, BOČKOVÁ, Barbora a BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Kapitoly pro studenty logopedie; text k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2012. 103 s. ISBN 978-80-7315-229-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví.* Praha: Portál, 2009. 279 s. ISBN 978-80-7367-568-4 (brož.).

KUCHARSKÁ, Anna, MRÁZKOVÁ, Jana (eds.) a kol. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti. Metodická zpráva č. 1. TAMPS-VIPP III, Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb. Klíčová aktivita 02.* Praha: NÚV, 2014. 225 s. ISBN 978-80-7481-036-7. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/38995

KUCHARSKÁ, Anna, MRÁZKOVÁ, Jana, WOLFOVÁ, Renata, TOMICKÁ, Václava. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

LAZAROVÁ, Bohumíra, HLOUŠKOVÁ, Lenka, POL, Milan a TRNKOVÁ, Kateřina. Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. In *Pedagogická orintace*, Brno, 2017, roč. 27, č. 2., s. 287-307. ISSN 1211- 4669. Dostupné z: Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/7061/pdf

LECHTA, Viktor, et al., Diagnostika narušené komunikační schopnosti in KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti; logopedická prevence; logopedická intervence v ČR; příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. 224 s. ISBN 80-247-1110-9.

LECHTA, Viktor, VÍTKOVÁ, Marie. Realizace inklizivní edukace. In LECHTA, Viktor. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

Listina základních lidských práv a svobod [online]. Dostupné z: https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html

MACHOVÁ, Jitka, KUBATOVÁ Dagmar et al. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada, 2009. 296 s. ISBN 978-80-247-2715-8.

MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. 272 s. ISBN 80-246-1173-2.

MATOUŠEK, Oldřich, KODYMOVÁ, Pavla a KOLÁČKOVÁ, Jana. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi.* 1. vydání. Praha: Portál, 2005. 352 s. ISBN 80-7367-002-X.

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví. NRZP: Grada Publishing, 2010. 280 s. ISBN 978-80-247-1587-2. [online]. 2017 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkf-mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-disability-zdravi

MICHALÍK, Jan et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. 511 s. ISBN 978-80-7367-859-3.

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 s. ISBN 978-80-244-4675-2. [online]. 2017 [cit. 2017-11-30]. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka. *Podpůrná opatření ve vzdělávání.* Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2015. 35 s. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: http://inkluze.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf

MICHALOVÁ, Zdena. *Integrativní speciální pedagogika: (především zaměřena na aktuální legislativu v ČR)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 73 s. ISBN 978-80-7372-879-3.

MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 114 s. ISBN 80-7311-021-0.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Informace pro mateřské školy* [online]. MŠMT [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/2-informace-pro-materske-skoly

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Informace pro střední školy* [online]. MŠMT [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/4-informace-pro-stredni-skoly

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Informace pro základní školy* [online]. MŠMT [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/3-informace-pro-zakladni-skoly

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. MŠMT [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky.* 3. vydání. Praha: Portál, 2008. 120 s. ISBN 978-80-7367-430-4.

Národní ústav pro vzdělávání. *Asistent pedagoga*. [online]. NUV [cit. 2017-12-03] Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/ap

NAUTIS: Národní ústav pro autismus, z.ú. *Základní údaje* [online]. 2007 [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: http://www.praha.apla.cz/autismus-2.html.

Novela školského zákona č. 82/015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. Dostupné z: http://www.sagit.cz/info/sb15082

Novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. pod číslem 270/2017, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Dostupné z: http://www.pedagogicke.info/2017/08/msmt-vyhlaska-c-272016-sb-o-vzdelavani.html

NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství.* 2. vydání. Praha: Portál, 2006. 159 s. ISBN 80-7367-174-3.

PEŠATOVÁ, Ilona a TOMICKÁ, Václava. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 115 s. ISBN 978-80-7372-268-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 3. vydání. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vydání. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 4. vydání. Praha: Portál, 2010. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů: *Asistent pedagoga-Náplň práce* [online]. Asistent pedagoga [cit. 2017-12-03] Dostupné z: http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace

PTÁČKOVÁ, Marta. Novela zákona o pedagogických pracovnících [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2017-12-03] Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich

The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca, 1994 [online]. UNESCO [cit. 2017-02-10] Dostupné z: Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80- 7435-098-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika.* Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMITH, Jonathan, FLOWERS, Paul, a LARKIN, Michael. *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.* London: Sage Publications, 2009. 232 s. ISBN 978-1-4129-0834-4.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. 116 s. ISBN 978-80-7368-913-1.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan et al. *Klinická logopedie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Poruchy autistického spektra (PAS).* Portál o poruchách autismu [online]. 2007 [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: http://www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/index.php

ŠRÁMEK, Jan. *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online]. MŠMT, 2014 [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče.* 4. vydání. Praha: Portál, 2011. 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-807367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2016. 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha.* Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením [online]. MŠMT [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/cs/28419

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VAĎUROVÁ, H. a PANČOCHA, K.. *Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků.* In: Bartoňová, M. a Vítková, M. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: MUNI. 2010 ISBN 978-80-210- 5383- 0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Milan et al. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru.* Praha: Portál, 2014. 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. 274 s. ISBN 978-80-7368-525-6.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizující vyhlášku č. 72/2005 Sb. [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty?highlightWords=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+197%2F2016

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. MŠMT [cit. 2017-11-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73

WILHELM, Marianne, BINTINGER, Gitta a EICHELBERGER, Harald, u. a. Eine Schule für dich und mich! In: TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti? Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2016. 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Rozdíly mezi „tradiční“ a „inkluzivní“ pedagogikou.....29
Tabulka 2: Popis výzkumného vzorku.....55

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Názor koordinátora inkluzivního vzdělávání na danou problematiku.....I

Příloha 2: Přepisy rozhovorů.....IX
Příloha 2.1: Pedagog P1.....IX
Příloha 2.2: Pedagog P2.....XV
Příloha 2.3: Pedagog P3.....XVII
Příloha 2.4: Pedagog P4.....XXI
Příloha 2.5: Pedagog P5.....XXVIII
Příloha 2.6: Pedagog P6.....XXXII
Příloha 2.7: Pedagog P7.....XXXIV
Příloha 2.8: Koordinátor inkluzivního vzdělávání K1.....XXXV

Příloha 3: Názorná ukázka postupu při analýze dat.....XL
Příloha: 3.1: Sepsání možných témat včetně nalezených kódů v jednotlivých rozhovorech.....XL
Příloha: 3.2: Upřesnění nalezených témat a tvoření subtémat.....XLVI

PŘÍLOHY

Příloha 1: Názor koordinátora inkluzivního vzdělávání na danou problematiku

Pří sběru dat do výzkumu, mi bylo umožněno vést rozhovor také s koordinátorkou inkluzivního vzdělávání (dále jen K1) na jedné z větších škol v Jihočeském kraji. Jsem si vědoma, že nesplňuje předem stanovené kritérium vyučujícího pedagoga na prvním stupni základní školy, avšak myslím si, že informace získané z tohoto rozhovoru jsou zajímavým doplněním k již zodpovězeným výzkumným otázkám. Pohledy pedagogů a koordinátorky inkluzivního vzdělávání na danou problematiku se v mnohém shodují.

Jak vnímají pedagogové informovanost o inkluzivním vzdělávání?

Po zahájení inkluzivního vzdělávání v září 2016 zaměstnanci základní školy včetně koordinátorky inkluzivního vzdělávání tápali například ve správném zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů a podpůrných opatření. Jiné informace jim byli podány z poradenských zařízení a jiné zase z České školní inspekce. K1 tuto velice špatnou informovanost vnímala jako zbytečnou zátěž nejen pro kantory, ale i pro ostatní pedagogické pracovníky.

Jaká je spolupráce pedagogů s poradenskými zařízeními a školním poradenským zařízením?

Velké pozitivum K1 spatřuje v přítomnosti kompletního školského poradenského pracoviště, které je zastoupeno dvěma psychology, speciálním pedagogem, sociálním pedagogem a školními asistenty. Jak ale sama přiznává, toto odborné zázemí je možné pouze díky zařazení školy do dvou projektů na podporu inkluzivního vzdělávání: *„…ta personální podpora by v podstatě nebýt toho projektu, tak by tu nebyla teda v podstatě žádná. Měli jsem tu školního psychologa na nějakýho asi půl úvazku, což teda znamená, že on je tu dva dny v týdnu a ne zrovna když ho teda potřebujete.“* Jelikož se jedná o velkou základní školu, pro koordinátorku je občas velice těžké vše zkoordinovat ke spokojenosti všech, tedy žáků, pedagogů a odborníků: *„Oni ty lidi maj většinou zkrácený úvazky, takže se tu třeba ani nepotakaji, nebo obtížně se potkáváme a vlastně některý to dítě jakoby potřebuje řeknu podporu i toho sociálního pedagoga, i psychologa, takže tam je nutná nějaká ta spolupráce a to vidím někdy trošku jako problém.“*

Ve spolupráci s poradenskými zařízeními spatřuje klady i zápory. Pozitivně hodnotí komunikaci s poradenským zařízením a jejich snahu připravovat podpůrná opatření žákům se SVP opravdu na míru. Poradenská zařízení se snaží vždy zjistit o žákovi co nejvíce informací buď od pedagoga či výchovné poradkyně, aby bylo podpůrné opatření co nejefektivnější: *„Jinak se mi teda třeba líbí, že se šijou ty podpůrný opatření na míru tomu dítěti a tý škole jo. Tak my se jakože snažíme vždycky nějak s tím pracovníkem, i když teda mi to někdy připadá jako že jsem nějaká hokynářka, přitom by to mělo být tak jasný že jo jak to teda to dítě potřebuje.“* Už méně pozitivně hodnotí situace, kdy se s poradenským zařízením domluví na potřebách dítěte, ale ve výsledku tyto potřeby nejsou zcela naplněny: *„…to se teda snažíme nějak domluvit, no tak ne vždycky se to tak úplně povede no. Domluvíme se že tu bude asistentka na půl úvazku a vedení poradny*

pak řekne - Já vám to zkrouhnu na čtvrt úvazku. Takže ve finále nám to přijde tak, ale to už je pak třeba problém toho člověka sehnat jo. Takže to bych řekla, že sice se to snaží udělat jo, ale pak se to z nějakých těch ekonomických důvodů často jakoby oseká jo.“ O podobné zkušenosti mluvila již pedagožka P3. Dalším problémem je dlouhá čekací doba na odsouhlasení a vypracování podpůrných opatření, což samozřejmě způsobuje pedagogům problémy. K1 mluvila o případu zařazení cizinců do jejich školy, které poradenské zařízení nechtělo vyšetřit a ani škole neposkytlo žádnou možnost jazykových kurzů, aby se snížila vzniklá jazyková bariéra. Tato vzniklá situace není samozřejmě příjemná a už vůbec ne přínosná jak pro školu, tak ale i pro samotné děti: *„Chtěli jsme pro ně zařídit nějakej přípravnej jazykovej kurz přes to léto. Vůbec nic přes léto nebylo. Takže nic se nepodařilo, oni teda přišly, ani nám je nechtěli vyšetřit. Jenže je to tak nastaveno, prostě podle tý vyhlášky my to tak musíme udělat, nikdo jinej nám to podpůrný opatření dát nemůže, takže jim máme udělat plán podpory, což my samozřejmě je nesmysl, co my jim tak můžeme nabídnout. Takže jsme se je tady snažili nějak učit mluvit česky, že je teda nebudeme klasifikovat jo, to jsme si tam dali do plánu podpory, no ale nikam dál bez toho, když vám teda nikdo nedá tu možnost. Takže nás drželi, opravdu nás takhle drželi strašně dlouho. No tak nakonec samozřejmě nechali až ten nejzazší termín, kterej byl možnej, to znamená ty 3 měsíce. Takže říkám, máme je tady od září a teď máte duben a teprve teď jsme na ně nakonec dostali ty asistenty jo, ale s tím, že my ho teda ještě musíme sehnat, máme další měsíc že jo na to, oni měli měsíc na to, než nám pošlou to doporučení, my teď na to zase máme než se nám to podaří a máte konec školního roku.“*

Na druhou stranu K1 chápe, že i poradenská zařízení jsou pod jistým tlakem a především mají podstav personálu: *„…mají 200 škol pod sebou, takže takovej ten stav...oni mají třeba teď kontrolovat ty IVPečka. Teď vůbec neví jak to budou dělat, protože třeba 2 lidi měli na starosti řeknu X škol a obešli je a to teď vůbec nejsou schopni takhle zabezpečit jo.“* Proto se s poradenskými zařízeními domluvili, že bude ředitel základní školy dávat určitou zpětnou vazbu a podněty na ministerstvo školství.

K1 má zkušenosti také s dětmi ze sociálně slabších rodin, které jsou velice zanedbané. Vyjádřila se tedy i ke spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD): *„...sociálka teda musím říct, že ta nám teda nikdy nepomohla jo. Byli se tam třeba kouknout, ale nějak se to neřeší.“*

Jak pedagogové vnímají spolupráci s asistentem pedagoga/osobním asistentem?

Před nástupem inkluzivního vzdělávání neměla základní škola, kde K1 působí žádné zkušenosti s asistenty pedagoga či osobními asistenty. To se s prvním zářím 2016 změnilo a na škole působí jak asistenti pedagoga přidělení k určitému žáku se SVP, tak i asistenti pedagoga, kteří jsou ve škole přítomni bez ohledu na doporučení poradenského zařízení. Opět se jedná o výhodu plynoucí ze zapojení školy do projektů na podporu inkluzivního vzdělávání. Situaci mezi učiteli a asistenty pedagogů vnímá K1 tak, že názory pedagogů na asistenty pedagoga jsou různé. Někteří jsou rádi a pomoc asistentů vítají: *„…že tady nějaká ta pomoc je. A to bych teda řekla, že ten pohled řady učitelů se tím pádem vylepšil, protože vidí, že tu někdo je kdo jim jako opravdu pomůže jo.“* Přítomnost asistenta pedagoga považuje za nezbytnou v případě dětí z ciziny u kterých je obrovská jazyková bariéra. Prozatím jsou děti bez asistenta a pro pedagoga je tato situace velice náročná, neboť výklad musí psát jak v českém jazyce, tak v jazyce anglickém. Asistent už je v jednání a pro pedagoga to bude velká úleva. Jiní by pomoc uvítali, ale zároveň se této nové situace bojí. Nejsou zvyklí na

to, že je ve třídě ještě další dospělý člověk a mohou ho vnímat jako rušivý element a také jako dozorčího: *„Myslím že taky je to, že ty lidi tady u nás na to vlastně nebyli vůbec zvyklý, že jim teďkon do těch hodin pořád někdo chodí. A oni třeba..vidím to, že si ke mě jakoby chodí skuhrat, že chtějí tu pomoc, že tam nemají toho asistenta. Ale když pak vidí, že k tomu dojde, že by ho tam měli mít, tak některý řeknou - To já ho radši nechci a cítí to jako že by byly pořád pod tím dohledem. No a že by to narušovalo...myslím si, že na tohle si ty lidi musí jakoby u nás prostě zvyknout, že ta práce bude víc týmová“*

Stejně jako dotazovaní pedagogové, tak i K1 se domnívá, že opravdu záleží na tom, aby si jak učitel, tak i žák s asistentem pedagoga sedli. Pokud se to vydaří, pak je výsledek spolupráce více než příznivý. K1 má zkušenost, jak s dobrým výsledkem, kdy si žák s asistentkou pedagoga opravdu rozuměl. Jednalo se o dítě ze sociálně slabé rodiny, kterému nebyla věnována ze strany matky žádná pozornost: *„...jak říkám s tou asistentkou si sedl a on má vlastně k sobě taky člověka, kterej...jakoby vidí, že mu na něm záleží a ona ho třeba veme i na výlet, protože on taky nikde nikdy nebyl jo...Takže bych řekla, že tam teda je to hezký. Všichni to tak cítíme, že ten kluk je prostě spokojenej a nakonec se ukazuje, že se přestal sebepoškozovat jo.“* Na durhou stranu má ale i špatnou zkušenost, kdy žák nesouhlasí s přítomností asistenta pedagoga. K1 se domnívá, že důvodem je pocit vyloučení z kolektivu díky přítomnosti asistenta. Žák svou nelibost dává najevo i během vyučování a tím stěžuje výuku samotnému pedagogovi, což K1 vnímá jako velký problém: *„...musí vlastně ještě ukázňovat toho kluka, asistentka je pak z toho úplně vykolejená, takže ona říká: No to je pak pro mě ještě horší, že ještě si tam vlastně musí rovnat tu asistentku jo, takže není to vždycky úplně pozitivní.“*

Osobní pohled K1 na asistenty pedagoga je takový, že jejich přítomnost vnímá pozitivně, ale domnívá se, že jejich asistence u určitého žáka, opravdu může jedince do určité míry vylučovat z kolektivu a vést k menší samostatnosti. Proto je podle ní důležité naučit asistenty, aby nesetrvávali pouze u jednoho žáka, ale věnovali se i ostatním, kteří během vyučování zrovna potřebují pomoc. Je si ale vědoma toho, že jak pedagogové, tak asistenti teprve tápou a hledají nejlepší cesty k co nejefektivnější spolupráci: *„...máme takovou jednu šikovnou, která už se tohle naučila, že není pořád u toho dítě jo, ale že se taky zvedne a pomůže ostatním dětem třeba jo. Tak by to asi mělo jakoby fungovat jo, aby on taky zůstal najednou sám a sám si musel najít na jaký stránce jsou v tý knížce a že třeba ty ostatní děti mají taky chvilku tu pozornost ještě jakoby někoho dalšího. Jo ale říkám myslím si že tohle to bude ještě chvilku trvat. Je to jakoby nová situace a ty lidi co máme, tak oni taky nikdy předtím asistenty nedělali, čili oni vlastně se to taky učí. Tak ono je to asi hodně i o komunikaci a já to musím nějakým způsobem koordinovat.“*

Problémem s kterým se K1 již potýkala, je jak ale asistenty pedagoga sehnat. Málo které dítě bude mít podpůrné opatření v kterém bude potřebovat stoprocentní přítomnost asistenta. Většina asistentů má tedy snížené úvazky a tím nastává otázka, kdo bude chtít tuto práci vykonávat, při nabídce například pouhého čtvrt úvazku: *„Jo že už nikdo nedomýšlí taky tu praktickou stránku věci jo, že ještě na půl úvazku se člověk spíš sežene, než na čtvrt úvazku, když on se musí denně na dvě hodiny a to ani student nevezme. S tímhle jsem se setkali, hrozně obtížně jsme hledali takhle asistentku k jednomu dítěti právě z tohohle důvodu, že jsem oslovili i důchodkyně, i bejvalý učitelky dokonce co tady bydlej na sídlišti, ale ani ty nám to nechtěly vzít. Takže každodenní závazek na čtvrt úvazku, což je teda i strašně málo peněž potom jo, tak to vlastně nikoho jako moc nemotivuje jo.“*

Jak pedagogové vnímají spolupráci s rodinou žáka se SVP?

Také v tématu spolupráce rodin žáků se SVP se školou/pedagogy mělo mnoho názorů K1 společné jmenovatele s názory dotazovaných pedagogů. Podle zkušeností K1 záleží rodič od rodiče. Stejně jako ostatní pedagogové i ona se setkala s rodiči, kteří si odmítají přiznat problém svého dítěte: *„Takže tohleto je takovej kluk, teda tam to vypadá v rodině hrozně a byť se to řeší přes tu sociálku..on už byl taky ve středisku výchovný péče, pak byl v psychiatrické léčebně, teď přemýšlíme že by šel do toho diagnosťáku. Ale zase rodiče se tomu jakoby brání, ale to je prostě dítě s kterým teda máme dennodenně obrovský problémy...má právě takový ty agresivní záchvaty jo...A jako tam přes tu rodinu vlak nejede.“* Dále s rodiči, kteří umí správně vyhodnotit nastalou situaci, záleží jim na spokojenosti svých dětí a tím pádem i na dobré spolupráci se školou: *„Měli jsme tu jednoho chlapečka, kterej tam teda byla ta mentální retardace, ale on teda po roce, rodiče uznali sami, že ho daj do speciálního centra, takže tam teda jeden rok byl v té třídě, ale on tam opravdu bylo vidět, že ty nůžky se rozevíraj. On byl na úrovni tříletýho dítěte, tak nějak rodiče sami byly vysokoškoláci, tak to sami tak zhodnotili,že to pro něj bude lepší možnost, lepší volba.“* Také se setkala s rodiči, kteří se domnívají, že pouze škola je zodpovědná za vzdělávání dětí a veškerou zodpovědnost tedy převádí na pedagogy: *„...rodiče si myslím k tomu mají takový přístup že jako - Vy si ho v tý škole opravte jo. Naprostá většina rodičů k tomu takhle přistupuje...jak už to znaj z tý televize, tak oni prostě přijdou a řeknou - A máte tady asistenta a speciálního pedagoga, můj kluk má ADHD a maminka si představovala, že celej den bude u jejího dítěte sedět speciální pedagog, aby to dítě netrpělo, ale to je úplně zcestná představa. A oni maj prostě pocit, že je to naše starost, to teda potvrdí i ti psychologové - Opravte mi ho. Jo oni si daj tu zakázku, ale jako maj pocit, že oni pro to nemusí vůbec nic udělat.“* Další z rodičů jsou přesvědčeni, že pokud má jejich dítě „papír z poradny“, pak se jejich dítě, ani oni sami již nemusí dále snažit: *„...máma se o něj nestará, no ale maminka si to všechno vyštěká... To dítě pokud má problém, tak ne že nebude dělat nic, ale bude muset dělat vlastně víc že jo. Kdy má nějak handicap, tak když nebudu mít nohu, tak budu to mít mnohem těžší v životě že jo, abych teda se mohl zapojit a ne že teda to přijde nějak samo jo. A to je i s těma poruchama učení že jo, oni mají prostě pocit, že teda budou mít tu úlevu, ale ne že tada musej třeba doma něco cvičit, nebo něco jakože dělat. A že ten rodiče je primárně zodpovědnej za vzdělání toho dítěte jo.“* A nakonec i s rodiči, kteří o své děti nejeví sebemenší zájem: *„Oni mu třeba doporučili v tý poradně, i v tom středisku, že by měl chodit na nějaké kroužky, aby teda měl nějakou odpolední aktivitu. Máma na to řekne - Já na to prostě nemám peníze. Takže on nikam nechodí, on tady se poflakuje prostě a máma vůbec neví kde je, protože jí to nezajímá, nebo je v práci, nebo nevím.“* V tomto konkrétním případě se snaží vyplnit dítěti volný čas asistentka pedagoga.

Vždy tedy závisí na tom jací rodiče jsou a také zda s doporučovaným podpůrným opatřením souhlasí. K1 má také zkušenost s rodiči, kteří nechtěli, aby bylo jejich dítě díky svému handicapu vyřazováno z kolektivu a proto nesouhlasili s přítomností asistenta pedagoga. Na základě vlastní zkušenosti s tímto handicapem, vyhodnotili situaci svého dítěte jako zvládnutelnou i bez pomoci asistenta. Na tomto případě je také velice dobře vidět, jak moc důležitá je komunikace pro vznik určité vzájemné důvěry: *„Jo je zase taková další věc, aby ty rodiče s tím byly nějakým způsobem ztotožněni, aby s tím souhlasily. Tady v tom případě, ono je to nějaká dědičná degenerativní vada (problémy se zrakem) a tatínek jí má taky a babička taky. Tatínek že jo vyrůstal v době komunismu, tam ho strčili do nějaký ústavu, takže on má hrozně špatně takovou tu zkušenost, tak on dokonce tu vadu tajil jo. Takže on byl takovej prostě hrozně uzavřenej k těm organizacím včetně školy jo, taková ta velká nedůvěra u něj. No a když teda jsem si to nějak vyjasnili, tak ale tatínek říkal že ale nechce, aby ten kluk tak nějak moc vybočoval a nechce aby mu někdo moc pomáhal, že jemu taky nikdo nepomáhal a díky tomu je dneska tam kde je.“*

Taky se K1 domnívá, že rozhodnutí rodičů, zda umístit dítě do školy běžného typu, nebo do školy speciální či praktické, závisí na možnostech, jaké nabízí místo jejich bydliště: *„…tím že je to velký město a jsou tady jako různý možnosti pro tyhle děti, tak tady není ten problém tak velkej, protože ty rodiče nakonec si to vlastně uváží, že ty děti budou to mít lepší jako někde jinde. Ale kde jsou teda ty menší obce, tak ty rodiče a často jsou to děti právě z takových tě sociálně slabších rodin, tak oni je nechtěj nikam vozit, protože už to jako slyšeli v tý televizi, že mají na to právo že jo, že to dítě může chodit do tý spádový školy a takže jim tam zůstane.“*

Celkově K1 přikládá spolupráci s rodinami svých žáků velkou váhu. Uvědomuje si, že samozřejmě děti tráví ve školním prostředí nezanedbatelnou část dne, avšak pro správný vývoj a výchovu dítěte považuje za nejdůležitější fungující model primární rodiny: *„…já už učím dlouho a musím říct, že to ještě předtím než byla inkluze, tak prostě vždycky se tohle to ukázalo. Když ta rodina prostě se nepodaří nějakým způsobem, aby jakoby fungovala jinak, aby spolupracovala, tak tomu dítěti se samo nepomůže. My tady se můžeme stavět na hlavu...ale tam bez tý rodinný terapie u těchhle dětí pokrok vlastně vůbec možnej není.“*

Jak je podle pedagogů ovlivňován třídní kolektiv zařazením žáka se SVP do běžné třídy?

Co se týče interakce mezi žákem se SVP a žáky intaktními, tak K1 zastává názor, že děti u kterých je jinakost více patrná, téměř vždy stojí na okraji kolektivu. I přes snahu pedagogů vysvětlovat žákům danou problematiku a zapojovat dítě se SVP do všech činností, se ne vždy začlenění povede: *„Oni si na to zvyknou, nijak se mu neposmívaj, nijak mu neubližujou, ale vlastně ho nepřijmou za toho kamaráda.“* Stává se to i přesto, že se jedná o nenápadného, tichého a hodného žáka. O to těžší je přijmout do kolektivu žáka, který na sebe strhává veškerou pozornost vyrušováním a agresivním chováním vůči ostatním: *„…tak vlastně sedí, jsou otrávený a jak už je to dlouho, tak i ty děti už jsou jako úplně vyčerpaný….a někdy říkám, že je to na to, abychom ho strčili do klece, protože..nemyslím to nějak že bych ho jako chtěla izolovat, ale on prostě těm dětem je schopnej ublížit.“*

K1 se tedy snaží na dané věci hledat i pozitiva, kdy se děti učí přijímat jinakost druhých a také jim pomáhat. Tuto dovednost si mohou osvojit například v kontaktu s dětmi z cizích zemí, kde je veliká kulturní a jazyková odlišnost: *„řekla bych taky, že ty děti je vzaly dobře, že se snažej, různě je tady voděj, snažej se jim teda pomáhat jo.“*

Jaký je dopad inkluzivního vzdělávání na plánování, přípravu a průběh výuky z pohledu pedagogů?

K1 se domnívá, že nejvíce negativně pedagogové vnímají zvýšenou administrativní zátěž spojenou s nástupem inkluzivního vzdělávání. Mnoho času, který by mohli využít mnohem efektivněji, musí věnovat tvorbě IVP a plánům pedagogické podpory: *„…to se vlastně pořád něco píše, pořád se to po 3 měsících kontroluje...ono přeci jenom než to všechno sepíšete, jak se to píše, tak už si člověk přeci jenom musí dávat víc pozor na to jak to zformuluje. Tak to si myslím, že tam ta administrativní zátěž je fakt jako veliká no.“* [1]

[1] V době, kdy se uskutečňoval rozhovor s K1, se připravovala novela vyhlášky zajišťující administrativní zjednodušení. Od 1. 9. 2017 byla ve Sbírce zákonů zveřejněna novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. pod číslem 270/2017, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která si klade za cíl odstranit technické nedostatky jako je právě nadměrná administrativní zátěž.

Stejně jako dotazovaní pedagogové i K1 si uvědomuje zvýšení nároků na pedagogy. Jako příklad uvádí přítomnost dětí z ciziny, kteří neumí český jazyk a proto je pedagog nucen vyučovanou látku prezentovat nejen v českém jazyce, ale také v jazyce anglickém: *„...pro paní učitelku je to prostě strašně náročný, když teda třeba jim píše poznámky na tabuli.“* Za velice náročné považuje také přítomnost žáků, u kterých se postižení projevuje především v oblasti chování: *„...a on když si postaví hlavu, tak se v tý hodině neudělá vůbec nic, protože on tu pozornost strhává na sebe, bude se tam svlíkat do naha, vyřvávat sprosťárny , polejvat se sladkou limonádou a vy vlastně nemůžete učit jo.“*

Jaké klady a zápory přinesla přítomnost žáka se SVP do jejich osobní pedagogické praxe?

I K1 za svou pedagogickou kariéru pocítila strach o bezpečnost jak žáků, tak ale i svou či ostatních pedagogů. Opět v souvislosti s žákem, jehož problémové chování vyústilo až k agresi: *„...měla jsem agresivního chlapce ve třídě a to bylo něco naprosto hroznýho...on když měl ten svůj záchvat a teď on cokoliv co měl a vzal, tak to prostě hodil, píchnul spolužáka kružítkem do ramene a já i když jsem třeba teda chtěla jít volat třeba rodičům ať si pro něj přijdou, tak bych ho tam musela nechat samotnýho s těma dětma a vy nevíte co se teda stane jo.“*

Na pedagogy je kladena velká zodpovědnost za své žáky a proto jsou situace, ve kterých by mohlo dojít k újmě na zdraví dětí, pro ně vysoce stresující: *„A tady nám kluk skákal z okna třeba jo a teď si to vemte jo....takže my jsme ho ve třech nemohli servat zpátky jo, on byl v takovým amoku prostě, že... ještě že jsme to v podstatě náhodou zjistili, protože byl na záchodě. Tak si to představte, kdyby se to jako stalo jo.“*

Ve výše popsaných situacích může pedagog pociťovat bezmocnost, protože pokud si například rodiče nechtějí přiznat, že je situace již neúnosná a je potřeba jednat, nebo je jim jedno, jak se jejich dítě ve škole chová, tak učitel nezmůže absolutně nic: *„...my když budeme psát ty sdělení školy že jo, teď oni s tím ty rodiče nebudou souhlasit, když tam napíšeme, že se o něj nikdo nestará, že nedělaj úkoly prostě jo. Ale my vlastně těm dětem bez toho moc pomoct nemůžeme.“*

Každý viditelný sebemenší úspěch je motivací do opětovného vykonávání své práce. Pocit, že vynaložené úsilí nepřijde vždy vniveč je ohromnou hnací silou: *„No tak nejlepší pocit mám z toho chlapce, který je ve třetím podpůrném stupni u kterého jsem teda strašně spokojená jak se mu pomohlo a jakej on udělal posun. To bylo dítě v naprosto zoufalém stavu, protože maminka ho měla hrozně mladá, je teda sama taková hodně nezralá, takže taky jakoby se o něj neuměla úplně starat...on si trhal vlasy, byl špinavej, smrděl, nikdo se s ním nebavil a tak. Jedna pani učitelka mu koupila kalhoty, pani učitelka ještě ho vlastně 4x týdně ráno se s ním jako doučuje a ten kluk udělal ohromnej posun jo. Dneska ty výsledky má kolem trojek ty známky a i se v tý třídě zapojuje, tam jakoby nějaký ty vazby má. Začal chodit do knihovny jo, že si začal číst knížky. Takže tam třeba bych řekla, že tomhle klukovi to pomohlo hodně no.“*

K1 se snaží, aby každé dítě ve škole pocítilo, že ho může mít někdo rád. Že je v prostředí, které je přátelské a bezpečné, protože si uvědomuje, že ne každé dítě vyrůstá v zabezpečené a milující rodině: *„Já teda jsem taková, že si říkám vždycky, když jsme teda aspoň my ty jediní, kdo tomu dítěti můžeme nějak pomoct, tak to prostě musíme udělat, aby alespoň někde zažilo něco jako hezkýho. Nebo teda budou vědět, že teda ta pani učitelka jí na tom dítěti teda záleželo, ale je to stejně málo, protože to dítě je v tý hrůze vlastně celej den že jo, velkou část toho života a strašně je to ovlivní i do toho budoucího života že jo.“*

Jsou pedagogové pro/ proti inkluzivnímu vzdělávání a proč?

Názor K1 na inkluzivní vzdělávání je rozporuplný. Stejně jako ostatní dotazovaní pedagogové i ona vnímá různá pozitiva, ale i úskalí.

Za velké pozitivum považuje poskytování pedagogických intervencí žákům, za které jsou pedagogové finančně odměňováni. Mnoho pedagogů je žákům poskytovalo i před zahájením inkluzivního vzdělávání, avšak v době svého osobního volna a bez finančního nároku. Nyní nejen, že pedagogové získávají motivaci pro svou práci, ale především to pomáhá samotným žákům: *„…někteří kantoři to dělaly i předtím, je pravda teda, že to jakoby neměly zaplacený, nebo nějak řeklo vedení školy - Budeš to mít v odměnách. Tak teď teda je to tak, že to mají hrazený a to bych teda řekla že těm dětem pomáhá teda třeba hodně jo.“*

Podle K1 nebyli pedagogové inkluzivnímu vzdělávání úplně nakloněni, neboť měli strach z přívalu dětí s těžším postižením. Sama K1 tuto obavu chápe, neboť zastává názor, že u dětí s těžším postižením je zařazení do školy běžného typu většinou spíše kontraproduktivní. Usuzuje tak ze svých osobních zkušeností jako byla například přítomnost žáka s downovým syndromem. Je přesvědčena, že tyto děti i přes veškerou snahu pedagogů, stojí na okraji kolektivu: *„…že ve skutečnosti jsou pak v tý sociální izolaci v tý normální škole. Protože tam nejde jenom o to učivo, že se mu tam dá asistent a že se to nějak..že se učí podle něčeho jinýho, ale ty děti jsou stejně z toho smutný, že s nima nekamarádí.“* Sdílí vlastně podobný názor jako ostatní dotazovaní pedagogové, že je nezbytné vyhodnotit zda při umístění takového žáka do školy běžného typu, převládají pozitiva nad negativy. Jestli to skutečně naplňuje cíle inkluzivního vzdělávání, když takové dítě nebude moci vykonávat činnosti se svými spolužáky, ale většinu času bude trávit s asistentem pedagoga. Stejně tak je otázkou, zda například přítomnost žáka, u kterého se projevují výrazné problémy v chování, přecházející až do agrese, je pro všechny skutečně přínosem. Jak žáci, tak pedagogové mohou být z přítomnosti takového žáka po nějaké době unaveni a dá se říci že i otráveni. A jejich přáním bude, aby takový žák jejich třídu opustil: *„Nevím jestli se nám teda teď podaří dostat ho alespoň do toho diagnostického ústavu. Je otázka samozřejmě na kolik mu to pomůže, ale já říkám už jenom to, že by si od něj odpočinuli ti spolužáci a i ti kantoři, tak je vlastně přínosný. Bohužel tohle by se řeklo, že je vlastně proti-inkluzivní že jo, že mám snahu dát toho kluka někam pryč, ale tam to opravdu, to je úplná bezmocnost.“*

Je přesvědčena, že sociální vyloučení, kterému je poté dítě vystaveno, si i přes nižší intelekt uvědomuje a má to negativní vliv na jeho psychiku: *„A teď třeba tam mají holčičku v sedmý třídě, která se učí podle učebnic pro druháky, ale ta holčička si uvědomuje to a ona prostě brečí a ona je nešťastná jo. A vlastně je tam sama, nikdo se s ní samozřejmě nebaví, nikdo se s ní nekamarádí jo.“* Proto je důležité zvážit, zda by nebylo vhodnější umístění do škol speciálních/praktických: *„…a myslím si, že v té speciální škole by vlastně byla mezi dětma, že by tam si mohla najít ty vrstevnické vazby jako mhohem líp jo.“*

Problém K1 spatřuje v nedostatečné připravenosti a propracovanosti inkluzivního vzdělávání. Určitě myšlenku společného vzdělávání nezavrhuje, ale jako koordinátorka vidí mnoho chyb, které byly způsobené právě tím, že se nedomyslelo, jak celá ta akce bude fungovat v praxi. Jedním z problémů jsou zpožděné finance, které byly potřeba například na koupi pomůcek. Jelikož se jedná o velkou školu, kde existuje určitá finanční rezerva, tak mohli poskytnout své zdroje na dokoupení všeho potřebného. Avšak uvědomuje si, že

na menších či dokonce vesnických školách, by takovou možnost neměli: *„…protože teď máme třeba chlapce ve třetím stupni podpory od listopadu a peníze přišly až v březnu, což teda vím i z jiných škol, že tenhle problém je.“* Dalším pro K1 nepochopitelným problémem, bylo zařazení žáků z ciziny, na které potřebovali získat podpůrná opatření. Bohužel zjistili, že poradenská zařízení dostala pokyny tyto děti nevyšetřovat, což se naprosto neslučovalo s vydanou vyhláškou ministerstva školství: *„A myslím si, že teda zrovna u těch cizinců to je hodně kritizovaná věc...Škola je musí přijmout...jenomže se toho teď zalekli, že těch cizinců bude jakoby moc, tak se k tomu už vydal nějakej metodickekj pokyn ministerstva, kterej je v podstatě v rozporu s tou vyhláškou. Přitom to v tom zákonu je, že jsou ve druhém, nebo ve třetím stupni opatření.“*

K1 měla možnost vidět skutečně fungující model inkluzivního vzdělávání v Rakousku, kde je podle ní mnohem lepší a propracovanější personální zastoupení, včetně pomoci odborníků: *„…my jsme se třeba byli podívat v tom Rakousku, že tam některý ty školy jsou takzvaně inkluzivní a některý ne. A v těch inkluzivních školách je teda u těch dětí učitel, pak teda je tam ještě jeden učitel a je tam speciální pedagog třeba pro tři třídy a je to tam tak nastavený, že si myslím, že se to tam dá líp zvládnout.“*

K1 je přesvědčena, že už po pár měsících si lidé začali uvědomovat, že fungující inkluzivní vzdělávání je a bude velice drahé a má obavy, jak se to na školství podepíše. Uvědomuje si, že možnost úplného zastoupení podpory pedagogického pracoviště, není dáno systémově, ale pouze zařazením školy do nabízených projektů. Proto si neumí představit, jak bude inkluzivní vzdělávání, po skončení projektu, na jejich škole dále fungovat: *„…je to z projektu a je to ohraničený třeba na 2, 3 roky. Teďka si to představte, oni s klientem pracujou a teď najednou přestanou tu podporu dávat, protože jim prostě skončí a to je prostě špatně, že jo. To přece to dítě chodí každej tejden k psychologovi, má to nějakej výsledek a teď najednou prostě psycholog musí skončit, tak to si myslím že jakože taky není dobře jo. A ono teda pokud to začalo to inkluzivní vzdělávání a oni na ty dva roky prostě nedali peníze, s tím že školy musí jít do projektu, aby si to nějak pokryli sami, tak my ale vlastně nevíme jak to bude potom jo, jestli nám tu ty lidi zůstanou, nezůstanou, jakej budou mít úvazek jo. A myslím si že to potom pro ty děti taky není dobře jo. To není dobře pro nikoho.“*

Z výše popsaného je tedy vidět, že koordinátorka inkluzivního vzdělávání spatřuje určitě mnoho kladů tohoto nového systému vzdělávání. Zároveň si ale je vědoma velkých nedostatků, které se již projevily či se budou s postupující praxí dále objevovat: *„No na kolik se to tam pak vrátí, to je otázka. Jo vždycky to tak slyšíte jak to všechno ideálně funguje, tak úplně jako ideálně to nefunguje, ale jak říkám, nějaký jako pozitiva na tom určitě teda vidím.“*

Příloha 2: Přepisy rozhovorů

2.1 Pedagog P1

Prosím popište mi Vaši zkušenosti s inkluzivním vzdělávání. Jde mi o váš osobní pohled na danou problematiku, jak vnímáte a prožíváte okolnosti související s inkluzivním vzděláváním?
Mám pátý ročník, jsou tady integrovaní dva chlapci s autismem. Jeden má dětský atypický a druhý aspergerův. Takže jedno z těch dětí je takové jako zvídavé, hodně toho ví, hodně se zajímá, ale je pomalý a nemá tak dobře rozvinutý tu sociální inteligenci, takže hodně vykřikuje a hodně do tý hodiny vstupuje právě jako tím hlasovým projevem no jak si potřebuje ty věci ujasnit,nebo se potřebuje na něco zeptat, nebo se potřebuje porovnat to co o tom ví on a to co říkám já, nebo někdo jiný. A ten druhý kluk, ten zase naopak moc pracovat nechce. Tuhle třídu má vlastně třetím rokem. Když jsem tu začínala, tak ten druhý chlapec býval takový jako pesimistický, takže třeba i plakal když se mu něco nedařilo, nebo když se mu to vůbec nechtělo dělat, tak se rozčiloval, takže zase jako hlučné dítě. Teď už to tak není, protože má léky na uklidnění. Ten projev jeho se stáhl do rámci té lavice, takže tam to rušení není nějak zřetelný.

Máte asistenty u těchto dětí?
Mám paní asistentku, je to moc šikovná paní. Právě že se pohybuje mezi oběma těmahle chlapci a sedí v zadní řadě, takže je tam mezi nimi. S jedním z nich sedí a ke druhému neustále přistupuje. A je tam její dopomoc nutná u obou, protože u toho chlapce, co má aspergerův syndrom, tam mu pořád ukazuje nějaký dodatečný informace na tabletu. On se právě na některý ty věci obrací na ni pokud ho zajímá něco víc, nebo má tam nějaký jako rozpory v tom co říkám a v tom co on ví. A u toho druhého, tam ho naopak právě pořád postrkuje k další práci a přemlouvá ho, aby to ještě zkusil, aby to ještě vypočítal a přeci jenom aby se ještě navrch něco udělalo.

A paní asistentka je tu na všechny předměty, nebo jenom na ty hlavní?
Na všechny předměty je tu. Nedocházela na angličtinu, protože angličtina se půlí, ale tam teď nastala ta situace, že v sousední třídě je taky integrovaný chlapec, takže s jednou skupinou je jedna asistentka a s druhou je paní asistentka naše. Takže na všechny předměty.

Jak se vám s ní spolupracuje?
Výborně. Nedovedu si to představit, když se někdo sejde ve třídě s asistentem, který mu nesedí jako člověk. To si vůbec nedovedu představit. Mě paní asistentka sedla jako člověk. Je samostatná a opravdu velmi šikovná. A má spoustu nápadů, taková invenční, takže není ani extra žádnýho vedení. Ani nemáme k tomu moc prostoru, protože ona jakmile skončí výuka tak odchází do družiny, kde pracuje na částečný úvazek. Takže pokud bychom se spolu chtěly domlouvat, tak bychom se tu musely scházet ráno v 6 hodin a nebo na sebe čekat odpoledne do 5. Což není moc reálný. Takže ta spolupráce musí že jo fungovat mezi náma. Z její strany je tam bezvadný, že je tam ten respekt, já jsem tady ve třídě ta hlavní, ona opravdu mi jak by se to dalo říct v uvozovkách podléhá, ale ne ve špatným slova smyslu. Ale zároveň funguje i pro ostatní tady ve třídě, že pokud já nevím potřebujeme tu informaci navíc, nebo zjistíme, že by se nám hodilo si najít zajímavý video, nebo u něčeho váháme, tak ona může právě na tom tabletu dohledat, dozjistit, nebo nám tady připravit něco co je třeba aktuálně, co vyplyne z té hodiny, co nepřipravíte dopředu. Takže je bezvadná, ale opravdu si nedovedu představit mít někoho kdo člověku nesedne osobně. A znám teda i učitelky, které mají ve třídě už více než jednoho asistenta a to já bych teda i kdyby mi ti lidé seděli, tak bych to nechtěla. Protože i jeden člověk, a moje paní asistentka je výborná, přesto jsou chvíle, kdy mě ruší. A jsou situace kdy jako opravdu potřebujete mít klid i vy sama osobně a člověk (já nevím jak to vnímají ostatní), ale pokud tady paní asistentka není, tak moje chování nebo můj pocit před třídou je pořád jinej, než když je tu s námi.

Máte pocit, že by vás mohla dozorovat?
Nene, to jsem si myslela zpočátku, protože já sama jsem 5 let působila jako asistent pedagoga taky u autisty od první do pátý třídy a asi kdybych si nezkusila já dělat asistenta, tak bych se toho bála. Ale sama vím, že člověk otupí. Že prostě už nepozoruje, maximálně si něčeho všimne, ale pokud jsou lidi sehraní, tak může taktně upozornit, nebo si vás dozadu odvolat. Ale stává se to výjimečně. Myslím si jako že v tomhle bych se toho nebála, nějakého pozorování, nebo tak. Další věc je asi, že se může stát, že začne ten asistent něco ze třídy vynášet, což je vždycky špatně. Takhle vy pokud jste tam sama učitelka, tak ty informace máte sama a vy si s nima pracujete, ale jakmile je tam někdo další, tak musí být podle mě ta opatrnost i teda pokud ten asistent není takovej, že ty informace udrží, tak co mu říct, co mu neříct, jestli s ním probírat všechno co ohledně těch dětí víte, nebo ne. Pak že jo něco říkaj rodiče vám a vy zvažujete, jestli to tomu asistentovi taky říct, nebo ne. Oni jsou zavázáni že jo mlčenlivostí, ale vždycky je to člověk od člověka. A pak že jo, když se potkávaj kolegové, tak je to nasnadě že jo. Kdyby to byl někdo, kdo vás chce vykoupat, tak má miliony možností jak vás vykoupat.Ale ten problém jsem já s mojí paní asistentkou rozhodně nezažila a protože si myslím, že povahou je podobná jako já, jde jí o ty děti a spolupráce s náma, nebo spolupráce mezi náma vím, že je dobrá, protože máme takový jako podobný zaměření. Máme rádi tvoření, jsme rádi jako kreativní. Přitom si myslím, že obě vycházíme z toho, že je třeba mít přípravu, takže pokud já tu nejsem, tak ona je schopná podle mých poznámek ty děti odučit. Takže to je veliký plus, že pokud já mám školení, nebo tu nejsem přítomná a paní asistence dám svoje materiály, tak ona podle nich bych řekla, že

je učí z 80% jako kdybych tu byla já. Takže jí i vyhovuje to jakým způsobem já si poznamenávám prostě průběh toho dne, tý hodiny. Musím říct, že mi přijde, že tím jak se integrujou děti, tak vy se že jo musíte na ně hodně zaměřit. Musíte je že jo umravňovat, dopomáhat jim ikdyž tam ten asistent je, tak oni strhávaj svojím projevem prostě vaši pozornost. Pak jsou tady chytrý děti, těm se že jo taky musíte věnovat, protože ty vyžadují práci taky. A mě přijde, že díky tomu, že se bude čím dál víc integrovat, nebo ta snaha je, že člověk přestává mít čas na ten střed. Protože to jsou ty děti, kteří se nepřihlásí o práci navíc. A to jsou děti, který neupoutaj tím, že jim to jako dvakrát extra nejde. Ale pak jsou tady zase děti, které nejsou integrovaný a taky že jo tu práci potřebujou, takový ty horší, který nejsou tak chytrý. No ale pak mě přijde, že strašně utíká ta střední linie těch dětí.

Mátě pocit, že to vnímají i ty děti samotný?
Tahle třída je jako dobře sehraná, přestože jsou tu pátáci a už na ně lez puberta. Loni jsme jako sem tam zažili, že třeba se ohradili, že kluci..jakto že kluci zase jim pani asistentka pomahá, nebo jakto že..už nevím o co se konkrétně jednalo.. ale řekla bych, že jsou situace, kdy to dítě cítí tu výhodu těch kluků, přestože ví, že mají...tady se o autismu hodně mluvilo, i jsme se právě účastnili soutěží, i jsme tady měli z APLY takový nějaký jako aktivitky do tý třídy. Myslím si, že ty děti to s nima hezky umí a že k nim mají zvýšenou toleranci. Ale pořád ví ty děti a ví to i kluci, že ať mají autismus, nebo ne, tak rušit tady nemůžou a to se právě snažíme různýma způsobama právě udržet na těch pravidlech, který musí dodržovat i ostatní děti.

Takže vyloženě šikana se tady neobjevila? Myslím oboustranně, například i od těch co mají ten problém.
Ehm, takhle když jsou děti integrovaný..Myslím, že je to jako jednoduchý si z těchhle dětí dělat srandu. Když si vezmete autistu, tak ten to často nepochopí a bude se s těma dětma smát, takže si myslím, jako že velmi snadno. A v běžný škole, kde máte ve třídě...já mám třeba ve třídě 28 dětí...jsou některý, kde jich mají 32 a nejste s nima pořád a ty děti se pohybujou že jo, na záchodech, ve frontě. Tak si myslím jako, že se to stane velmi snadno, pokud je tam někdo, kdo to podpíchne. Takže myslím si, že jo.

A paní asistentka tu zůstává na přestávky?
I já tu bývám někdy na přestávky. My odcházíme buďto na velkou přestávku, kdy máte delší čas, kdy si můžete dojít něco sníst, ale jinak si myslím, že tady hodně toho času trávíme. Ale jo stane se to. Tyhle děti snáz něco rozčílí, ale to se může stát i těm ostatním. Máme tady jedno integrovaný dítě ve škole. To je takový hlučnější, že má srandovní projevy, vykřikuje a tak jako a zažila jsem, že se po něm děti opičily. Stane se to, ale myslím si, že pokud my dospělí jim jdeme příkladem, nebo když je hned napomeneme a snažíme se jim to vysvětlit, že ty děti, že se tam vždycky najdou nějaký, který to budou hlídat, takový ty bílý jo. Který je okřiknou, nebo to na ně řeknou. Ale todle si myslím bude dít i s dětma, který nejsou integrovaný, jsou prostě v něčem jiný, jsou sociálně slabý, třeba trochu smrdí, nebo mají horší oblečení, nebo nejsou tak šikovní.

Máte možnost to tu s někým konzultovat? Speciální pedagožku?
Máme výbornou speciální pedagožku, ta je jako bezvadná, takže tyhle věci s ní můžeme řešit. Ale jak říkám, já mám opravdu výbornou paní asistentku, která sama má autistického syna, takže spoustu těch věcí i si dohledáváme samy v knížkách, i jsme si objednávaly. Využily jsme právě tu APLU, já sama jsem byla na školení v Praze dvakrát. I jsem právě byla na šikaně, paní asistentka taky, takže se jakože snažíme.

A to máte ze svojí vlastní vůle, nebo třeba i zajišťuje škola?
Doporučí nám právě i naše speciální pedagožka, nebo si něco samy najdeme. Ale hlavně je to na doporučení naší speciální pedagožky, protože ta je bezvadná. I nám třeba doporučí někoho, kdo už je osvědčenej, nebo že ona sama tam bylo a líbilo se jí to.
A jinak já teda ještě přemýšlím nad tou integrací..já sama nejsem úplně jako nadšený příznivce integrace. Protože si myslím, že české školství mělo bezvadně vypracovaný zvláštní školy a pomocný školy. Vlastně dneska jsou to speciální školy praktické. A myslím si, že je škoda je takhle jako uzavřít a šmahem integrovat. A myslím si, že když si říká, že rodiče jsou jako rozumní a že si to sami zváží, tak si myslím, že to není pravda, protože je několik druhů rodičů že jo. Máte rodiče, kteří si něchtej přiznat, že mají postižený dítě a budou ho se snažit dát do normální školy za každou cenu. Pak jsou rodiče, kteří jsou uvědomělý, ty děti budou chtět dát do těch zvláštních škol. No a pak jsou samozřejmě rodiče, který sami nejsou moc chytrý, děti třeba taky nemaj extra moc chytrý, ale je tam ten sociální problém a to je zase pak problém těch zvláštních škol. Ale myslím si, že dítě pokud je integrované, tak můj názor je ten, že by mělo intelektově prostě stačit. Já mám zkušenosti i s postiženými dětmi, protože pracuji jako dobrovolník taky ve dvou organizacích a myslím si, že i to postižený dítě velmi dobře pozná, že je pořád ve všem nejhorší a pořád je poslední. A myslím si, že pokud je takový dítě mentálně nějakým způsobem postižený, ve skupině dětí, kde může být v něčem první, v něčem může bejt dobrej, nebo vidí, že ty ostatní mají úplně stejný problémy jako on, tak si myslím, že je to pro něj jakože lepší. No nevím. Asi..prostě vždycky bych řekla, že je to konkrétní. Já když jsem chodila na gympl, tak už jsme tam měli nevidomý integrovaný. Byly chytrý, byly šikovný, měly asistenta pouze na sebeobsluhu a zvládaly to. Ale pak mi přijde mít ve třídě někoho, kdo ty ostatní děti ruší, kdo se učí v podstatě něco úplně jiného...Já když jsem dělala asistenta, tak jsme pak už vlastně v páté třídě na spoustu věcí odcházeli. Pak máte vlastně dítě, které je samostatně v místnosti, s jedním člověkem, který se věnuje jenom jemu. Přijde mi to i ekonomicky jako dost nedomyšlený. A to dítě že jo když zůstane v běžný třídě, tak už nestačí že jo tou

látkou těm dětem stejnýho věku. Nemůže tam bejt. Když ho necháte v tý třídě a bude dělat s asistentem něco jinýho, tak prostě ruší. Ono se to nezdá, ale ruší hrozně no. Když se půjde do jiný třídy, tak není integrace, když ho budete dávat do nižších ročníků, tak i to postižený dítě moc dobře vidí, že je velkej. Jo co jsem měla toho kluka, tak mentálně byl postiženej, byl to autista, ale s mentálním postižením. Přesto si uvědomoval, že je velkej a pořád se ptal, proč nemůže bejt s těma stejně velkejma dětma a proč oni se učí už násobilku takovou, když on se pořád učí násobilku dvojky, čtyřky. A myslím si, že pokud ve třídě budete někoho korigovat do lavice a jenom ho tam držet i za pomoci toho asistenta a mezi tím se vám rozhodí zbytek třídy, kor ještě v dnešní době, kdy máme techniku a ta technika taky dělá takovýhle kiksy. A to si nedovedete představit, nám se..určitě máte nějakou praxi, když máte něco připraveného na počítači a teď něco z toho kiksne. Ty děti jsou během dvou vteřin..se rozpadnou. A to samý se děje. když přijdou jakýkoliv rušivý podněty. A jestliže je ve třídě 28 dětí a hodina má 45 minut no a vy se budete z toho 10 minut věnovat integrovanýmu dítěti, tak si myslím, že utíká všechno pryč. Myslím si, že je teda veliký plus pro děti i co jsem zažila tu integraci..já jako furt přemýšlím nad tím jak jako najít nějakou střední cestu. Myslím si, že když se tyhle děti, když přijdou do školy, nebo jsou ve školách, tak si myslím že dřív, nebo..že děti co jsou s nima ve třídách u sebe můžou najít tu schopnost právě těm lidem pomáhat. Jo že třeba zjistí, že jim rádi pomáhají. Nebo že jim to nevadí je někde vést za ruku. Co jsem pozorovala a přijde mi nebezpečný, že pokud jsou takhle integrovaný děti na základní škole, tak pak přichází taková ta šestka, sedmička, kdy se ty děti přirozeně stydí za dospělý a myslím, že se přirozeně stydí i za ty postižený. Myslím si, že je to takový jako normální jo. Já sama mám postiženou sestru a já sama když jsem byla právě v tý šestce, sedmičce, tak jsem se za ní fakt styděla. Dneska se za to taky stydím, ale tam si myslím, že je pro tyhle děti taky velký riziko, že budou odšoupnutý někam jakoby na stranu. A i pro asistenta na druhým stupni, nedovedu si představit dělat takovou práci, to mi přijde jako hrozně náročný, jak jakoby vstupovat mezi takhle starý děti, který jsou jako hodně spolu a hodně prožívaj, hledaj si nějaký svoje místo, svojí pozici a těžko se do toho bude vstupovat dospělým. Nevím, nedovedu si to představit. Ale jako fakt je, že si myslím, že u některých dětí to může zafungovat a u někoho ne no.

Takže ty klady spatřujete v tom, že se můžou naučit nějaký toleranci?

Jo rozhodně. Ale zase si myslím, že vždycky záleží i na tom pedagogovi, i celkově na škole. Protože děti jsou velmi vnímavý k tomu jak se dospělej chová. A někdy bych řekla, že to vnímají i jenom jako podvědomě, ale vidí to. Že když tu budete mít nějaký dítě, který bude smrdět..vy to jednou jedinkrát ukážetě, tak ty děti si toho podle mě všimnou. Minimálně některý a budou to prostě po vás..Dospělej musí bejt jako na tyhle věci hrozně vnímavej, protože fakt moje zkušenost je taková, že ty děti toho vidí spousta ikdyž se to nezdá. A slyší. Takže já bych řekla, že to má nějaký plusy, ale nerozumím tomu, proč jako globálně a další věc je, nad kterou jsem taky přemýšlela...Když máte asistenta, který..Teď ještě jak je to jako placený mizerně..Většina těch lidí si musí hledat druhej úvazek...může se pak nějak připravovat, když bude dopoledne ve škole, pak poběží do druhý práce a potom musí být taky doma mít svůj osobní život. To by vycházelo jakože pak dělat ještě po nocích přípravy na druhý den do rána. A pak jsem právě přemýšlela nad tím, když máte teda asistenta, kterej teda není nějak extra školenej k tomu postižení, nebo není to speciální pedagog...podle mě je to úplná degradace speciálních pedagogů. A speciální pedagogika byla v český republice na vysoký úrovni. Já když si třeba vezmu proč si někdo nepřečte Matějčka, nebo nějaký tyhle lidi. No a pak ještě abych to dopověděla. Pak teda máte asistenta, kterej dostane dítě zrakově postižený a začne se kvůli němu učit Brayla, začne vyrábět haldy pomůcek, který budou třeba hmatový. Seženou se peníze, pro tohle jedno dítě se nakoupí pomůcky třeba za 10 tisíc. To dítě odchodí těch 5 let, nebo nevím kolik, nebo celou základní školu a co s tím. Ten člověk se kvůli němu naučil Brayla, věnoval kvůli tomu x školení, kvůli jednomu dítěti, haldy pomůcek, který stejně když sem přijde někdo další, tak se v tom vrtat nebude a zkoumat k čemu to bylo nebo nebylo. Opravdu v tom vidím jako neekonomiku a takovou trochu neúctu k lidským silám, to za prvý. Protože lidi budou investovat třeba takhle prvních 10 let a pak budou mít svojí rodinu a už nebudou chtít toho tolik vyrábět a jezdit na tolik školení. To je můj názor.

U tělesně postižených mi ta integrace možná jako přijde menší zlo, než u mentálně postižených, protože jak už jsem říkala..Nevidomej chytrej člověk. Akorát mi přijde ten problém, že máme třeba slabozraký děti, přijdou do normální školy a oni se nenaučí toho Brayla. A co když ten zrak ztratí. K čemu je jim to, že luští s lupou písmenka, když o ten zrak přijdou a neumí Brayla. Jo odborníci tady byly na tyhle děti, teď ty školky začínají být prázdný, tyhle speciální školy, protože rodiče je dávají do normálních školek, ale podle mě si neuvědomujou, že se ochuzujou o odborníky.

Jakou zkušenost tedy máte s těma rodičema? Jaká je s nimi spolupráce?

Dobrou. Ale jak říkám, já mám tu výhodu vlastně, že kluci oba dva mají takový jako pečlivý maminky. Jeden je z prostředí, kde jsou ty rodiče starší, takže už nejsou tak podnětný, takže už jsou takový opatrný. A ten druhej je zase z prostředí, kdy jsou ty rodiče takový citlivý. Oba dva všechno příliš řeší. A co se týká tý spolupráce ze školou, tak se snaží. Ať už je to v mínusu, nebo v plusu, tak s náma mluví a spolupracujou a co já jsem byla jako asistent, tak ta maminka byla bezvadná. Ve všem vyšla vstříc, nemám tím špatnou zkušenost. Ale byly to chytrý lidi. Všichni ty lidi co znám jako ty integrovaný děti tři, já jako asistentka a teď mám dva kluky. Neučím že jo zas až tak dlouho, 5 let jsem byla jako asistent a tady jsem třetím rokem, tak to byly chytrý rodiče, který si uvědomujou za prvý teda, že to dítě je postižený, má nějaký limity, ale musí dodržovat pravidla.

Pak co takhle slyším...rodiče co chtějí mít to dítě normální a nebo teda, když je to moje dítě integrovaný, tak mu nedávejte pětky. To jsem taky už slyšela jo. Když má papír že je integrovaný, tak jak je možný že má pětky. Nebo jak je možný, že na něj křičíte, že mluví sprostě. Já si myslím jakože ve světě, kde žijeme, až ten člověk jednou přijde do práce, tak se bude muset chovat tak jak se tam budou chovat ty ostatní. Dalo by se říct, že je ta škola..jestli si myslí, že ta integrace ty děti připravuje na běžný život, protože je fakt, že nebudou ty děti žít ve skupině postiženejch. Budou muset

fungovat v normální světe, kde se jim třeba bude někdo posmívat, někdo jim řekne, že jsou hloupí, nebo něco. Ale nevím no, byla bych k tomu opatrná.
Když si vezmete výhodu těch speciálních škol, kde oni že jo zredukujou se jazyky, čestiny, fyziky. Menší skupiny, mají tam že jo ty asistenty , mají víc pracovek, mají víc tělocviku, mají vaření, mají nějaký rodinný výchovy. No a další věc, že narazíte na učitele na druhým stupni, kterej to řekne: Já jsem přece nechtěl studovat speciálního pedagoga, abych tady učil někoho, kdo je mentálně postiženej. A je to pravda že jo.

Myslíte si že vám to tedy stěžuje tu přípravu?
Mě ne. Teda myslím na kluky, protože vím že jo jaký každý má specifika. Já nevím třeba ohledně písemek, vždycky musím myslet abych je něčím..toho jednoho abych ho nevystresovala, abych vždycky ho upozornila na to, že on tu písemku může mít dýl. Toho druhýho, když dělám ty přípravy, musím myslet na to, když se objeví nějaký to téma, který má rád, nebo..musím bejt opravdu připravená, protože on do mě jde. Takže vím, že nemůžu se podívat na to, že něco je tam sporný, když vím, že tam ta sporná věc je a musím si jí fakt nastudovat. Zajímá ho to, pro něj je důležitý, pro takovýhle dítě, aby viděl, že tomu rozumíte, protože pak vám může říct: No tak co ty mě to učíš, když to nevíš. Takže si myslím, že pokud má to dítě výraznější specifika, tak to tu přípravu nějakým způsobem zatíží, ale já si myslí jako, že i v běžný třídě se snažíte pracovat pro ty děti a je tu spousta zvláštních. Každý má něco a vy se snažíte že jo vycházet všem těm dětem vstříc a není to že já bych primárně vycházela vstříc těmhle dvěma integrovaným. Já se o to snažím u každýho dítěte a u každýho něco najdete. Každej je v něčem slabší, každej má nějaký zájem, takže to si nemyslím. Já si myslí že je to v přípravě...pokud má třeba někdo dítě, který má ty zrakový problémy, musí pro něj že jo zvětšovat ty papíry, musí shánět ty pomůcky, to si nedovedu moc představit a tam pak musí fungovat ten asistent. Ale takhle pokud to není žádná fyzická potřeba, tak si myslím, že byste měla myslet takhle na ty děti celkově. A další věc, když tam budete mít toho mentálně postiženýho, tak furt je to ten učitel, který za to zodpovídá. Může to přesunout na toho asistenta, já jsem to zažila. Ale protože jsem taky byla vystudovaná učitelka, tak si to ta učitelka mohla dovolit. Ale jestliže vám bude dělat asistenta někdo, kdo nemá vůbec tucha, tak je to taky hrozný že jo nechat ho v tom hozenýho. Takže vy byste pak dělala v podstatě dvě přípravy. Dělala byste jednu pro dítě, které je půl roku za váma, nebo o ročník níž čistě teoreticky a druhou pířpravu byste měla pro sebe a jednu byste předkládala asistentovi. To si tejda nedovedu představit.
Já když jsem dělala asistentku právě tomu klukovi, co jsem já asistovala tak to bylo opravdu tak, že sem si pro něj musela dělat svoje přípravy na ty věci, kdy jsem se oddělovali jo a tam jsme se teda domlouvali s paní učitelkou, že jsme si třeba daly začátek hodiny tak, aby tam mohl bejt i on, ale to bylo třeba 10 minut. Nebo jsme se tam vrátili na nějakou aktivitu, která jsme si řekli, že začne v půl 9 a bylo to něco čeho se mohl zúčastnit. A jinak bylo zbytečný, abychom tam zůstávali, protože bychom je opravdu rušili. A já jsem si pak přišla...To byla bezvadná škola, byli tam bezvadní lidi, ale když se nad tím zamyslíte a říkáte si "dobře, já tu s ním sedím sama a"...
A já jsem právě brala jako obrovskej pocit vítězství, že je ten můj integrovanej žák, co jsem ho měla těch 5 let..My jsme teda byli na malotřídní škole, což je podle mě obrovská výhoda a doporučovala bych integraci hlavně do těchle malejch škol. Ale zase pak tam zase na ně hodně tlačej lidi a oni taky nemůžou mít ve třídě dva nebo tři integrovaný děti. Ale my jsme teda měli výhodu tý malý školy a maminka byla právě taky proti všem speciálním školám. No ale my během těch 5 let se nám jí právě podařilo, jeli jsme se spolu i podívat na ty zvláštní školy, protože malotřídka byla jen do páté třídy. Ona ho opravdu chtěla dát na druhej na normální běžnou školu, školu běžnýho typu. A přitom ten kluk byl vědomostně čtvrtá, pátá třída. Dál by to prostě nešlo, nebo zdálo se. Vždycky se to dítě může v něčem posunout jo, ale takový to gró, když vezmete ten nejširší záběr, by zůstal čtyřka pětka. V něčem se může dostat dál, ale to se dá udělat i na tý speciální škole. No a my jsme právě navštívili ty speciální školy ji jsme jí pustili nějaký videa s skončilo to tak, že ona ho opravdu dala na druhý stupeň na tu speciální školu, on tam konečně poznal, že jsou taky děti jako on a konečně viděl, že někdo má ty problémy taky jako on, protože on nad tím opravdu přemýšlel ikdyž byl mentálně postižený:" Jakto, že oni to umí a já ne?" A řeknete mu to že jo: "Máš postižení, máš prostě autismus a máš ještě mentální postižení". a žijte v tom každej den, že jo. Choďte do práce, kde budete pořád nejhorší a budou vám říkat, že je to normální.
Fyzicky už jsou ty děti velký jakmile jim je víc než těch jedenáct, dvanáct. Najednou vyrostou a kamarádí se s těma nejmenšíma a pak už to začne bejt divný. A pak musíte bejt opatrná, protože oni ty mentálně postižení často dospívaj fyzicky rychle.
Já musím říct, že zkušenost s rodiči integrovaných dětí je velmi dobrá, ale myslím si že je to taky rodič od rodiče, jako u normálního dítěte - je to rodič od rodiče.

Ještě se zeptám, zda komunikujete s poradenskýma zařízeníma?
Chodí nám právě na kontrolní vyšetřením, rodiče si tam s klukama taky dochází. Pak my když vytvoříme individuální vzdělávací plán, tak ho s nima tak jakože konzultujeme, ale vytváříme si ho teda spíš sami. Nám tady hodně pomáhá právě ta naše speciální pedagožka. Ty návštěvy probíhají, že tady kluky pozorují jednu, dvě hodiny. Potom to společně rozebereme.

Takže to není jenom skrz papíry?
Ne, ta paní co má na starosti kluky, tak je to i osobní a co já jsem předtím asistovala, tak ta paní se mnou prostě osobně mluvila. Myslím si, že pro ně to teď začne být problém, protože jsou zavalený žádostma na vyšetření a říkala nám právě paní s SPC, že dřív ty děti znala opravdu individuálně, že o nich věděla, že s nimi i měla čas pracovat a teď už vůbec neví o koho jde. Protože jich má tolik a má s nima že jo omezený kontakt jak musí dělat všechny ty vyšetření a kontroly, takže už tam není ta péče o to dítě tak hluboká aby ho znala.

Jako věřím, že jsou lidi, kteří jsou příznivci. Já prostě nejsem toho globálního, mě se nelíbí globálně říct: "Postižený děti patří na základní školu". S tím prostě nesouhlasím. A znova opakuju, že si myslím, že speciální pedagogy a speciální školství jsme tu měli na velmi dobré úrovni a já mám pocit, že tím že ho zrušíme nám začne klesat to běžný.

Co vám to přináší do té vaší pedagogické praxe?

Jako rozhodně jsou ty děti obohacením. Ty co třeba mám, ten asperger, ten má spousta zajímavých nápadů, rozhodně pro mě je to velký plus. Já protože se odmalička potkávám s postiženýma lidma, tak já k tomu nejsem zas až tak kritická. Já umím zkousnout hodně věcí, takže pro mě to není zas až taková otázka, protože já extra postižený lidi jako nevnímám je jako něco úplně speciálního. I děláme právě jako pobyty přes prázdniny s postiženýma, tak já to neumím až tak jako odlišit., hodně rychle si na ty postižený lidi zvyknu, nebo nějakým způsobem zvláštní. To možná kdybyste se zeptala někoho, kdo jako..pro koho je to něco úplně jinýho. Kdo vám třeba i řekne: "Nestudoval jsem proto, abych učil postižený." Takže tohle já zas až tak nevnímám, naopak si myslím že..ale zase nemluvím jenom o těch integrovaných..já si myslím, že u každýho můžete najít přínos jo, někdo vám doporučí skvělou knížku od dětí, někdo vám ukáže, když se učíte s nima nějaký pravidla, gramatiku, nebo matiku..tak vám otevřou úplně nový pohled na tu věc...jo to jsou fakt bezvadný věci. Nebo když hrajem ty hry, jo t můžou hrát taky ty děti, který jsou nějakým způsobem postižený a taky vám rozšíří ten obzor, nebo vás můžou postrčit někam jinam. Ale to si myslím, že může každej, že to není tím, že je postiženej, nebo zdravej. No jak vyříkáte, kdyby šla nějaká částečná integrace. Jenomže vono u těch dětí..já bych řekla, že to by bylo ideální tak první až třetí třída. Pak ty děti začnou bejt kritický a myslím si, že když docházely ty postižený děti jen na nějaký předměty, tak se nebudou integrovat. Ty děti je mezi sebe nepustí. Vemte si jenom, když do pátý třídy přijde nový dítě, jak je těžký než se do tý třídy vpraví, když ta třída na to není navnaděná a není na to i ten učitel, kterej bude za to bojovat aby ho tam mezi sebe pustili a taky to nejde. Já si teda jako myslím, že současná doba kdy se postižený lidi dostali víc na oči, tak si myslím, že jsme na to víc zvyklý, kor si myslím třeba Praha. Tady přeci jenom když jde někdo kdo se vleče, nebo je na něm něco zvláštního ,tak lidi koukají. Myslím si, že čím větší město, tím větší anonymita - v něčem plus, v něčem mínus. To si myslim jako, že je trochu plus a já teda jako dětem říkám, že když je někdo zvláštní, tak i ten dospělej se podívá, ale podíváme se tak aby nás nikdo neviděl jo, nebo se otočíte nenápadně. Byla by lež těm dětem říkat, že to není pravda a že to nemaj dělat, že se nemaj podívat. Ale vést je k tomu, aby..Podívat se můžou, ale vést je k tomu, aby toho člověka nezesměšňovali a nebo aby mu uměli pomoct. Ale jak vám říkám, nastupuje v tom vývoji u těch dětí..je moje zkušenost, že tam nastupuje určitá věková hranice, kdy ty děti mají problém sami se sebou, natož ještě se hlásit k někomu kdo je postiženej. A v tu dobu je problém i ve vlastní rodině, když mají nějaký problém, natož ještě k cizímu dítěti. Ale zase jako říkám je plus, když se objeví děti a zažila jsem takový, který jsou pro tuhletu práci. Který vám za něj budou bojovat do krve. Který se za něj postaví i když tam bude jejich idol. A to bych zase řekla, že je veliký plus, ale ale ale ale nic není bezvadný a stoprocentní. Každá třída je jiná. Někde ta integrace může vyjít a někde to bude úplná katastrofa.

Hodně asi záleží na tom pedagogovi jak vede tu třídu a jak se k tomu sám staví. No a pak taky záleží kolik tam máte těch dětí který půjdou proti vám. Vy je můžete vést miliónově, ale jestliže vám tam...a ty třídy jsou že jo...v současný době jak jsou všichni mobilní..tak je tu spoustu dětí který prostě pendlujou. Teď nejenom ty sociální, ale i děti z normálních rodin a tohle pendlování není úplně zdravý jestliže vás přesadí během prvního stupně třikrát ty rodiče. Takže to prostředí v těch třídách se mění a můžete mít třídu vedenou suprově, děti můžou být bezvadní a přijde vám tam někdo, kdo bude mít nějaký svoje fluidum, ty děti ho začnou poslouchat a zboří vám to. Takže já si myslím, že vždycky je to teda pedagog, kterej má teda nějaký vědomosti a má nějaký metody a materiály, ale proti tomu taky stojí ty děti. A že jo osobnost toho učitele, osobnost těch dětí a to všechno dohromady. A ta jako marnost toho, že ten jeden člověk se pro to konkrétní postižení naučí tolik věcí, investuje do toho tolik síly a to dítě mu třeba za 3 roky odejde protože se třeba zjistí, že to není k tomu, nebo dobře bude tam chodit těch 8 let a ten člověk se začne znova učit na jiný dítě na úplně jiný postižení. A ještě za obnost, kterej je směšnej. A jestliže si myslí, že asistenta pedagoga půjdou dělat vysokoškoláci. Za ty peníze po vysoký škole. Vždyť já jsem brala snad 12 tisíc a to mi tam paní ředitelka dávala příplatky a ještě jsem učila odpolední hodiny a byla jsem tam pečená vařená. A to si ještě vemte ten pohled na to jak jsme mluvili o tom, že další dospělej člověk v tý vaší třídě... my třeba jak jsme městská škola, tak tu máme fakt těch návštěch často. Jsou tu studenti, jsou tu holčiny který studujou, nebo studenty/studentky speciální pedagogiky. Furt se sem chodí někdo dívat a ono se to nezdá, ale ty děti i tohle vnímaj jo a stejně tak, když tu budu mít jednoho asistenta, dva asistenty...to jsou tři dospělý a vy s nima že jo taky musíte komunikovat, to bere taky nějaký čas jo i kdyby jste byli domluvení předem, tak ta hodina je živá a během tý hodiny vznikají prostě nový potřeby a je potřeba změnit tu domluvu co byla předtím. A když tu ten člověk nebude, tak s tím nebudete ztrácet čas, ale když tu je, tak se s ním musíte nějak domluvit a to je další čas. A když se ty dva lidi nesednou, tak to musí být něco hroznýho a znám takový případy, kdy pak slyšíte, že v podstatě učitel bojuje se svojí asistentkou, která tam třeba nedělá nic, nebo dělá, ale dělá to oproti ní a dokonce jsem slyšela, že jsou asistenti, kteří mluví s těma dětma proti tomu učiteli. A to je další věc že jo, on si může myslet co chce, ale ta třída je vedená tím učitel a to spousta..co teda já jsem slyšela, tak spousta lidí to takhle vůbec nebere. Kor když má třeba vysokou školu, tak jsou chytrý že jo. Ty lidi by spolu měli fungovat. No a teď si ještě vemte, že nejste na prvním stupni, kde my teda s paní asistentkou jsme spolu celej den. Teď si vemte, že jste na druhém stupni, kdy na každou hodinu je jiný učitel. Ten nemá že jo ani šanci si s tím asistentem vytvořit nějakej vztah, protože ten je rád, že je rád. Že přiběhne a ví co má učit a že ví aspoň zhruba, kde je nějaký dítě, který něco potřebuje. A řešit ještě dalšího dospělýho, to prostě je nad lidský možnosti. Jako vím, že hodně druhých stupňařů se toho bojí, že se právě bojí tý kontroly. A je pravda, že když sedíte na straně toho asistenta, tak slyšíte chyby. Slyšíte je, protože člověk, který stojí u tabule něco učí, někoho hlídá, někomu odpovídá, někomu je špatně a do toho když má vyplnit ještě 30 papírů, tak ty chyby dělá. Ty děti si toho nevšimnou, spousta těch chyb pro ně ani není důležitá, ale ten dospělej co sedí v zadu a bude to člověk, kterej třeba bude na tu chybu zaměřenej si

toho všimne a to si myslím, že kdo si nezkusí učit vepředu, tak to těžko chápe. A bude hodně kritickej a toho bych se taky bála. Jo že tam může dojít i k tomu, že tam budou pedagogové z týhle strany těch asistentů jakože ponižovaný, ale je to z toho důvodu podle mě, že se ty profese neznaj. Ten učitel si to nezkusil sedět na pozici toho asistenta, což je náročný na pozornost. Já vím, jak jsem třeba někdy usínala, je to hrozný to říct, ale je to fakt. Vy sedíte vedle toho dítěte, který hlídáte, který do něčeho strkáte, jste vysílená pozorností na jedno dítě když potřebuje tolik pomoci, že nemůžete chodit mezi ostatníma, protože jinak by tam zlobil. A zároveň ten asistent zase nezná tu pozici toho učitele., kterej musí obsáhnout tohle plus tamtoho dospělýho, kterej teda se na mě kouká. Já jsem teda byla hrozně ráda, že jsem si to mohla zkusit, že jsem poznala ty obě strany a řeknu vám, že přesto jsem se bála, když mi řekli, že tady budu mít asistenta. Jsem si říkala, tak já to dělám pět let, pět let jsem tam k někomu jakože kritická a teď dostanu hned asistenta. Ale je to bezvadný, já jsem za to hrozně ráda, ale je to tím, že ta holka skvěle funguje, je moje pravá ruka. Vím, že když třeba řeším zranění, tak ona mi ze zbytkem třídy pojede dál. To je fakt jako skvělý, je to moje fakt pravá ruka. Je invenční a je to člověk, kde se jako stalo, že jsem si sedly. Jsou lidi u kterých víte, že mají úplně jiné zájmy, nebo že je pro ně je důležitý něco a pro vás to není důležitý. Tam si myslím může nastat problém. Ale zase pokud to člověk bude mít v hlavě nastavený - respektuju ho, on je nade mnou, tak to taky může fungovat, ale nemůže nikde pouštět pusu na špacír, že ona trvá na tom, na tom... On do určitý míry člověk potřebuje ty věci ventilovat, pokud to nechcete ventilovat doma, tak člověk občas asi něco řekne, ale musí se prostě korigovat no.
Jako já se nad tím ráda zamyslím, protože nad tím přemýšlím i z toho důvodu, že ty lidi znám. Že poslouchám právě i ty holky asistentky a vzpomenu si na to jaký to bylo, že to není taková prča jak to vypadá. Ale já jsem třeba nezažila ten stav, kdy máte asistenta, kterej neví. To si nedovedu představit, protože ta představa, že tam ona..a teď vidím, že ona neví..tak co to pro mě znamená, tak to pro mě znamená teda dát dětem nějakou samostatnou práci a jít k ní a říct: hele zkus to takhle, nebo takhle...na to vůbec není čas, to podle mě by vůbec nešlo. Nevím no, všechno je to takový hodně individuální, nevím, nevím. Ale nevím teda proč najednou začaly být zvláštní školy špatný.
Já teda teď nevím, jestli ty školy praktický budou pro ty víc postižený děti. Teď si vemte ty pomůcky pro ty různě postižený děti, třeba různý pomůcky. Máme tak malý kabinety, jako ta škola není nafukovací a hlavně se v tom i špatně orientujete. Jo když vezmu pro moje všechny děti skloňování podle vzoru předseda, ale jestliže tady budete mít tři integrovaný děti a každý to bude potřebovat jinak jo. Ten bude třeba barvoslepej, tak mu to budete dávat na tabuli s různejma typama písmenkama, ten bude krátkozrakej, tak mu to vymodelujete z plastelíny, ale kde budete všechny tyhle pomůcky hledat a skladovat? No pak třeba mít ty prostory, ten kabinet že by byl kabinet pomůcek pro nevidomý, ale my jsme rádi, že máme ten malej krpálek a je v tom všechno pro první stupeň.
A teď jsme právě rozebíraly s paní asistentkou, taky jsem nakupovaly právě nějaký hry. Dostaly jsme teda na to peníze kvůli klukům, protože je to pro rozvoj sociální inteligence, takže jsme říkaly hry společenský jsou ideální, protože to že jo můžou hrát. Zrovna je to i baví a bavily jsme se..našly jsme pytel na vybíjení agrese a právě jsem to spolu diskutovaly, protože...Kluci teda ani jeden nemají problémy s tou agresí, ale říkaly jsem taky ty peníze máme, tak do budoucna, protože příští rok máme nově integrovaný dítě do první třídy, máme tam spolu jít, tak jsme říkaly tak že bysme to vzaly. Ale pak jsem si říkaly, no ale je to jako dobře, kde on do toho pytle bude jako mlátit, to bude mlátit před ostatníma dětma do toho pytle? Mají se ostatní děti dívat na to jak on bouchá protože je vzteklej do nějakýho pytle, jako pomůže mu to v přijetí v tý třídě?Nebo teda bude chodit na chodbu a bude na tej chodbě do toho mlátit, uvidí ho děti z jinejch tříd a budou říkat, že je praštěnej? Na to by musela bejt speciální místnost pro jedno dítě, aby tam bouchal do pytle. Takže zvažujete potom i takovýhle věci a víte co, je to strašně únavný. Vy pak hledáte v těch pomůckách na těch stránkách...vy řeknete utrať 4 tisíce, to vám řekne třeba ředitel, ale to že vy u toho sedíte doma po večerech nějakých 8 hodin a hledáte..vy tomu nerozumíte, teď je to drahý jak pes. Podle mě jenom tem bouchací pytel stál tisícovku, koupíte hru, která stojí pětistovku a to fakt nejsou malý částky, ale vyberte něco. Musíte tam jít, musíte to bjednat, musíte se podívat jak se to vlastně hraje. Zase je to další velká investice času. A to nám ta speciální pedagožka strašně moc poradí. A pak dostanete katalog a řeknou vám: zaškrtejte si vybavení na inkluzi, ale na inkluzi koho? Slepýho, vozíčkáře, autisti, mentálně postiženýho s IQ tím, IQ tím, IQ tím....Jako koho a teď vy to čtete a vůbec nevíte co to čtete, co položka to nevíte co to je, tak gůglujete.

Takže další samovzdělávání?
No a v podstatě nakupování pomůcek...nakupte že jo tělocvičnu pomůcek..Pro koho dopředu? A takovejhle divnejch věcí je u toho fůra jo. Já osobně vidím vliv ze západu a mrzí mě to, protože si myslím že školství se mohli orientovat klidně i podle tady východu, jestli nám teda ještě říkají východ. Když se podíváte na západní školství, na státní školy..vždyť jsou tam i negramotný děti a my se orientujeme že jo podle jejich vzoru. Mě třeba nepřijde špatný jestli budeme mít takový ty překlenovací pedagogy, co vám stahnou děti, který jsou v něčem pozadu. Takový ty dlouhodobě nemocný, nebo kdo má problémy s počítáním a takový to dohnání látky, co třeba pro to dítě uteklo. To mi přijde dobrý a to je taky ze západu, ale pak je spousta věcí, který mi přijdou na hlavu postavený. Se podívejte na školy v anglii...dejte dítě na státní školu. Člověk kterej chce aby z toho dítěte něco bylo, tak to neudělá, ale bude platit soukromou školu.
Na jednu stranu jako člověku přijdou čechy úzkoprsý, ale v inkluzi jsme se teda rozjeli no. Ale zatím se v ní rozjíždí podle mě všichni mimo pedagogů a je mi jako líto, že to pedagogy tak jako obešlo, nebo oni se začali ozývat až když to bylo více méně rozhodnutý, až když to bylo odklepnutý, ale to si myslím, že se ukazuje na ty učitele, kteří prostě učí. Oni prostě jsou...oni nemají čas někde pořádat stávky, nebo jít za něco bojovat, protože si pro děti hledají nějaký materiály, nebo připravujou akční hodinu. A pak když se začali ozývat ti pedagogové plus speciální pedagogové a tenkrát vlastně i rodiče některých těch postižených dětí, tak už na to nikdo nebral zřetel.

Ale proč to tak všechno chvátalo, vždyť to bylo během chvíle. Ono to jako zní hezky že jo, když si člověk představí jako že by měl postižený dítě, tak to jako zní pěkně. Musí to být těžký mít postižený dítě, ta vyhlídka toho, že jde do zvláštní školy a víte, že pak ho nebudou chtít vzít ani na střední školu, ale....z běžný školy, taky nebude mít stejně žádné uplatnění, až ho pozná zaměstnavatel, stejně bude muset hledat v tý chráněný dílně. Možná to začlenění do běžný populace, ale je krátkozraký si myslet, že když dám postižený dítě na základní školu, že to znamená, že se začlení. Většina normálních lidí a zdravých lidí bude postiženými lidmi vždycky opovrhovat. Některý lidi s takovými lidmi opravdu nebudou vést rozhovor, nepřizpůsobí svojí úroveň jejich a to neznamená že je to špatně, prostě...nebo budou mít strach...proč by trávili čas a bavili se s někým o autíčkách, když je baví něco jinýho..no nevím...

2.2 Pedagog P2

Prosím popište mi Vaši zkušenosti s inkluzivním vzdělávání. Jde mi o váš osobní pohled na danou problematiku, jak vnímáte a prožíváte okolnosti související s inkluzivním vzděláváním?
Já učím pátou třídu teď, ale nikoho tam teda nemám teď, mám tam teda jako se speciálním vzdělávacím plánem děti, nemají přímo asistenta, ale ten speciální plán mají dvě děti. A minulej rok jsem dokonce učila ve třídách, kde byli i asistenti.

A máte i zkušenost se třídou, kde vůbec nebyly děti se speciálními vzdělávacími potřebami? Jestli byste uměla porovnat jaký je v tom rozdíl, když tam ty děti jsou a když ne
Popravdě nevím, asi ne. Vždycky tam někdo byl. Minimálně s těma papírama, že mají nějaký úlevy a tak.

A co ti žáci mají diagnostikovaný?
Tak většinou nějaký poruchy pozornosti a soustředění a třeba slabé tempo, pomalé. Dál mají poruchy řečové, nebo poruchy že špatně slyší některý ty souhlásky a hlásky. No a co já tam mám ještě, tak ten chlapeček má diagnostikovanou epilepsii. Takže je takovej jako pomalejší, nevím jestli těma lékama nebo tak..Potom co tam máme ještě.Ta dysgrafie samozřejmě, dysortografie a hlavně nejvíc převažuje ta pozornost a že jsou prostě ty děti hodně snadno, často a rychle vyčerpaný.

Jak se vám učí?
No je to náročnější s nima. Jako dělám jim..musím prostě k nim mít individuální přístup. Sama od sebe jim dělat nějaký v uvozovkách úlevy, aby to zvládaly. Nebo přizpůsobovat testy, písemky, zkoušení.

Zabírá vám to například víc času?
Určitě jo.

Co považujete za přínos, že tam takové děti jsou? Například pro přínos pro vás osobně, nebo pro tu třídu, pro ostatní žáky? Jestli vůbec tam nějaký přínos je
Asi nějakej jo. Jako spíš v tom vidím ty mínusy, než plusy, ale nějakej pro ně je to, že jsou tam s těma dětma, který to zvládaj dobře a vidí v uvozovkách ten normál jak by to asi mělo být a jako pro mě přínos je to, že asi zvládám víc věcí najednou. Že jako se tak nějak nevím no.

Vzděláváte se třeba nějak? Nebo musíte se samovzdělávat ohledně této problematiky?
Ne nemusím. To si spíš zjišťuju sama, aby věděla co třeba by bylo lepší, nebo když volaj z tý poradny tak jako těch se ptám, nebo jim zavolám, ale jinak ne.

Jaká je třeba spolupráce s těma poradnama?
No tak z poradny ty pani jakože vůbec nemaj jakoby jak nemaj tu praxi v tý škole, tak vůbec nevědi o čem mluví. Mě třeba pro jednoho klučinu do pátý třídy nabízely koberec, kvůli tomu že je unavenej. To si vůbec nedovedu v tý svý třídě jako položit koberec na zem, to si nedovedu vůbec představit. Protože jsou tam samozřejmě tací hyperaktivní, kteří by jako tam s tím udělali čóro móro. Takže voni vlastně vůbec nevědí o čem mluví a prostě já jim třeba říkám něco jak to je a oni mi řeknou že třeba jim nespadá do nějaký tabulky, tak už nemůže mít asistenta, nemůže mít támhle to.

Nezlepšilo se to ani tou inkluzí teď, těma novejma zákonama?
Ne je to stejný. Jako udělaj nějaký individuální plány, který teda my musíme udělat jako škola pro ně, tak to jo, podle kterých musíme ject, ale jako nic moc no. Jako oni vlastně ty děti neznaj a nemůžou je za ty dvě hodiny co tam jsou poznat a vůbec neví v jaký třídě je, jak se ta třída chová.

A chodí se třeba dívat do škol?
Ne, já jsem to ještě nezažila. Akorát vím, že u jednoho kluka, kterýho mám teď na angličtinu, ale není z mé třídy, tak tam chodí pani se dívat, ale to je spíš asi na výzvy matky. Ale to je spíš, on ten kluk není úplně na jedničky a oni by chtěli mít ho na jedničky, takže spíš si hledaj problémy v nás.

Když už jsme teda narazili na rodiče, tak jaká je spolupráce s rodiči?
No jak s kterýma, některý jsou fajn a berou všechno, nechají si poradit, nebo domluva skvělá. A některým je to úplně jedno: tak mu dejte pětky, nechte ho propadnout řeknou. Úplně jim je to prostě jedno. Někdy i nátlak ze strany rodičů, že by chtěli jedničky, ale to se zase nedám, protože když prostě na to nemá a má ty podklady tak má smůlu...

A jaké teda spatřujete negativa, co je podle vás nejhorší na tom, že jsou tam tyto děti?
Nejhorší je asi to, že prostě neustále nestíháme, neustále. A ty co se tam prostě jakože nudí, protože to znaj, nebo už mají hotové cvičení, tak potom je tam v tý třídě větší hluk, protože se samozřejmě začnou bavit. Takže pomalu je nestíhám zabavovat, nebo je zabavím až natolik, že tyhle zase mají skluz hroznej. Tamtěm řeknu jeďte dál a tyhle než to zase dodělaj tak pak třeba to musej dodělávat doma, nebo ..Jako je to takový v tomhle náročný. Nebo třeba když vysvětluju nějakou látku, tak tyhle vůbec nerozumí třeba, tak vyloženě je musím vzít zvlášť. Je to takový, že nemám prostě na to čas, jako udělám to někdy, nejde to pořád, ale je to takový fakt náročný si tu práci jako rozdělit, aby to vyhovovalo všem.

Pomohla by třeba ta asistentka, že by tam byla?
Určitě některým jo.

Když jste teda měla zkušenosti i s tou asistentkou, tak byl to přínos?
Určitě byl. Jako podle toho jaká přijde. Měla jsem i zkušenost se špatnou asistentkou, která tam seděla a nic nedělala že jo, ale většinou to je jako lepší určitě. Protože některý to dítě potřebuje jenom postrčit: Hele tady dělej teďkon. Protože jakoby nestíhá ty instrukce, takže než si vytáhne tu knížku, pak zapomene že už měl mít sešit, takže jenom takovýhle už jenom maličkosti jo, ale hrozně by to usnadnilo práci. Nebo prostě jenom dávat pozor kde jsme, některý děti s tím maj strašnej problém udržet tu pozornost.

A třeba víc asistentek aby bylo ve třídě, umíte si to představit? Nebo ta jedna je optimum?
Měla jsem jednu asistentku a ty tam neustále rušily mluvením, jako to bylo opravdu už někdy moc. Ale nevím, asi podle toho při jaký poruše. Třeba dvě by asi mohly být, ale víc asi ne, to by bylo už moc. Jedna bych řekla optimální a dvě si myslím, že by ještě mohly bejt.

Jak třeba reagujou ty děti, co nemají žádný problém, tak jak reagují na ty děti co třeba nestíhají? Jak se k nim chovaj?
Špatně, chovaj se škaredě. No vyloženě někdy jako nadávky a urážlivý slova na jejich..jako vlastně jak to nezvládaj, nestíhaj. Posmívaj se jim a vlastně když mají třeba zkrácený diktát, nebo ob větu píšou tak jako: Proč já nemůžu, proč on může, proč má na to víc času, tak já si taky dojdu pro nějaký papíry do poradny. A takový řeči no. Téměř neřešitelný problém. Už jsme řešili právě i tady se speciální pedagožkou, protože tam furt byl problém, že oni odstrkovali vyloženě toho jednoho kluka. Ale moc to teda nepomohlo. Vlastně nějaký dotazník a nějaká debata s nima. Oni tomu na jednu stranu rozumí že jako on je vlastně v nevýhodě, ale na druhou stranu mu ještě ubližujou těma poznámkama.

A setkala jste se i s obrácenou situací? Že by tyhlety děti, které mají třeba papíry, jsou nějakým způsobem postižený, nebo vyčleněný, tak že by měly špatný chování k těm v uvozovkách normálním, co stíhají?
No setkala. Není to teda kluk v mé třídě, ale je takovej agresivní, když se mu někdo posmívá, tak po něm jde. Jako fyzicky, on je i fyzicky takovej zdatnej, je takovej velkej celkově, takže on na ně má v uvozovkách fyzicky, takže si to dovolit může, takže ten opravdu jde po nich, je škaredej jak fyzicky tak slovně, nějakejma urážkama. Jinak většina těchle dětí bych řekla že jsou většinou takový tišší, že se moc neprosazujou.

A vy jste říkala, že tu máte speciální pedagožku. Máte tu i psychologa?
Ne.

Takže s tou speciální pedagožkou to můžete probírat všechno? Máte o koho se trošku opřít?
Jo určitě. To je suprový, to je jako fajn, protože ona si třeba bere jednotlivce a nebo do třídy jde, nebo s nima něco udělá s tou třídou, takže to je super. To je jako fajn. Někdy to pomůže, někdy ne. Taky s těma poradnama vlastně komunikuje, takže to je docela dobrý.

Třeba vedení za vámi stojí? Třeba co se týče kurzů atd ohledně inkluzivního vzdělávání?
Nic tu nebylo. Nevím jestli na druhým stupni. Mě se zdá že na druhým stupni někdo něco měl, že jsme se divili proč jako maj na druhým stupni, když tam už je to takový jiný zase než na tom prvním stupni.

Kolik vlastně máte dětí ve své třídě?
21. Není moc velká, ale je tam těch dětí..Jako ona celkově ta třída jako úplně nevyčnívá tím že by byli chytrý, naopak oni se neučí a jsou spíš problémový někteří, takže ono to i stačí. Minulý rok jsem učila třídu o 28 dětech a tam bych slyšela na zem spadnou špendlík, takže záleží na dětech.

A nechávají se strhnout třeba těma dětma co mají poruchu pozornosti?
Jo jako určitě. Nebo spíš jako narušej celej..o něčem se bavíme a nějakou poznámku a už všichni se baví a smějou se tomu, takže to je taky nepříjemný. Vlastně minulej rok sem učila tu jednu třídu a tam nikdo nebyl, tam nikdo neměl ani žádný papíry ani úlevy, to bylo teda úplně jiný. Jenomže ono to možná bylo těma dětma, že byly takový chytrý, teda většina. Takže tam se jako jelo, tam sem toho stihla třeba dvakrát tolik co tady s těma. Takže ono je to asi o dětech celkově.

Jaký z toho máte třeba vy pocit, jakože jestli vás to hodně vyčerpává?
Já už jsem si asi spíš zvykla. Třeba jsem měla minulej rok, teď ho má kolegyně, klučinu, ten je na tom fakt jako špatně teda hodně, to fakt nezvládá a tak jako spíš mám jakoby lítost k tomu. Že cítím lítost k tomu že nemůže. Člověk fakt pro něj připravuje úplně jiný testy obrázkový aby to zvládal, tak on jako je furt frusturovanej z toho že dostává pětky, tak teď dostane jedničku, takže vlastně je to nespravedlivý vůči ostatním, když má ject podle stejnýho plánu..Je to takový..pomalu nevím jak pomoct a je to hlavně mi přijde když s těmahle dětma když si k nim sednu, dám třídě úkol, s ním si sednu, tak on docela jako, všichni docela pracujou a celkem jim to i jde a líp to chápou, ale takhle v tom kolektivu je to pomalu neřešitelný.

Takže možná menší kolektiv?
Hm a nebo vůbec tady ty děti jako, jako ty hodně, který jsou nějak hodně postižený tak jako bych řekla, že jsou tady spíš chudáci no. Místo toho vlastně aby se naučili ten základ, kterej budou potřebovat do života, tak prostě se tady učí věci pomalu pro ně nesmyslný. Tak to spíš je takový pro mě...

Takže taková ta myšlenka inkluzivního vzdělávání, že všichni jako máme stejný právo na vzdělání..?
Tak to jako určitě jo, ale někde jinde. Myslím si že i oni trpí tím, že vidí že jsou nejhorší, že se jim posmívají. Takový to že nikdy nemůžou uspět. Jsou v ústranní, mají i míň kamarádů, někteří teda. Někteří jsou teda na tom hůř. Pak jsou takový ty co mají lehčí poruchy a ty jsou na tom samozřejmě relativně normálně s tím kamarádstvím. Ale ty co jsou na tom hůř tak nemají tam kolikrát nikoho.

Jakou třeba máte nějakou nejhorší zkušenost co se týče těchto dětí? I nějakou osobní, například když jste se cítila vy osobně nejhůř s těmato dětma, nebo jestli byl nějaký problém který vás hodně zasáhl.
Asi jako úplně problém ne. Spíš jako třeba taky problém ze strany rodičů, kdy vlastně jakoby po těch dětech chtěj něco co oni nemůžou zvládnout nikdy, oni na to prostě nemaj, oni maji nějak strop a ty rodiče to prostě nezajímá. A nebo někteří rodiče taky tomu dítěti nepomůžou, že místo toho aby nějak..nemusí se jenom učit, ale můžou se rozvíjet i nějak jinak, někam ho vezmou nebo cokoliv..tak oni nemají zájem. Asi to mi nejvíc vadí tady, to mi vždycky zůstává rozum stát nad některými případy.

A třeba nějaký nejlepší pocit, který jste měla, když takhle vzděláváte ty děti, nebo nějaký pro vás pozitivum toho?
No tak asi někdy, když se mi podaří jim něco vysvětlit, co do tý doby jako nějakou novou látku, nebo to nechápali a teď najednou vidím, že to používaj. To mě právě překvapil z mojí třídy kluk. Neuměl vůbec určovat podstatný jména fakt opravdu jsme se snažili..ještě sem chodí studentka na doučování, tak jsme tak nějak..a on najednou to začal tak hezky určovat..tak to jsem úplně měla tenkrát fakt radost, že do nějakýho testu mi to napsal. Takže jako spíš z tohohle. Z těch malejch kručků, že prostě si člověk řekne: Ne to on prostě nikdy nedá a On to najednou dá. Protože tam prostě vůbec žádná snaha z rodiny neni. Tam prostě dejte mu pětku a tím to padne. Jakože ta práce někdy, ta práce navíc jako za něco stojí. Tak asi to.

Takže to vás pak žene dopředu, že to má smysl?
Jo přesně tak. Že se člověk nesnaží jen tak. Jinak nevím no, mají to těžký tyhle děti. Nejhorší jsou ty rodiče, kterým to je jedno. Kteří vůbec nekomunikujou, prostě je jim to jedno. To fakt nechápu.
Už pomalu není třída, kde by nebylo dítě se speciálními potřebami. Děti je prostě odstrčí, nepřijmou ho, protože je jinej. Jde taky o děti, jaký se sejdou v tý třídě, to je tak individuální.

2.3 Pedagog P3

Prosím popište mi Vaši zkušenosti s inkluzivním vzdělávání. Jde mi o váš osobní pohled na danou problematiku, jak vnímáte a prožíváte okolnosti související s inkluzivním vzděláváním?
Já tady mám žáka s aspergerovým syndromem, je to vlastně podkategorie autismu. Je to autista. Má k sobě přidělenou asistentku, kterou teda nemá od začátku školního roku, nastoupila k nám až v listopadu. Takže dva měsíce jsme jeli bez asistenta, o to to bylo složitější. Tam byl problém, že třeba ty rodiče se s tím nechtěli vůbec smířit, že by ten žák měl nějaký problém. Takhle, v tý první třídě tady ten žák už působil, takže to není tak, že bychom ho vzali z jiné školy a začlenili ho k nám, ale tady jsme do toho najeli postupně, že ten žák už tu byl a v průběhu toho prvního ročníku, teda vlastně až v tom druhém jsem ho potom poslala na vyšetření, protože už to hraničilo a pak teda mu byla přidělena tady ta

diagnóza, která se teda ještě furt zkoumá. Na základě toho vyšetření a zařazení do stupně 3, mu byla přidělen asistent, se kterým vlastně je tady teďkon, působí tu teď. Tak to je jeden žák.
Druhý žák je žák nezralý, je teda zařazen do dvojky. Nevím teda jestli už se na něj týká ta inkluze. Je to žák se specifickými potřebami ve druhém stupni a ten ale nemá žádné úlevy ve vzdělání, ten má..pouze byl nezralý a šel do školy. Takže má jedině úlevu v tom, že má delší čas na vypracování úkolu a takové ty běžné úlevy, ale třeba očekávaná výstupy na konci školního roku má mít stejný jako ostatní. To samý třeba diktáty, já mu můžu krátit diktát, ale stejně pak musím dát srovnávací test, abych viděla jestli je na úrovni ostatních dětí, což jako stejně vidím, že není, ale nemůžu jinak jo. A ten teda asistenta nemá, ale využívá asistentku, která tam je.
Co se týče příprav, já třeba můžu říkat: Matěj s tím aspergerovým syndromem a Kuba ten nezralý. Matěj přípravy nevyžaduje na vyučování žádný zvláštní, protože on je chytrý. On velice dobře ví, násobilku všechno zná, on se ve všem vyzná. Jeho problém je v chování a ten je dost značný ten problém. Třeba vyrušuje, ubližuje dětem, ohrožuje nůžkami jo, nejsou to žádný malý zlobení, ale takový dost závažný. Nůž třeba si může přinést do školy, už se to stalo. Zabavili jsme ho teda hned, ale tady už bylo, že si nese nůž do školy. On to totiž nevyhodnotí, on si totiž myslím, že je to tak v pořádku. Nebo i když si myslí, že není, tak on neví kde ta hranice je, co je nebezpečný a co není. Takže tam je zvláštní, že on když něco provede, tak on se mi jde pochlubit, že třeba něco proved a vůbec teda neví, že je to špatně, že by to neměl dělat a přijde mu to naprosto v pořádku. Z toho důvodu mám asistenta, aby prostě měl ty sociální návyky, nebo prostě aby ho usměrňovala. A teď ten pohled tý inkluze. U toho Matěje tam si myslím, že pro něj je to třeba dobře, protože on kdyby byl ve zvláštní škole, on potřebuje mít nápodobu chováni od dětí normálních, nebo teda od dětí..jak bych to řekla..bez postižení a měl by si brát jejich dobrý vzorce chování, ale zase na druhou stranu, on našim dětem ukazuje všecko co dělá špatně. Jsou tu děti, který ho chtějí napodobit, takže zase si myslím že z týhle strany je to špatně.

Strhává děti jakoby k nepozornosti?
Určitě, je to strašně znát. Tý práce se udělá polovina toho co já bych si představovala, že se udělá. A myslím si, že kdyby tu ten žák nebyl, že by se jelo úplně jinak, že by ta hodina byla daleko lepší.

Pomohla třeba ta přítomnost paní asistetky?
Trochu jo, ale vzhledem k tomu, že dle úvazku je rozdělena na oba ty žáky, tak když zrovna sedí u Kuby, tak Matěj zlobí. Když je k Matějovi, tak chudák Kuba neví co má dělat. Takže tam by bylo dobrý třeba, aby měl každej. Když teda už chtěj tu inkluzi do školy, tak ať má každej ten co potřebuje asistenta, protože když má pak asistentka běhat mezi dvouma. Někdy třeba..protože ona pomáhá i ostatním dětem , pak tu mám další slabší, kteří vyžadují ještě vyšetření. Ona tahle ta třída je taková, že se tu ty děti tak jako zrovna sešly, navíc je to klučičí třída, takže tu mám 14 kluků a jenom 6 holčiček. Takže to je ještě v týhle tý třídě a oni to jsou ještě vesměs fotbalisti, takže se nechaj zapojit do toho, perou se a je to o každodenním usměrňování, každodenním napomínání a pořád dokola.

Umíte si třeba představit, že by těch asistentek bylo víc. Nebo by vám to vadilo?
Určitě. Mě osobně by to nevadilo, protože kdyby ta asistentka opravdu pracovala s tím žákem a nemusela pomahat usměrňovat třídu, nebo zrovna toho Matěje,tak si myslím že by to fungovalo lépe.

A třeba vám to nevadí, když učíte, že třeba vám tu komunikuje nějaká další osoba s dítětem?
Tady třeba u téhle asistentky mi to nevadí. Setkala jsem se i s asistentkou, která vyloženě rušila v hodině, tak třeba tam mi to vadilo. Já si myslím, že je to o člověku a o té spolupráci učitele a asistenta. Teď mám třeba asistentku se kterou jsme si sedly velice dobře a stačí mrknout a pani asistentka udělá jo, nebo když třeba jsou moc nahlas a ztiší se, nebo naopak pomůže něco rozdat jo a tady paní asistentka je opravdu výborná. A jak říkám, je to o tý spolupráci. Takže kdybych měla jinou asistentku, třeba tu s kterou už jsem měla zkušenosti, tak třeba ta..to by mi vadilo.

Jak třeba reagujou děti na to, že je tu chlapeček s Aspergerovým syndromem. Mají třeba taky tendenci ubližovat, nebo jestli k němu mají nějaké výhrady?
No moc rádi ho asi nemaj, bych řekla, protože jim ubližuje že jo. Třeba na ně plive, venku jim ničí věci, počmáral jim třeba bundu jo. Takže on jim...asi bych řekla, že k němu mají takový jiný stav než třeba k ostatním. Těžko říct no, možná jakoby byli i rádi kdyby tu nebyl někteří. Někteří zase třeba ne. Některý jdou a řeknou třeba: Hele on dělá tohle a strhnou se kolem něho a co zase vyvádí a koukaj na to docela se zaujetím někdy. Protože on si kolikrát nedává říct. Vy mu to řeknete aby přestal a musíte mu to říct pětkrát a on prostě nepřestane. Se s ním musíte kolikrát hádat, perete se s ním jo, takže to je..a potom tu výuku to narušuje, ty děti to ruší. Samotný děti..mám tady žáky, který opravdu řeknou: Už buď ticho a sami ho jdou napomenout, protože on si nedá říct. A je vidět, že prostě koulí očima a že se chtěj učit a nemůžou, protože ten žák jim to kazí.

Vidíte v tom alespoň nějaký přínos, že tady takový žák je?
Jedině možná pro něho, ale pro ostatní ne. Jako já tý inkluzi moc nakloněná nejsem z tohohle důvodu. Protože je daleko víc zdravějších dětí, který do tý školy jdou. Rodiče si stěžujou na toho žáka a nejen z naší třídy, ale vesměs i z jiných tříd. Jo ani ne tak moje rodiče, třeba moc jsem se s tím nesetkala, ale právě ty rodiče v těch jiných třídách. Konkrétně v první třídě, protože tam maji že jo čerstvý žáčky a rodiče že se bojí, aby jim něco neudělal a tak.

Takže má tendenci ubližovat dětem i z jiných tříd?
Taky, taky. Protože jde o přestávkách na chodbu. Je teda hlídanej asistentko i mnou. Hlavně ten zvýšenej dozor hlavně o těch přestávkách. Jo ale ten přínos, ten přínos hlavně pro něho. Protože on kdyby byl v tý zvláštní škole, tak tam by pochytil ty návyky těch dětí, který jsou na tom stejně jako on a teď on by nevěděl co je dobře a co špatně, protože oni ani tam v tý zvláštní škole by to ty děti nevěděly. Tady to vědí co je dobře, nebo já mu musím furt říkat co se dělá.

A vidíte alespoň nějaké zlepšení trošičku?
Moc ne, tam bych řekla, že je to furt na stejný úrovni. Někdy zhoršení, třeba teď se zhoršil. Někdy už jsme třeba měli tejden, kdy jsme třeba řekli: Jo ten je teďkon dobrej, teď třeba pracuje. Jak kdy. Pak zase zajásáme a pak to zase sklouzne do stejných kolejí. Takže tam zatím přísun nevidím, nebo to zlepšení v tom trvalejším pohledu.

A třeba ta komunikace s rodičema? Říkala jste, že ses tím nechtěli smířit, tak teď už je to lepší třeba, jestli už to trochu přijali?
Já myslím že jo. Někdy už se mě na to docela i ohradili, že řekli: Ale jo on na to má přece papír. Někdy se, někdy se za to schovávaj bych řekla, za to jeho postižení a jako komunikujou se školou. Teď už to přijali, doufám no.

Máte tady třeba speciální pedagožku, nebo psychologa?
Nemáme. Máme tady jenom výchovnou poradkyni a jinak tady nepůsobí.

Takže třeba nějaký informace, jak s takovým dítětem pracovat, získáváte odkud? Z vlastních zdrojů?
Z vlastních zdrojů. Musím si načíst, musím internet. Vlastně veškerý informace si sbírám sama.

A například z poradenských zařízení? Jestli spolupracujete s pedagogicko-psychologickejma poradnama, nebo s SPC, tak jestli třeba od nich? Nebo jaká je třeba s nimi komunikace ohledně tohodle toho?
Ze speciálně pedagogickým centrem je komunikace dobrá. S poradnou více méně taky. Tam mi teda bylo navrhnuto školení, ale to školení jelikož bylo navrhnuto až na březen, nebo duben. Až v dubnu mělo být a mezi tím už se změnili rozvrhy a já už dál s nima nepůjdu s touhle tou třídou, takže už jsem na tohle školení nešla. Takže já jsem vlastně od září do toho dubna jsem si sama musela. Jako školení bylo navrženo už někdy v tom říjnu, kdy byl vyšetřenej ty chlapec, ale zrovna ten kurz nebyl a zrovna se otevírá až s vyšším počtem těch zájemců, což se naplnil až v dubnu a to už je pro mě jak se říká s křížkem po funuse. Takže tam ne. To jsem si všecko musela nastudovat. Třeba i jak psát ty zprávy, sdělení školy. Pak teďkon podpůrná opatření, navrhovaná podpůrná opatření, to jsem si všechno musela sehnat sama. Protože na školení se chodila až někdy listopad-prosinec jo. Nebylo to tak, že by nám třeba v srpnu loňského roku řekli: pozor bude inkluze, běžte na školení..Ne já jsem třeba na školení nebyla vůbec a ty co chodily byly až listopad-prosinec, ale to já už jsem musela mít ty zprávy napsaný. Takže jsem musela improvizovat a všecko si nastudovat sama. Takže jsem nad tím trávila veškeré volno, všechny prázdniny. Hodně času. Teďkon když už je to zaběhlý, tak je toho času míň, ale opravdu ty přípravy..Pak třeba ty pomůcky. Já jsem nakupovala pomůcky a taky mi neřekli co. Řekli mi, že mám nakoupit pomůcky pro třeba podporu emoční zralosti jo, nebo pro rozvoj sociálních dovedností a sociální komunikace. A teď co si mám vybrat, kde to mám shánět, takže taky všechno jsem si musela shánět sama

Máte tady těch integrovaných dětí víc i v jiných třídách? Nebo je ten nárůst těch dětí po inkluzi větší?
Tak třeba konkrétně u nás na škole už jsme s těma žákama fungovali ještě před inkluzí. Ty žáci tady byly a jsou tu pořád, protože tady jsme na vesnici a vesnická škola prostě přijímá všechny děti, které sem jsou, protože už jenom pro rodiče je problém dovážet děti do města, takže pan ředitel bral děti sem s tím že tu byly bez asistentů, protože na to nebyly peníze. Jeden asistent tady teda působil už, ale ze školních peněz. Takže už jsme se s tím setkali. Máme tu těch dětí víc, myslím že i na druhém stupni. Tam je taky asistentka a tam si bere žáky přímo k sobě do třídy, že má asi dvě, tří děti a na určité hodiny si je bere k sobě a pak jdou zase zpátky do třídy. Kdežto já tady mám toho žáka pořád.

A paní asistetnka je tady na všechny hodiny?
Ona má poloviční úvazek, teď jí byl navýšen asi na 0,10, ale ze školních peněz právě kvůli tomu, že byly ty problémy větší a větší, ale třeba z toho speciálně pedagogického centra nám dali jenom poloviční úvazek, takže tu není celou dobu, což je škoda. Je to znát a je to hlavně nesmyslný, protože třeba teď jsem řešili jednu věc, že tady byl hlídaný, ale pak chodil do družiny a tam už asistenta neměl. Takže co teďkon s takovýmhle žákem v družině, když tam nemá asistenta. Už nemá tolik hodin pani asistentka aby tam byla, takže tam už zase se o sebe musí postarat sám. To samý když jde na autobus. Teď už jsem to teda taky vyřešili, už ho zase hlídá někdo jiný, ale staráme se o něj tady všichni, ale není to jakoby z toho centra tak ošéfovaný, že nemá ten úvazek tak aby to zajistilo, pokrylo všecku tu dobu, co strávil ve škole. Teď se teda ještě jedná v poradně, jestli nám ten úvazek navýší, ale zatím je to v jednání.

Napadá vás nějaký nejhorší zážitek s tímto dítětem? Co pro vás bylo jakoby nejhorší?
Nejhorší? Já jsem nastoupila po mateřskej. Už jsem tady teda působila, jsem tady celkem 10 let v týhle škole. Pak jsem teda nastoupila po mateřskej a nastoupila jsem za paní učitelku, která ho měla v první třídě a jenom za pracovní neschopnost. A v pondělí jsem nastoupila a ve středu jsem hned měla...a to byl bez asistenta, upozorňuju že byl bez

asistenta, sice nám už vypomáhala pani asistentka co tady už byla, ale jako že s námi jela, jinak ho neměla na starosti. A byli jsme v Netolicích na náboru fotbalistů a tenhle ten Matěj mi tam zlobil, tak jsem ho poslala na lavičku k paní asistentce. Jenomže paní asistentka se na chviličku otočila a Matýsek vyšplhal až nahoru na takový ty tribuny a tam chodil. Jenomže tam kdyby spadnul tak mohlo být zle. Já tam nechala nějakýmu trenérovi ty děti a utíkala jsem přes celý hřiště aby nespadl teda dolů. V pátek hned ten samej týden jsem měla s nima jet na školní výlet jo, takže já jsem ho vůbec neznala toho chlapečka, jak dělá, co dělá bez asistenta a hnedka todlecto. Pak jsem teda měli jet na školní výlet a to s námi jel teda otec, protože jsem si říkala: Já si to netroufnu. Dítě, který neznám ho vzít na výlet, když je schopná svévolně opustit družinu. Jsem za něj zodpovědná..tak nakonec s námi jel otec. Ale co tak jako nejhorší, možná ten nůž právě, že jakoby si nese do školy nůž a je to teda mimo školu, je to na zastávce ještě než nastoupí do autobusu sem, ale prostě že tam ohrožuje děti jako nožem. Takže to.

Máte třeba sama strach, co může vyvést?
No někdy si říkám když by ty děti..oni teda naštěstí všechno hlásej, takže když ho někdo vidí, tak když jdu do třídy, tak už se seběhne hlouček dětí a hlásej: Pani učitelko on má nůž. A Matěj..jak jsem říkala, že to myšlení je takový zvláštní v tom, že říkám: Dej mi ho. A on jde a dá vám ho a ještě se třeba pochlubí, že ten nůž má. A on mi ho odevzdá. Nebo třeba když doma něco ukradl, tak přišel a řekl: Já jsem dal holkám prstýnek. Ale že už ho doma sebral rodičům, to už jako nevidí no. A ještě se mi přišel pochlubit, že dal holkám prstýnek no, že byl kradenej. Ale těch zážitků je tolik, že už je to pak spíš o tom, co je nebezpečnější.

A když to vezmu z druhé strany, tak nějaký pozitivní? Co vám to třeba přineslo? Třeba i do vaší pedagogický praxe?
Pozitivní? Nevím no. Jediný co asi, že jsem do toho aspergerovýho syndromu a vůbec do tý práce s autistama, tím jak to víc studuju, že už se v tom docela orientuju a každý zážitek s ním mi rozšiřuje ten obzor, nebo ten okruh jak ho vnímat jo. Třeba jsme tu měli hudební pořad, přijel sem pán který měl netradiční hudební nástroje. Byli jsme všichni v tělocvičně a byly tam děti od první do pátý třídy. Na něj hodně dětí, hodně neznámých, ten pán byl pro něj neznámej a hodně hlasitá hudba. On tam hrál na saxofon, pak tam měl různý elektrický přístroje, až to vypadalo jako z jiné planety a to měl tak hrozně ozvučený, že to bylo slyšet až do nahoru do třetího patra a ten Matěj byl takhle malinkej jo. Ten seděl až mi ho bylo poprvé v životě líto, že jsem si říkala: Nechceš jít opravdu jinam, protože opravdu hodně lidí, hodně hlasitá hudba. Tak on měl tak strašně malinkou dušičku, že zase mi poodkryl kus sebe, že třeba todlec to nemá rád, že tohle dobře nesnáší. Ale zase když potom jsem se ptala rodičů, jak doma mluvil o tom představení, tak on teda doma moc nemluví, on nemá potřebu sdělovat, tak když se ho ptali, tak on řekl jo dobrý, že se mu to líbilo. Takže jediný to pozitivum, že si můžu rozšířit ty znalosti a jakoby proniknout mu až do nitra no.

A když bych se teda zeptala na toho druhého kloučka na Kubu. Tak tam jste říkala, že není nic diagnostikovaného, že šel brzo do školy. Tak třeba jak s ním se vám spolupracuje, jestli by byla i k němu dobrá asistentka, aby se zlepšoval, tak u něj si myslíte že to má smysl ta inkluze?
Tak u něj si myslím, že má daleko větší význam ta inkluze. Ikdyž u toho Matěje taky, tam to má zase význam, aby viděl to správný chování. U toho Kuby tam je ten význam taky, ale zase z úplně jinýho soudku. Tam je ten význam ten učební, aby on věděl kam, co, ale tam je to o tom, že jak byl takovej hravej, jak byl napůl takový ještě děťátko, tak on má potřebu si furt s něčím hrát, on si to na jednu stranu dělá i sám. Že jak si hraje, tak nedává pozor a pani asistentka mu pak musí říct, kde byl, nebo já to opakuju třeba 5x. Takže tam ta asistentka spíš pomáhá aby..zadání zopakovat, vysvětlit, přesně mu ukázat linku že kam to má napsat. Ale jak říkám no, tam jako i sama pani asistentka říkala, že u toho Kuby ten smysl vidí větší než u toho Matěje,. Protože u toho Matěje je to jen samé rozčilování co nemá dělat, co má dělat, pořád ho krotit. Ale tomu Kubovi vyloženě pomáhá v tom, aby něco uměl. Ty pohledy jsou úplně jiný. Tam je to o chování, tady je to o výuce. Smysl to asi u obojí, ale u toho Kuby asi větší. Ten Matěj se spíš musí hlídat, aby něco neproved, kdežto Kuba tam nám jde o to, aby něco pochopil, abys se něco naučil.
Takže já kdybych to měla shrnout, tak inkluze možná dobrá je, ale ve většině..nebo jak to říct...jak pro koho a jak kde. Když bych to měla brát z hlediska mých dětí ve třídě, tak ta inkluze pro ně dobrá není jo, i pro mě. Protože mě se hůř učí, furt jsou problémy, furt jak říkám musím usměrňovat a na tu výuku i pro ty chytrý děti. Takže těch zdravějších dětí, který tu výuku potřebujou a chtěly by jí zkvalitňovat, aby si mohly hrát hry..já bych třeba do výuky dala daleko víc her, ale z důvodu toho, že prostě ty děti na to nejsou..furt vyrušujou jo. On něco udělá a všichni: Je on to udělal a teďkon všichni se točí kolem něho, napodobujou ho někdy jo. Takže on třeba někoho bací, ten mu to chce vrátit. Nebo ně napodobujou, ale brání se. Oni se brání jo. Takže místo toho, třeba kdy se máme jít seřadit před tabuli a máme si jít hrát nějakou hru, tak oni jsou schopní se tu poprat než vůbec dojdou k tabuli. Takže z tohodle důvodu si myslím, že kdyby tu ten žák nebyl, tak ta výuka by byla daleko lepší a vypadalo by to jinak. Takže z tohodle důvodu inkluze ne. Z Matějova pohledu by zase inkluze mohla být. Je to těžký. Jsou to dvě strany. A pak se třeba opomíjí nadané děti. Kde máme prostor pro nadaný děti jo. Mám tady pár šikovných dětí, který by tu výuku..oni chvátaj, potřebovaly by větší péči, nebo dát pak úkoly navíc, nebo prostě nějak se jim více věnovat. A zase nemůžu protože tu mám zase takový žáky, který mě potřebujou daleko víc.

Umíte si třeba představit jak to s nimi bude do dalších ročníků? Tím že budou stárnout děti, budou vyspělejší, tak jak na toho aspergera budou pohlížet? Jestli třeba ta agrese poroste*?*
Já si myslím, že ta agrese poroste a maj z toho strach kolegyně. Že teďkon když ve druhý třídě je schopná přinést do školy nůž, tak sama si kolikrát řeknu co vytáhne na mě. Vy mu dáte pětku a on vás druhej den bodne do zad jo. Nevíte u něj

nikdy nic. On když si to dá do tašky, tak my ani nemáme právo že jo mu tašku prohlížet, takže my se spolíháme na to, že on to nemá. Jo a když už třeba je nějaký žák ve druhé třídě schopen lhát vlastním rodičům, nebo ukrást peníze, tak když už je toho schpnej ve druhý třídě, tak si nikdo neumí představit, co bude dělat i s asistentem. To je ohrožen i ten asistent. Pak ho asistent něčím naštve a on vytáhne nůž na asistentku. Takže zase z tohoto důvodu bych byla radši aby tu nebyl, abych byla upřímná. Takže do těch ročníků z toho je strach co tam bude. U toho Kubíka tam jo, tak ten se buď může zlepšit, nebo zhoršit, tam je to jiný. Ale ten aspergerův syndrom, tam je to problém a velkej.

Vy jste říkala, že jsou tu i žáci, kteří jsou na tom hůř s učením. Myslíte si, že ještě některý z nich bude zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
Mám tady žáka, kterého jsem teď posílala do poradny na vyšetření. Myslím si, že to bude dyslektik, dysgrafik, tam toho taky bude víc. Uvidím podle vyšetření, ale bude toho víc. To už když sem nastoupila v tom červnu, tak jsem ho tam posílala. To jsem tady byla týden a stačilo mi to. Ale maminka se tomu bránilo od září až do teď. Ale teď už snad pochopila a na potřetí když jsem se jí ptala, jestli opravdu o tý poradně neuvažuje, že by tam zašla, tak už sama řekla, aby do třetí třídy byl vyšetřenej. Takže jsem teď psali papíry a poslala jsem ho tam.

To je zajímavý a pracují s ním rodiče doma, že si to nechtěla přiznat?
Tady maminka jo. Právě tohle to je žák, který má doma starší sestru a ta sestra byla premiantka třídy, takže tady ty rodiče si mysleli, že on to vytáhne taky a maj tam to ohromné srovnání, ohromný rozdíl. Holčička jedničkářka, kdežto chlapeček jakože špatnej no. Takže tam to bylo o tom smíření se. Teď už sami vidí, že nemají jinou možnost, tak už do tý poradny půjdou.

Je to asi někdy složitý s těma rodičema že?
Ano je, protože je to jen na rozhodnutí toho rodiče. Třeba u toho Matěje až když se stalo, že došlo ke konfliktu mezi jím a spolužákem, až tomu spolužákovi vypadl zub. Takže až když tady bylo krvavé údolí a napsala jsem to a pozvala jsem si rodiče do školy a říkám, že je to daleko horší a už se to řešit musí. A oni teda že už po poradnách byli, že už měli vyšetření od psycholožky, ale řekli, že je jim nikde nic moc neřekli. Že jim všude dali jenom léky a že už nikam jinam nepůjdou. Tak nakonec jsem je přiměli, nebo prostě požádali aby šli, tak šli. Ale až když se něco stane jo. Naštěstí to byl zub.
On je na to vlastně pohled takový...ne teda u nás, ale co jsem byla na školení individuálně vzdělávací plán...a tam třeba ta školitelka říkala, že si ty rodiče brání dávat ty děti do zvláštních škol, nebo teda nepreferujou to, protože tam maj ty Romy, který se chovaj špatně, kradou a když tam půjde dítě, které má problémy jenom se čtením a psaním, které se v běžné škole nechytá, ale tam v té zvláštní škole se zkazí. Že vezme od nich od těch Romů zvláštní vzorce chování. Proto je tendence dávat tyhle děti do normálních škol aby tady s těma dětma nebyly.
To byl můj nástup do školy. Jsem učila a měla jsem tu vlastně 4 děti v téhle té třídě. Měla jse holčičku, která byla podle pomocné školy první třídy, pak jsem měla holčičku pomocné školy ale třetí třídy. To byly sestry, ale nebyly ani na zvláštní školu, byly tenkrát na pomocnou školu v tehdejší době. Pak tam byl kluk, který se učil podle zvláštní školy podle programu. A pak byla moje třída. Takže 4 oddělený. A tohle jsem všechno učila po škole, bez asistentů, bez jakýkoliv školení, větší přípravy, takže jsem docela koukala. Takže já jsem vždycky přišla, rozdala jsem práci první, druhý, třetí, čtvrtý a než jsem došla nakonec, tak ty první hlásili, že už to mají. Takže to byl neustálý koloběh: Tak si udělej ještě tohle, tamto. Takže třída samostatná práce, musela jsem pracovat s jedním žákem, se druhý, se třetím, se čtvrtým no.
Takže vyčerpanost. To vás pak napadaj myšlenky jestli to vůbec máte zapotřebí dělat přípravy do půnoci na další den, když to pak zase bude takový...Začátky byly krušný, ale s přibývající praxí tak mám zkušenosti hodně zvlášť s těmahle žákama.
Mě jako rodičovi by to taky vadilo. Mě teď jde holčička do první třídy a já už se taky zajímám, kdo tam s ní bude, protože to vidím. A když vidím, že tam s ní někdo takový bude, tak z toho taky nejsem nadšená. Protože ta představa, že tam bude někdo kdo by se třeba choval jako Matěj, tak už jenom bych měla o tu holčičku strach a proto se nedivím tomu, že se ohrazujou rodiče dětí tady z první třídy, protože ty jsou nejzranitelnější a mají s ním jezdit denně autobusem, maj denně se potkávat v šatně, protože tam asistenta taky nemá.
Tady je třeba zajímavý, že tady ty dva se speciálními vzdělávacími potřebami se nejvíce provokujou navzájem. Jeden provokuje druhýho a pořád když se něco řeší, tak je to většinou Kuba-Matěj. Jakože se asi podvědomě vyhledávaj, asi že ví, že jsou oba dva začlenění, nevím, ale nejvíc se škádlí.
A nejvíc mě třeba zklame, že já si připravím hodinu, která si myslím, že by byla docela pěkná, naplánuju si aby tam bylo střídání činností a oni potom..to bylo zrovna ten den co si dali do těch zubů a pak už jsem řešili jen co se dělá a nedělá, co se mohlo stát. A úplně tu hodinu vám zkazí a tu radost a těšení se, že je to bude bavit a on vám to někdo takhle zkazí. Jo takže pak i ta práce toho učitele přijde vniveč. To už pak ani nemáte tendenci ty přípravy dělat.

2.4 Pedagog P4

Prosím popište mi Vaši zkušenosti s inkluzivním vzdělávání. Jde mi o váš osobní pohled na danou problematiku, jak vnímáte a prožíváte okolnosti související s inkluzivním vzděláváním?
Tak já bych začala ze široka, protože naše škola je okrajová a máme tu menší třídy a vlastně z hygienických důvodů tady může být menší počet žáků, takže do naší školy i na doporučení poraden, chodí děti s nejrůznějšíma specifickejma

potřebama. Ať jsou to poruchy chování, poruchy řeči, poruchy právě takové té socializace kdy se dítě špatně zařazuje. Co tam ještě je, no to je asi takový ten základ. Takže vlastně to složení třídy je takový, že já z 18 dětí mám 6 dětí, který jsou takový jako nechci říct jako normální, ale běžný, nemají žádný potřeby specifický, prospívají dobře. Jo dál jsou tu ještě děti ze sociokulturně znevýhodněných prostředí, to musím taky jakoby přidat, protože z toho taky pramení, že ty specifický potřeby tam taky jsou. Takže mám ve třídě dítě integrovaný s hodně masivním ADHD, ale už od začátku jakoby jsme pojali podezření, že to není ten jediný problém, který H jakoby má, že se na to navazuje nějaký další problém. Já kdyžtak pak ještě podrobně popíšu co má H za problém a proč je vlastně teď v Opařanech. To to je první dítě a to je asi nejvíc zatěžující, nejvíc problémové dítě, na které jsme vlastně dostali i tu asistentku. Dál tam bylo dítě s Downovým syndromem, u kterýho bylo to postižení takový, že prostě nemohl na tý základní škole dál zůstat, ale maminka to chtěla zkusit, takže tam byl, ale odešel vlastně do pomocný školy. Dál jsou tam 4 děti romský, takže sociokulturně znevýhodněný prostředí, dál je tam dítě s Aspergrem. Dál jsou tam dvě děti s vývojovou dysfázií, z toho jedna holčička má teda i problémy velký rodinný, maminka jí umřela, takže se potýká i s touhle věcí. Dál je tam klouček, kterýmu teď potvrdili dyslektický a dysgrafický problémy, který nasedaj ještě na hyperkinetyckej syndrom. To je asi všecko. Takže je toho opravdu hodně, ale ten Honzík je.. tak jako všechno bych tak nějak vstřebala. Vlastně ten klouček s tou dyslexií, dysgrafií je taky integrovaný, ten má druhý stupeň podpory. No takže vlastně i bez individuálního plánu, protože ty hlavní předměty učím já, tak je to víceméně zbytečný, aby se to sepisovalo, ale plán pedagogický podpory sestavenej jakoby na něj mám. No a H je integrovanej, ten má třetí stupeň s tím asistentem. Další děti nejsou integrovaný. Třeba ten chlapeček, který má problémy, tam ta vývojová dysfázie jakoby ještě nebyla diagnostikovaná, protože maminka není schopná s ním dojet do Tejna nechat ho vyšetřit, nechat mu to potvrdit, aby nějaký ty úlevy mohl mít. Ta další holčička má přiznaný tu dysfázii, ale integrovaná jakoby není, protože tam je to takový jakoby okrajově. Tak takhle vypadá složení mojí třídy. Je to složitý.

Takže máte jednu asistentku? Jak se vám s ní pracuje? Jste ráda, že tady je? Pomáhá vám?
Určitě, to je obrovská výpomoc. Teďka jsem vlastně asistenta měnila, protože s tím H to není na dlouhou dobu, aby se mu ten jeden asistent věnoval, protože to je úplně jakoby likvidační práce s ním. Jo takže je potřeba, aby se ti asistenti u něj měnili. Já vím, že pro něj je náročný zvykat si zase na jinýho člověka, na jiný způsob práce, ale to bysme toho asistenta totálně odvařili. Jo takže teď se mi asistent změnil. Musím říct, že s první asistentkou se mi pracovalo úžasně, protože jsem byly na sebe tak jako dobře naladěný a tak jsme si vzájemně vyhovovaly moc. Teď přišla druhá asistentka, která má sama velký zkušenosti, protože má sama syna s Aspergerovým syndromem, takže je to zase trošičku jiný práce, ale věřím že až se tak nějak sladíme, tak to bude fungovat perfektně.

A je tady na plný úvazek, je tu na všechny hodiny, nebo jenom na nějaký?
Ta co je k H, tak je vlastně na počet jeho hodin, těch 22 hodin. Jinak asistenti u nás nemívají plný úvazek, bývají vlastně ty 4 hodiny za den, ale pro toho H bylo potřeba fakt jako obstarat asistenta na každou tu vyučovací hodinu. On vůbec není schopnej fungovat v tý hodině tak aby vyučující jakoby se věnoval třídě a zároveň pokryj i jeho.

Vzděláváte se sama v této oblasti, nebo škola vám nějak zprostředkovávala nějaké kurzy, nebo nějaký informace?
Tak porůznu. S tady tím H jsem v podstatě studovala kde co, vlastně jsme měli podezření od toho Aspergra, přes autismus po mentální retardaci, takže k tomu jsem si vlastně dohledávala, porovnávala různý ty projevy. Samozřejmě komunikuju s psychiatrama, z jeho psychologama a kurzy taky samozřejmě, školení. Navíc máme paní učitelku, která si dodělala specializaci sociálního pedagoga, takže od ní čerpám zkušenosti. Ona mi dává materiály. Co se týká inkluze, tak jsme měli školení taky, ale to spíš bylo takový ty organizační věci, ale taky se tam probíralo, protože samozřejmě učitelé měly potřebu zjistit co do toho spadá a co do toho nespadá, takže se tam praktický věci taky probírali. A navíc vlastně máme projekt: Společně to zvládneme a v rámci toho projektu sem jezdí různý školitelé, my si vybereme jaký je téma vlastně a potom i celodenní školení. Jezdí sem učitelé z jinejch škol. Vzděláváme se.

Takže máte s kým sdílet?
Určitě. U nás je to určitě potřeba, protože opravdu ta škála těch různejch postižení, když to řeknu a všeho možnýho je tady obrovská.

A vy máte zkušenost se třídou kde nebyli integrované děti se specifickými vzdělávacími potřebami?
Určitě, učila jsem v...a tam byly třídy, kde vlastně ty problémy dětí nebyly v podstatě žádný. Tam jste řešila jestli se šťouraj v nose nebo co a to bylo všechno. Jo jinak pokud to byly děti z nějaký podnětný a fungující rodiny, tak vždycky to byly děti, které prosperovaly dobře. Ale najednou tady přijdete a zjišťujete že ikdyž je to dítě z podnětného prostředí, rodiče mu poskytnou všecko, všude prostě od malička a stejně to nefunguje, stejně to nejde, natož pak děti, který tu podporu z rodiny nemaj, tak o to to je horší. Takže teď tady sem zjistila, jaký to spektrum ve třídě může vypadat a jak to může být náročný.

A jak je to tedy náročný? Jaký dopad třeba to má celkově na tu přípravu do tý školy, i co se týče třeba stresu?
Určitě! Jsem chodila domů vyšťavená, když jsem vlastně řešila toho H, odchod do těch (psychiatrická léčebna), tak to pro mě byly hrozný stresy. Stresy z jedný strany, tlak rodičů, kteří si to vlastně nechtějí přiznat, že má nějaký problémy větší, kteří pořád mi prostě: "Co furt máte, vždyť má to ADHD, má na to papír, co pořád máte." Jo teď vlastně přesvědčit o tom že opravdu je tam něco víc aže je potřeba to řešit někde jinde jo, takže tlak z jedný strany. Teď to dítě cítí tlak od vás i od

nich, takže okamžitě je to chování ještě o 150% horší, než bylo předtím. Takže než vlastně vyrazil, k tomu samozřejmě to kolečko tý administrativy, to se taky musí počítat, protože tísíce telefonátů, tak jsem si říkala, tohle už nemůžu dlouho vydržet. A nejenom já jo, to byly pani vychovatelky dvě v družině, pani asistentka, já, pani učitelky, který tam chodily suplovat jo. Jedno dítě, které by zlikvidovalo vlastně 7 dospělejch.
Já jako samozřejmě pro integraci jsem, ale zase jakoby říkám, že integrace není úplně pro každý dítě.

A vy tady teda máte i paní psycholožku, takže máte možnost s ní třeba konzultovat?
Určitě. Jakoby zajdu za ní. Na můj podnět, ona si ho vezme, mluví o věcech, nebo dělá s ním testy, který já jakoby bych potřebovala vědět. Třeba to podezření na tu mentální retardaci jo, tak jsem prosila paní psycholožku, jestli by mu udělala testy inteligence. To je zase problém, že to jsou testy, který jsou za drahý peníze, který tady ona zas úplně dělat nemůže. Jo ale takový drobný věci, proč se chová takhle, proč reaguje takhle když já řeknu tohle, tak to se s ní zkonzultovat dá, protože nejsem speciální pedagog. Kdybych byla speciální pedagog, tak si asi s takovouhle věcí poradím, jenomže nebyla jsem při studiích na to připravená, vlastně teď se to učím až za pochodu, jak reagovat na takový dítě, jak s takovým dítětem zacházet. Samozřejmě víte jak zacházíte s dítětem s ADHD, jenomže když pak prostě už klasický doporučení, ty klasický metody selhávaj a vy pořád hledáte co by tam mohlo být, pořád nestandardní postupy a ono pořád jakoby nic. Tak už je člověk natlačenej u zdi a říká, tak takhle se to prostě nedá dělat, musí se stát něco jinýho, musí se s tím dítětem pracovat jinak, protože tak jak přijdou třeba klasický doporučení z poradny, tak to selhává úplně.

A ze speciálními centry jako je pedagogicko-psychologická poradna, nebo speciálně pedagogická centra, tak ta komunikace je dobrá?
Je dobrá, je moc dobrá, kolikrát musím říct, že mi svěří i věci, který by mi oficiálně říct neměli, ale jakoby za oponou mi to svěří, protože věří, že já to dál rodičům nepovím. Já jim zase řeknu věci, kterých bych třeba neměla. Rodiče toho Honzíka třeba právě spolupracují se speciálně výchovným centrem a má ho tam na starosti konkrétní pani, já jsem s ní v kontaktu, takže když něco, tak ona se třeba přijde do vyučování na něj podívat. No byla tady i pani z pedagogicko-psychologický poradny, jenomže to je zase něco jinýho že jo. V tý poradně když ho vidí, tak ho vidí chviličku, je tam sám, je to sterilní prostředí.Pak když přijde sem, je tady půl dne, tak si toho cením, protože ona ho vidí opravdu v takový světle, i v kolektivu. Protože jeho problém není ani tak jakoby co se týče těch poruch chování, ale zase v interakci s těma ostatníma dětma. A to samozřejmě v poradně nikdo neodhalí, protože je tam dítě samo a samozřejmě ví, že za dveřmi stojí rodiče. Musím říct, že jakoby úplně to co přijde z tý poradny, tak u těchhle typů dětí pro mě až tak směrodatný není u těchhle typů problémů. Tam je to pro mě směrodatný třeba u odhalení dyslexie, dysgrafie samozřejmě, ale ty poruchy chování úplně jakoby si nemyslím, že by to odhalili. Ale v kontaktu jsem samozřejmě i s psychiatričkou, konzultujeme. Měla jsem pocit, že každej ten odborník si pracuje na svém písečku jo a paní psychiatra předepisuje léky podle toho co říká mamka jo, což mi přijde úplně...jo prootže mamka má samozřejmě zkreslenej náhled na to, neví co se přesně děje v tý škole, přestože máme komunikační deníček a denně píšu co se děje. Rodiče nejsou kritický samozřejmě. Takže pak psychiatra předepisuje léky, něco co jí řekla maminka, což úplně pravda není jo, tam s ním pracujou ve speciálně výchovným centru tak jak to vidí oni, ale pak zase když se nespolupracuje, není to provázaný, tak je to spíše kontraproduktivní. Takže jsem to tak nějak rozjela, aby vznikla taková pavučina, aby všichni komunikovali se všema.

Tak to v té práci asi pomůže že?
Určitě. To jinak asi nejde. Ale třeba mi vadí, že tahle aktivita, že to nevychází i z těch druhejch stran jo. Že psychiatr jde, sedne, napíše bez toho aniž by se zajímal. Nechápu jak psychiatr může předepisovat takový silný psychofarmaka bez toho, aby měl vyšetření psychologa. To jsem úplně byla vykulená, že mu píše léky bez toho aniž by to měla k dispozici. Jenomže zase rodiče to nemusí poskytnout. Tak jako nám zatajili jednu zprávu, protože prostě nemusí. Ale tak teď už je zase po novotě moc dobře udělaný, že když rodiče jakoby odmítnou podat informace tak nemají nárok třeba na tu pedagogickou podporu, na ty určitý stupně, nedostanou asistenta. Takže z týhle strany je to dobře krytý, jenomže tenhle klučík byl vyšetřenej před zářím, než to začalo platit, takže jsme se k tomu my nijak dostat nemohli, protože to ještě neplatilo.

Takže celkově ta komunikace s rodičema záleží na tom jak těžký je to postižení?
Na typu rodičů a na tom jak si ten problém dokážou připustit. Jsou rodiče, kteří opravdu myslí na blaho toho dítěte. Na to: Tak dobře půjde do zvláštní školy, nebo do specielní a bude se tam mít dobře a bude spokojenej. Pak když narazíte na typ rodičů jako je třeba H, kteří si nepřiznají že mají možná mentálně postižený dítě, nezapadá jim to do jejich společenskýho statusu, tak budou dělat všechno pro to aby se to neprovalilo, budou prostě všechno zdržovat, budou trvat na tom aby to dítě ve škole bylo, jen aby mělo razítko že je to normální žák z běžný základní školy. To je potom problém když na takovýhle rodiče narazíte. Tady třeba paradoxně musím říct, že v tom je skvělá komunikace nebo spolupráce s romskýma rodičema, protože ty nás jako gadže považují za někoho chytřejšího a dají si říct. Když řeknete ne není to k tomu, jej to na tu speciálku, bude tam spokojenej, tak oni jdou a udělaj to. Tohle nejde, běžte tam..některý..neříkám že úplně všichni, ale prostě nesmlouvají s váma, že to jste si vymyslela, to je blbost, to já přeci na něm nepozoruju. Důvěřujou víc fakt než bílý rodiče, kteří si myslí, že na to maj patent na to že to dítě znaj. Ale oni ho znaj z domova, kde je dítě samo, prootže nemá sourozence že jo, oni vůbec nemaj představu o tom jak se to dítě projevuje, ale to že ho vyhodí ze 6 mateřskejch škol předtím, to jim nepřipadá nápadný. Oni to většinou svalují na to školské zařízení. Právě že to svedly na tu mateřskou školu, všechno způsobili, že tam H zavírali do koupelny, že ho trestaly a že on jakoby ztratil důvěru. Jenomže proč ho taky zavírali asi do tý koupelny na druhou stranu si musíme říct. Já neříkám, že je to dobře, ale

už asi tam vlastně nějaký ty problémy byly. Nevěřím, že normální učitelka za normálních okolností zavírá dítě do koupelny, aby od něj měla pokoj. Taky mám někdy chuť :-D

Jak celkově spolu komunikuje ten kolektiv, když je to takhle opravdu hodně rozvrstvený, tak jakej vliv to má taky na ty intaktní děti?
No vznikají skupiny, ale to vznikaj jakoby ve všech třídách. V žádný třídě není, že je to prostě kolektiv. Taky záleží na tom jestli už přijdou ze školky skupina, to je úplně nejlepší když přijdou ze školky skupina, takový to jádro. Pak se na tom staví dobře kolektiv. Když jsou roztrkaný jako třeba u mě, protože to jsou děti z různých konců města, že se ani nestýkají třeba po odpolednách, tak už je to horší, tak vznikají skupiny holčičky -chlapečci, bílý - romský, ale tak nějak si každej k sobě někoho najde, ale zas takový dítě jako je H je tam s dětma ale sám, protože on neumí komunikovat. Třeba z dálky to vypadá, že s někým komunikuje, že k tomu dítěti přijde. No ale začne mu vyprávět, třeba citovat úryvek z nějakého filmu, nebo něčeho, takže když přijdete z blízka, tak vidíte že to dítě jakoby kouká: Co mi to říkáš, protože to vůbec není k věci, vůbec to není něco co by odpovídalo zrovna tý okamžitý situaci. Nedokáže komunikovat jo, takže on si hraje uprostřed těch dětí sám nějakou tu svojí hru, nedej bože aby mu někdo vlezl do tý jeho osobní zóny když zrovna nemá den, tak dokáže velice surově zaútočit, dokáže ublížit, slovně napadá samozřejmě dospělý, děti, všechny. Jenomže to neodhadnete, já nejsem speciální pedagog, nevím, zrovna nevidím jakou má dneska náladu. Musím říct, že já mám děti úžasný v tom, že jsou..jednak jsou ještě malý a pořád odmalička je vedu k tomu aby byli taktní a aby vnímali rozlišnosti mezi lidma. Takže nevnímaj H jako podivína, ale jako někoho kdo má jiný vnímání světa. Takže se trošku dokázali naučit, nebo trošku odtušit tu jeho náladu, kdy se třeba schyluje k tomu, že by jim mohl ublížit, i když z jejich pohledu mu nezavdají důvod. Třeba jeden čas to byla věc, že nesnášel povídat si o počasí. Když se někdo zmínil o počasí, tak byl strašně..to by zabil snad, když někdo řekl že prší nebo svítí sluníčko. A to ty děti nevidí že jo, to se samozřejmě naučí až těma zkušenostma, ale jsou toho schopný. Některý. Myslím si že kdyby to byly třeba děti ze školy nějaký výběrový z města, že by toho schopní nebyly. Tady ty děti jsou opravdu tolerantnější a vedou se k tomu odmala a dokážou to, že i takovej typ jako je H jakoby tam může bejt. Ale zase jakoby to pro mě není inkluze v tom pravým slova smyslu. Inkluze je, že se to dítě zapojí, že s těma dětma komunikuje, že ty sociální dovednosti si díky těm vrstevníkům jakoby zlepšuje a tohle mám pocit, že on si žije ve svém vlastním světě a to co je okolo se ho téměř nedotýká, že komunikační schopnosti se taky nezlepšujou, takže to je taková jalová integrace. Že on je tam mezi dětma a spíš jakoby na durhou stranu děti se učí vnímat odlišnosti, učí se vnímat poruchy, postižení, což je z druhý strany taky jo, ale teď je o to zvážit jestli jakoby ta váha toho že oni se učí odlišnosti, jestli to má cenu za to, nebo jestli jakoby je to i za tu cenu, že on bude tak rušivej pro ně. Že on jim tam připraví takový prostředí, že oni nebudou schopni se v klidu soustředit , pracovat, budou se muset omezovat třeba v tom, že nebudou moct být tolik živý, protože když je kolem něj živo, tak on bude rozrušenej, on bude agresivní. H je prostě takovej ten hraniční, že tam je na zvážení jestli ta integrace jo anebo ne. Tak taky musí vědět, že jsou i takovýhle děti, kteří mají i takovéto potřeby

Otázka jestli když pak H půjde do další školy, tak jestli ta další třída bude taky tak tolerantní jako třeba tahle.
Já mám hrůzu i z toho, že vlastně propadne, protože ty výsledky nejsou takový, přesto že maminka se s ním učí neustále, snaží se ho dotlačit. Že propadne do tý třídy o ročník níž a myslím, že ani tam by nebyl přijatej, protože to je taky velice problematická třída a mám z toho hrůzu, že by to bylo i tam. Přeci jenom tady ty děti jsou od první třídy, tak nějak si už jakoby zvykly. Oni ho jakoby..dělaj mláďata..nevyštípávaj ho z hnízda, oni ho tolerujou, ale už se s ním nijak nekontaktujou. Protože veškerý jejich pokusy selhávaj, když se ho na něco zeptaj tak nikdy nedostanou odpověď. Buď je sprdne, buď jim řekne, že jsou pí a ču a nebo jim odpoví na něco úplně jinýho. Takže jakoby to vzdaly a nechci říct trpí ho tam, ale já bych řekla že je to takový pro ně zvířátko, který je zábavný pozorovat z dálky, když zrovna řve na paní učitelku že je debil a co ta pani učitelka teda udělá a že je to pro ně zajímavý, ale ne že by ho brali jako rovnocennýho partnera, to vůbec ne.

Pani asistentka je tady s ním i o přestávce?
Když má takový kritičtější období třeba kolem úplňku a takhle, protože u něj je to taky právě se střídáním fází měsíce, takže se nějak podělíme a jsme tam jedna nebo druhá právě v zájmu bezpečí těch ostatních dětí v tý třídě. A navíc je to asistent pedagoga, není to asistent k tomu dítěti, není to osobní asistent. Tak pořád je dozor na chodbě nějakej. No ale vždycky jsem byla zvyklá odskočit si v klidu, nebát se že se za těch pár vteřin něco stane a tohle je nebezpečný, takže ho s dětma vůbec nenechávám. Pro něj je třeba i kritická situace když někdo donese bombón, tak vystát si tu frontu s ostatníma dětma a počkat si na ten bonbón, to je nepředstavitelná věc, kterou jsem zjistila až časem., že prostě on to nezvládne a že i u toho se musí asistovat u těchhle běžnejch věcí, který byste řekla, že neskýtaj nebezpečí, ale u něj bohužel jo.

Dá se teda říct, že s ním je ta práce nejtěžší? Máte pocit, že kdyby tu nebyl tak, že je ta spolupráce s dětma zase jiná?
Určitě. Teď tu není, takže mám pocit, že konečně jakoby učím a normálně vnímám všechny ostatní děti, protože předtím jsem třeba měla pocit, kdy jsem si odpoledne řekla: Vždyť já si vůbec neuvědomuju, že tam byla ta E, nebo ten A, oni jsou tak hodní, oni jsou tak samostatní a vůbec si je ten den neuvědomuju, že by tam byli, protože pořád ta polovina mozku vnímá kde ten H je, co ten H dělá, krotí ho, usměrňuje ho. Ono by to šlo udělat, že ho s tím asistentem vyženete na celej den, aby ty děti měly klid, ale to se z toho zblázní asistent, to už není žádná integrace. To se z toho zblázní i to dítě. Navíc tady nejsou žádný prostory, kde by to dítě mělo připravený nějaký odpočinkový koutek. Chodí teda do knihovny, ale tam už zase jiná paní asistentka třeba doučuje třeba ty romský děti, takže zase oni jsou rušení. Jo takže navíc ta škola musí

bejt pro tu integraci, když má takhle složitýho žáka připravená co se týká prostor. Fakt musí bejt vybavená, fakt na relaxaci pytel, koberec, já nevím nějakou hernu. Protože každá škola z prostorovejch důvodů to nemůže poskytnout, protože my jsme malá školička. My ani nemáme samostatnou družinu. Kdyby byla ta družina, tak oni dopoledne jakoby tam můžou jít, ale protože družina je v dolních třídách, tak ani to jakoby nejde. Takže se chodí všelijak po sborovně, ale to je jako takový řekla bych pro to dítě nepohodlný, že ten odpočinek nemá. Takže třeba jsou na chodbě jenomže tam zase huláká, takže samozřejmě ruší ty druhý třídy. Dokážu si představit, že kdyby byla škola větší a měli tam k dispozici nějaký takovýhle místnosti, že jakoby to bylo zvládnutelný líp.

Jak třeba ostatní děti reagují na to, že toto dítě má asistenta?
No já jsem se to snažila zaonačit tak, že vlastně ten asistent je tam pro celou třídu a že jakoby kdo je potřebnej, tak tomu ten asistent pomůže. Takže někdy když má H světlý chvilky, tak se snažím toho asistenta dávat k jinejm dětem, protože jednak to dítě, aby nemělo pocit nějaký výlučnosti, že jenom ono je takový že toho asistenta potřebuje, jednak protože ostatní děti jsou taky potřebný samozřejmě, tak si myslím že on to ten H tak nevnímá a ostatní to taky nevnímají, že ten asistent je tam opravdu jen kvůli němu. Což si myslím, že je dobře, protože je to zas další věc, která ho zase vylučuje z toho kolektivu: Já jsem jinej, já mám asistenta, tak to jsem se snažila smazat.

Komunikuje asistent i s rodičema, nebo to jde všechno přes vás?
No když komunikuje tak v přítomnosti jakoby mojí. Jakoby je to tak, že ten asistent s každým problémem přijde za mnou a já to potom řeším. Jo když si asistent vyžádá, že u tý schůzky s rodiči chce být taky, tak je tam taky a nebo to řeším jakoby jen já. Kdyby to třeba byli jiní rodiče, tak bych třeba paní asistence řekla: Hele tak si to s nima vyřiď, oni jsou fajn. Ale tohle jsou zrovna takový rodiče..a paní asistentka co tam byla úplně není až jakoby typ, kterej tyhle věci umí řešit asertivně, neříkám že já jo, ale už se to pomalu učím. Viděla jsem, že jí to není příjemný, tak jsem to spíš řešila s nima já. Já co mám zkušenosti, když pozoruju děti, který jsou potřebný ohledně toho asistenta, tak vidím, že oni toho asistenta neberou tak jako pedagoga. Oni mají pocit, že ten asistent jakoby nemá takový páky na ně a spousta těch dětí si jakoby zkouší vytvořit ten vztah mezi ním a asistentem jakoby po svým, že to na toho asistenta jakoby zkouší jo. Takže to musím vždycky zakročit a říct: Ne tady je paní asistentka, co řekne to bude. Jsou typy dětí, který to nezkusí, který to vemou jako bernou minci, ale jsou typy dětí. H ten úplně, ale dalších třeba 6 chlapečků ze třídy, ale i holčička, která to prostě na tu pani asistentku zkusí. U některýho dítěte to stačí jednou, jak se říká: "chytrýmu napověz, hloupýho trkni" a u někoho se to řeší víckrát než to pochopí, že ten asistent se může s tím učitelem domluvit, může mu to všecko říct. Takže status učitele nic moc a status asistenta bych řekla ještě víc nic moc :-D Přesto, že ten asistent by se rozkrájel pro to dítě, udělal by pro to dítě první poslední, div mu zadek neutírá, tak bych řekla že ani z tý strany těch rodičů nebo dětí takový to ocenění nepřichází. Je den učitelů, je poslední den školy a učitelé si nesou dárky, kytky a asistenti většinou nemají nic jo, že takový to: Když ti nedává jedničky, tak nic, tak to není důležitý :-D

Proběhla tu taky nějaká šikana?
No na tom prvním stupni s těma dětma pořád někdo je, takže ne že by se ve škole něco takovýho dělo. Jsou třeba dvojice dětí, který mají na sebe vzájemně spadeno a tak to na sebe zkouší, jako právě tenhle ten H s jedním klučíkem ve třídě jo. To je klouček, psychiatr mu teda taky předepsal ritalin, ale ADHD se mu neprokázalo, ale je to dítě, který je velice živý a právě do toho H ze začátku hrozně šil: Pořád ty debile, ty blbečku...on ho nebil, ale vždycky takhle po straně mu něco řekl. Jenomže H je dítě velice ulpívavý, přestože to první už ho nechalo napokoji, tak H po něm pořád jakoby šel a než se teda stanovily ty vztahy mezi nima, že ty nesmíš jemu, on ti nesmí nic, tak to trvalo velice dlouho. Přestože ten druhej klučík už vůbec do těch konfliktů nechtěl jít, tak ten H to pořád měl v hlavě založený, že kdysi dávno mu něco řekl. Takže to bylo období, kdy ty kluci do sebe neustále šili, že se to jakože muselo...Ale nemluvila bych vyloženě o šikaně, mluvila bych spíš o takovejch vzájemnejch nesympatiích. Ty děti malý jsou ještě takový, nechci říct nezkažený a zvlášť tady což je skoro jako taková vesnická škola, takže o šikaně bych nemluvila jakoby.
Musí se jim o tom povídat. Oni sami děti mají zájem si o tom povídat, takže se ptaj co je H a proč tohle dělá a tak.Takže přiměřeně věku, ale pravdivě. Nechci jim lhát a oni jsou schopný to vstřebat. Jenomže pak přijde takový Milánek, kterýmu samozřejmě rodiče řeknou hele to je blbeček, ten se chová jak kretén, tak samozřejmě přebírá názory rodičů. Rodiče ho uvidí bokem, mrká v družině jo, řekne prosím tě co je támhleto za debila a už to frčí. To jim pak můžu vyprávět o toleranci, o tom že jsme každej jinej, ale názory rodičů přejímaj, co si budem povídat.

V čem třeba vy spatřujete pozitivum pro vaši pedagogickou praxi z tohohle?
Právě ta praxe. Rozšiřuju si obzory, nutí mě to dál se vzdělávat v tý oblasti speciální pedagogiky, ty jiný přístupy, hledání jiných přístupů, jiných metod, který by byly účinný. Že jakoby neusnu na vavřínech, ale nutí mě to pracovat jakoby na sobě, nutím mě to přemýšlet že jo. Když budu mít šikovný děti a pořád to bude klapat, tak mě to nebude nutit třeba se zdokonalovat, zlepšovat. Ale tohle člověka vyprovokovává k další činnosti a zdokonalování sama sebe. Horší pak je, když vidíte, že to nepřináší žádnej kýženej efekt, pak jakoby mám takovej pocit marnosti. Přestože sem udělala všechno co jsem mohla, co jsem věděla, co jsem dokázala, tak stejně jakoby to nepřináší ovoce. Jo to už pro mě pak byl ten moment, kdy si řeknu: Tak já už s tím víc udělat nemůžu, víc času tomu nevěnuju, protože jsem třeba domů chodila v půl 4. Tak a to je ten moment, kdy řeknu: A tak tady to prostě nejde. Musím říct s čistým svědomím, že jsem udělala všechno pro to, že rok a půl si myslím, že je dost dlouhá doba na to aby to to dítě zkusilo, jestli to v tom běžným kolektivu je. Takže jakoby já sem, musím o sobě říct, že jsem asi dost houževnatá a že se snažím jakoby vždycky udělat všechno pro to a pak si teda řeknu: Ne nejde to, nejsem tak dobrá. A přiznám si to že nejsem tak dobrá, abych tohdle dokázala.

Ono to asi není o tom být tak dobrá, ale když to nejde, tak to prostě nejde...
Bála jsem se že budu obviňovat sama sebe jo, že jsem to já nezvládla, ale pak když jsem si dokázala přiznat: Tak ale asi to nezvládli ani ostatní, ani třeba ty rodiče, ten psychiatr, psycholog, nebo prostě že ta součinnost nebyla taková, takže to není úplně moje chyba. To je potřeba si přiznat, že nemusím zvládnout všechno. Nejsem tam abych zvládla všechno. Není to v mojí kompetenci, protože potom by takovej učitel po takovejch dvou dětech mohl jít do důchodu rovnou že jo, nebo do blázince. Navíc máte doma svoje děti, potřebujete i s nima něco řešit a když přijdete domů a máte potřebu jenom koukat do zdi, tak to taky není dobře, pak to zase utíká doma.

Měla jste třeba problém s tím, že jste si to "tahala" domů?
Určitě, ale tak já jsem spíš to dělala tak, že doma jsem jim to říkala jako zajímavosti jo takže už se zase děti ptaly: A co H a co zase dneska provedl? Vnitřně jsem se jakoby cítila úplně zničená, hlavně i kvůli tomu dítěti, protože jsem vnímala, že on není spokojenej, protože vždycky takový ty poruchy chování pramení z toho, že to dítě volá o pomoc jo, takže jsem věděla že on volá o pomoc, že já mu nedokážu pomoct, ale v té rodině jsem to prezentovala (nechci říct jako srandu), ale jako zajímavost. Ale v duchu jsem věděla, že mě to ničí a užírá. A doma si myslí, že z toho mám psinu, že to zvládám levou zadní , nezvládám, nezvládala jsem a zvažovala jsem ten krok hrozně dlouho než ty rodiče zkusím zlomit k tomu, aby ho na tu diagnostiku dali. Já jsem prvně chtěla dát ho tady do (dětký diagnostický ústav), protože tam jsou děti školního věku, tak jsem si říkala, že tam nepřijde do kontaktu s nějakýma fakt těžkýma případama, ale nakonec to došlo tak, že tam by to nezvlád, oni by ho nezvládli organizačně, protože nebyl stabilizovanej, takže nakonec to dospělo až k těm (psychiatrická léčebna). Z toho jsem teda měla výčitky, že jakoby jsem ho poslala v podstatě do blázince, ale ono to jinak nešlo. Když takovýhle dítě nechtěj ve speciálně výchovným centru, kde jsou na to dělaný...když takovýhle dítě nechtěj v diagnosťáku, tak je to prostě...Jsou to takový pocity, se kterýma se člověk musí vyrovnávat. Pořád si říká: Já to zvládnu, já to zvládnu a pak už opravdu cítíte, že nemyslíte na nic jinýho jo. Já s ním vstávala, já s ním usínala, mě se o něm zdálo a to si říkám: To už není dobře, s tím už musím něco dělat, nebo z toho zcvoknu jo.

Pomohl vám v tomhle tom někdo, nebo jste si to takhle jenom v hlavě srovnávala?
Hodně jsme to řešily spolu s paní asistentkou jo, že jsem konfrontovaly ty naše vnitřní pocity, jestli ona to taky vnímá tak jako já. A ona je teda člověk, kterej dělá věci..já na 100 a ona teda na 210 %, takže jsem viděla, že i jí to teda totálně ničí. Ona je prostě v tý první linii, já jsem až ta druhá linie, takže ona na tom byla ještě daleko hůř a pořád vždycky jsme mluvili jenom o něm, o ničem jiným, přestože jsme dobrý přítelkyně, tak jsme řešily jenom jeho. Takže jsem to řešila s ní, shodly jsme se na tom že takhle to dál nepůjde. Hroznou oporou nám teda byla právě paní pedagožka co si udělala tu sociální pedagogiku, takže věděla komu, jak, co zavolat, kde požádat o pomoc, jak s kým jednat a tak dál. Vlastně to nastartovalo, že tady nastoupila paní psycholožka, která nám taky byla velkou oporou, která řekla jo není to normální, není to tak. Já jsem si pořád říkala, tak asi je to normální když to dítě sem vzali, tak i takovýhle věci asi musím zvládat jo a když ta paní psycholožka řekla: To není normální, to na jiný škole by nebyl ani 14 dní, koukejte s tím něco udělat, tak to už byl takovej ten poslední impuls jo kdy jsem jakoby řekla dobře tak do toho jdu, takže se to rozjelo.

Je super, že za sebou máte takový tým lidí s kterýma si o tom můžete popovídat a který za vámi stojej.
Určitě. I pan ředitel. Takže vždycky když byly takový ty nepříjemný schůzky s rodičema, kdy jsme je potřebovali o něčem přesvědčit, tak on aspoň tam šel a sedl si jo a stál za náma. Třeba nic moc ani neřikal, jen něco maličko obecně k tomu řekl, ale bylo vidět, že prostě podporuje všechno co my děláme. Jo protože on taky jakoby nemůže znát všechny ty podrobnosti, protože těch dětí je hodně problémovejch, takže se řeší pořád něco.

Ještě se vás zeptám na nejlepší a nejhorší zážitek třeba s tím H? Třeba co vás potěšilo třeba i v tý spolupráci s ním.
Hm nejlepší. To je taková věc dlouhodobější jo, že opravdu vidíte, že ty pokroky jsou, jsou strašně maličký, ale jakoby jsou. Jo třeba když jsme tady měli toho chlapečka se středně těžkou retardací, toho Downíka, tak tam fakt vidíte, že to nepokračuje nikam, že to opravdu ten člověk se musí obrnit maximální trpělivostí a že se naučí zlomek něčeho, tak musí brát za úspěch jo. A když jakoby tady to dítě máte a vidíte ty pokroky aspoň nějaký, tak je to dobrý. Jo nějakej minimální pokrok v tý socializaci tam je, protože to dítě jakoby dozrává, něčemu se jakoby neučí, ale je to málo. Mám pocit, že uděláme jeden krůček vpřed a pak přijde chvilka, kdy se vrátíte od deset zpátky.

Což je náročný..
Je to náročný. Nejhorší momenty jsou když zaútočí na děti, když jim ublíží a vysvětlovat to těm dětem, nebo rodičům, proč mu ublížil a teď jako stát na jeho straně, že on vlastně za to nemůže. Jo ale když je prostě agresivní slovně, nebo fyzicky tak a je to nezvládnutelný, tak ani v takovým případě tam to dítě nemá co dělat. Já tam nemůžu pořád stát a držet ho za ruku, protože zase bráním v tý integraci,aby jakoby volně komunikoval s těma dětma. Všechno to probíhá prostě, ta jeho komunikace přes dospělýho. Není to dobře no. On požírá čas všech ostatních. A hlavně strach o ostatní děti, aby přišly domů v pořádku jo, protože když on vezme nůžky jako zbraň a teď přemýšlí komu to píchne mezi lopatky a teď vy jste pět metrů a modlíte se abyste to stihla, abyste tam doskočila včas jo prostě aby..vy za ty děti zodpovídáte a není v moci člověka jednoho aby prostě ohlídal bezpečnost všech dětí pokud je tam takovejhle bzuk že jo. Já si připadám jak krotil někdy, jak krotitel dravý zvěře, protože přichází i okamžiky kdy takovýhle dítě jako H jakoby toho asistenta nebere. Jo takže tam musím nastoupit já a říct: Tak teď půjdeš, teď s paní asistentkou uděláš, budeš jí poslouchat a někdy je to tak, že je to za každých 5 minut, za každým krůčkem znova přijdou: Musíme pani učitelko tohle dělat. Jo musíte já jsem to

řekla. Dobrý třeba je že to dítě mě respektuje poměrně dobře. Že mu řeknu H teď pracujem, teď je ticho, ale to ADHD je tak masivní, že to vydrží třeba půl minuty, ale na toho asistenta v tu chvíli třeba už nezareaguje, takže já musím od tý práce s ostatníma dětma odbíhat a usměrňovat ho přesto, že má toho asistenta.

Umíte si představit, že by těch asistentů bylo v tý třídě víc?

No záleží kolik. Tak dva si ještě dovedu představit, protože to jsem v tý první třídě měla. Když tam bylo dítě s tím Dawníkem,..ono správně smí ve třídě být jen jeden, ale protože vlastně tady máme asistenta pro děti se sociokulturně znevýhodněný..nastala situace je tady Down, je tady todle dítě jo, protože lhali u zápisu. Samozřejmě rodiče nekriticky řekly co je a co neni, tak bylo září, první třída, děti natěšený a teď takovýhle dvě nesmírně problematický děti, protože ten Down byl taky hyperaktivní a ten asistent by se prostě musel rozpůlit. Takže jsem to okamžitě řešili a chodila k H právě ta pani asistentka pro ty romský děti s kterejma ale ona měla mezitím pracovat, takže s nima nepracovala a půl roku musela bejt s nim, než se toho Downíka podařilo dostat zase do jiný školy. Takže dovedu si představit maximálně tak dva asistenty možná, ale tam bych řekla, že prostě ta integrace neni jakoby vyřešená v počtu dětí a v kombinaci těch postižení jo. Že třeba by se mělo dbát, aby bylo maximálně jedno dítě s ADHD, protože oni pak na sebe reagujou a jsou k sobě jak magnety jo. Přesně jak ten H a M, oba hyperaktivní a teď je to k sobě táhne, jenomže se to křísá. Takže tam by se to mělo ještě nějak domyslet a přesně stanovit kolik dětí. Já vím, že jakoby je to nějak stanovený, ale ještě ty kombinace těch postižení. Co k sobě může bejt a co k sobě nemůže bejt. Jo protože vidím, že funguje aspergřík, dyslektik, dysgrafik, že funguje aby k nim byl i to dítě s tou vývojovou dysfázií jo. Ale stačí už tam hodit jedno masivní ADHD a už to rozbije všechno. Jo prostě zvážit tak, aby ta třída byla učitelná. A jestli vůbec ta integrace daného jedince má cenu. Jestli převyšují ty pozitiva nad těma negativama. A to se musí zvážit pozitiva i ve smyslu těch ostatních dětí. Proč některý děti mají mít výhodu a učit se v klidu a pohodičce a bez toho aniž by je někdo masakroval. A některý děti prostě tohle zažít nemůžou? Já vím, že ty děti pružný jsou. Oni to dokáží odfiltrovat tyhle ty rušivý hluky, ale já moc ne teda. Mě to teda docela vadí, ale zase některý děti co jsou takový jako problematičtější tak s tím odfiltrováním problém mají. Odfiltrovat tu rušivost dokážou opravdu silní jedinci, silný osobnosti. To je právě ten klučík s tím hyperkynetickým syndromem, ten nemá vůbec sklon k agresivitě, jenom je snáž unavitelnej, má teda tu dyslexii, dysgrafii a pořád: Pani učitelko udělejte s tím něco, ať nekřičí, já se nemůžu soustředit jo a pak když za váma takhle ty děti chodí, tak co můžete dělat. Já s ním nemůžu nic udělat že jo.

Jenomže to ten H okamžitě odchází jo. Protože přijde do třídy, teď já už vidím, že prostě to s ním nebude, tak...teď v poslední době s náma nestrávil z toho dne téměř nic. Takže veškerej výklad učiva, všechno prostě bylo na asistentce. On by potřeboval menší skupinu - 5,6 dětí, protože tohle je pro něj nesmírně rušivý a proto se podle mě takhle chová.

Já si myslím, že my na inkluzi úplně nejsme připravení jo, vy jste daleko mladší než já, ale já si moc dobře pamatuju, kdy za komunistický éry všechny tyhle ty děti byly někde schovaný, že jste se nesetkala s dítětem H typu, že jste se nesetkala s člověkem na vozejčku a takhle. Všechno to bylo poklizený, takže my jsme se nenaučili tu jinakost vnímat. Takže ani tu inkluzi takhle nemůžeme. Musí to být pěkně postupně a hlavně aby se ty děti pěkně rozvrstvily a rozprostřely do více škol jo. Protože my to pojmeme všechno tady a když přijdu k mojí dceři na rodičovský schůzky, tak paní učitelka ve výběrový škole řekne: Inkluze se nás zaplať pánbůh netýká jo. A my tady máme v každý třídě asistenta, my tady máme v každý třídě tolik integrovanejch dětí a máme necelejch 100 dětí a oni na nějakejch 500, 600 dětí nemaj ani jednoho. Což se mi zdá takový jako.. Protože některý ty školy se toho doteď brání, takže jediný co se týče našeho postoje, protože my děláme inkluzi už spoustu let v podstatě , tak jedna věc v čem spatřuju pozitivum, že jakoby budou muset vstřebat i ty ostatní děti tydle školy, protože doteď se jim bránily jo. Nemusely je přijímat, tak je prostě nepřijmuly a poslaly je do naší sběrné školy. Takže to je pozitivum že jakoby budou muset. Jo protože pokud v poradně řeknou, že to dítě je integrovatelný, tak ho budou muset integrovat.

Nevidím, že by ty pro převažovali. Jo a těm dětem ty roky v tý škole už nikdo nevrátí jo. Jestli kvůli němu se nenaučí něco dobře, nebo nemaj tolik pozornosti, prostě nevstřebaj toho tolik kvůli němu. Tak nechápu jak si to ti rodiče můžou vzít na svědomí jo. Tisíckrát jsme je upozorňovali, že ty ostatní děti nemaj klid na to, ale je vůbec nezajímá co ostatní. Je nezajímá co asistent, jestli se hroutí, jestli se nehroutí. Nezajímá je to. Jim jde o štempl základní škola. Vidí a jdou za tím přes mrtvoly. To právě narážíte na takovýhle lidi. Z vlastní zkušenosti děláte prostě tak, aby bylo všude dobře a proto se přizpůsobíte, nebo se někdo přizpůsobí vám. A když narazíte na lidi u kterých vidíte, že je jim všechno ostatní fuk, tak s nima se těžko pracuje, těžko se přesvědčuje. Já chápu, že pro ně je těžký to přijmout, že je to takový jaký je. Ale když vám pak řeknou v poradně: Matka není připravená na to abysme jí to sdělili, že má mentálně retardovaný dítě a neřeknou jí to třeba půl roku, ale já mám být připravená na to to dítě vzdělávat?

Teď si představte tu situaci, kdy tam půjde, dostane teda vyšetření, že to dítě je mentálně retardovaný, ale ona nám to neřekne, protože nemusí a oni: Tak nedostanete pedagogickou podporu,nedostanete asistenta a ona řekne: Tak ať. A to dítě tu zůstane bez pomoci. To je šílená situace. Jo a to zase začne kolečko. Všelijaký kázeňský postihy, přestože budeme vědět, že je dítě retardovaný, tak vy mu budete sázet napomenutí, důtky, dvojky z chování, ale to je přesně všechno v těch rodičích, protože mu škoděj tím, že si to nepřiznaj. No dobře, tak máme mentálně retardovaný dítě, tak ho máme, tak ho budeme mít pro radost, tak si uděláme další aby bylo úspěšný třeba zase. Jenomže to oni nemůžou, protože už H byl vymodlený dítě. Oni ty problémy přišly už kolem toho 3. věku, kdy nastoupil do tý školky a oni už úplně znecitlivěli vůči těm různým stížnostem, že prostě na to neapelujou

Ale zase jsou typy rodičů u kterých to není zas až tak hrozný, nebo ho dají do zvláštní proto, aby neměli starosti. Tak on tam bude mít pohodičku. Jo třeba zrovna tady holčička z páté třídy, máma je lenivá, nic s ní dělat nebude: No tak jí šoupneme do zvláštní...to je zase druhej extrém.

Vyleze mentálně retardovaný dítě z páté třídy a má štempl na normální školu. Sice tam má čtyřky, pětky, ale má základní školu. Jo ale to jsou takový věci, který pak vycházej z tý praxe, takže když budou ty nahoře, co dělaj tyhle ty zákony a takhle brát v potaz nějaký to připomínkování, tak proto je třeba když je nějaký zákon v návrhu nebo něco, tak to připomínkovat. Tak já třeba jak spolupracuju s tou paní s pedagogicko-psychologický poradny, nebo speciálně-výchovnýho centra, tak já říkám: Budete připomínkovat? Jo, tak připomínkovali k věcem, k vznikajícímu zákonu o inkluzi a zřejmě těch připomínek nebylo tolik, aby na tom něco změnili, nebo to zbrzdili, zpozdili. Řekli, že to není dotažený do dokonalosti, což u nás asi nebude nikdy.

2.5 Pedagog P5

Prosím popište mi Vaši zkušenosti s inkluzivním vzdělávání. Jde mi o váš osobní pohled na danou problematiku, jak vnímáte a prožíváte okolnosti související s inkluzivním vzděláváním?
Učím v jednotřídce 1.-5. třída. S individuálním vzdělávacím plánem mám jednoho, jinak žáků se vzdělávacími potřebami je víc. Co se týče stupňů podpory, tak jeden z žáků má 5. stupeň, protože má více vad. Potom další žák má 2. stupeň a tam se jedná více méně jenom o to dát mu hodiny navíc, věnovat se mu, takže tam máme doučování. Ale u tohohle mi to vůbec nevadí,naopak to oceňuju, protože je to žák, který může mít samé jedničky. V ped-psych poradně mu řekli, že je nebude mít a ať se s tím maminka smíří a já mu teď v polovině 4. třídy dal samé jedničky, což beru jako úspěch, protože ten kluk je chytrej, ale musí makat, ano ví o tom ale musí makat. Je důležitá spolupráce, to znamená zprostil jsem ho psaného písma, vázaného písma a jedeme tiskací, protože on to má přehlednější a dokáže se s tím líp poprat. Ikdyž i tady je někdy problém, ale pro něj je to prostě snazší.

Vy jste předtím učil i někde jinde, kde jste neměl přímo v kolektivu žáka s svp?
Předtím jsem učil ve školce, kde jsem měl hodně odkladů školní docházky, což taky nedělalo dobrotu, protože z 28 dětí byla polovina s odkladem školní docházky a zbytek byly v uvozovkách normální děti, jenže tady ty s tím ošd je už předběhly. Oni se měly socializovat, nebo se něco naučit, ale oni je už v půlce doběhly a pak ten půlrok to druhý pololeti už zlobily. Jenomže protože jsem byl chlap, tak jsem měl mnohem větší autoritu, než měla kolegyně, takže kolegyně z nich byla na prášky. Mě přeci jenom poslechly. Proto třeba u tohohle bych byl strašně pro podporu nultých ročníků i pro základní školy. Ty děti se můžou učit sedět 45 minut na místě, mít přestávky. Oni nebudou mít klasickou češtinu, matiku a další předměty, ale můžou se soustředit na logopedii, na spolupráci, ta výuka by měla být upravená, ale ty děti nějakým způsobem ty 4 hodiny dopoledně už si budou zvykat na nějaký režim a ten přechod do základní školy pro ně bude daleko jednodušší, než ty děti, které můžou lítat, jenom si hrají. Třeba adéháďáci budou dělat bordel. Co se týče střední školy, tak jsem spolupracoval s dvěma žáky. S dívkou a chlapcem. Měli zrakové problémy, kdy ten chlapec měl vyšší IQ ale byl to lajdák, takže ten byl na integraci a toho by regulárně vylili, protože dlabal na školu, neučil se. Tam zase přístup učitelů, tím že byl slepý, tak ho všichni litovali a tam je ta chyba. "No no no samozřejmě, tak ho necháme projít. Nebo aby si s tím nedali větší práci, tak ho nechali bejt, oni mu ty známky dali a on takhle procházel, takže ten kluk ačkoliv paradoxně za to nemohl se dostal do obrovských problémů. Byl chytrej, mohl by udělat nějakou školu, ale nemohl protože buď byli učitelé, kteří ho sepsuli, nebo naopak, kteří ho nechávali v ústranní a nic s ním nedělali. Ze střední ho vylili a nevím co dělá teď. Pak jsem měl holčina, která zase chtěla, ale taky byla slabozraká, ale zase neměla tu kapacitu. Ona měla to IQ ještě tak v pořádku, že něco se snažila, ale třeba fyzika tam vůbec, to pro ní bylo úplně mimo. V matice se něco jakžtakž snažila naučit, ale problém byl třeba v jazycích. V angličtině, kdy co se naučila tak druhý den zapomněla, takže my jsme každý den začínali od začátku. Teď se dostáváme ke klimu třídy, kdy u tady těch dětí na tý střední už přeci jen něco je. Ano ona měla určitý pomůcky určitý výhody, takže se to muselo ustoupit celý třídě. Nicméně zbytek třídy na ní byl naštvaný, že má lepší známky, nebo že nemá dostatečně známky jako oni.

I na té střední škole?
Tam tuplem, protože přeci jenom byli tam děcka...ona teda se opravdu snažila pracovat, opravdu makala, ale stejnak jí to bylo prd platný....nicméně tam byli děcka, který nemakali, protože si řekli, že když to může ona udělat, tak já taky. Takže ta klima třídy byla taková, že oni na ní žárlili a dávali jí to dost sežrat. Nebylo to dobrý, ta holka tam udělala dva ročníky a musela pryč, protože poprvé tam nedostala na integraci a bylo to udělaný tím, že pak musela odejít někam k Táboru, kde přímo učí tyhle děti. Ano ona si tam udělala pár kamarádu, přátel, ale tohle je holka, kdy to smysl má. Ví se to, ví se že tu maturitu neuděla, tak nějakým způsobem se může zkusit začlenit, ale zase nevím, jestli má smysl dávat to na střední, kdy si myslím že existují učňovské obory, kdy budou ty slabší žáci aby mohla být se zdravými dětmi. A pak se dostáváme na základní školu, kdy tam mám toho chlapce, kterej je už úplně mimo.Ten je v pátý třídě, ale měl by být už v sedmé. Protože měl rok odklad, pak jeden rok propadl. On je mnohem starší a jelikož jsme jednotřídka...vlastně už je to třetí škola, kterou navštívil. Třetí škola za těch pět let co se dostal k nám, protože už na tom prvním stupni dostával šikanu, takže se dostal až k nám, protože jsme jednotřídka a dá se to tam ukočírovat ty vztahy a teď v pátý už je to vidět. Už i ten jeho největší kamarád O..už mu to došlo, ten T některé věci nechápe a nerozumí a už z toho couvá a nejhorší na tom je, že ten chlapec, který je v pátý třídě a má být v sedmý nezvládá látku prvního ročníku. Takže jede podle IVP a on díky tomu, že nedokáže napsat větu, sližit jí, takže nakonec jsme dostali doporučení, že má ject podle rámcového vzdělávacího pro zvláštní školu s minimálním výstupem, to znamená že on ani nedokáže úspěšně udělat tu zvláštní školu a tohle už nemá žádný význam. Tohle už opravdu nemá žádný význam. Rodiče s ním pracují nadmíru. Kdyby to měli jiní rodiče, tak je úplně v čoudu a on tam v té třídě už nemá co dělat. Občas mi spolupracuje...když mají prvňáci čtení, tak ho pošlu s prvňáky číst, nebo nějakým způsobem děláme diktát, auto diktát a takové věci s první třídou, tak on se zapojí a má v tom

chyby - on to nedokáže a pro mě je to třída navíc v třídě. Kdyby nějakým způsobem dokázal spolupracovat, nějakým způsobem alespoň zapojovat. Když řeknu ano geometrii vynecháme, ale tohle zvládneš, tak ano. Ale tenhle kluk tam prostě nemá co dělat. A samozřejmě je to absolutně rušivý element. On teď bude přecházet do..., kde má ta učitelka dva asistenty ve třídě, no to je katastrofa. Ruší to děti ve třídě, protože oni si nesmí povídat jako děti, ale on jo. Takže on si s tou asistentkou povídá nahlas, ruší ty děti.

Jak vám to tedy narušuje celkově přípravu do té školy? Teď sice už jede podle plánu speciální školy, ale když je neměl, tak jak bylo těžké se připravovat na ty hodiny s ním, jak moc to do hodin zasahovalo? Je to hodně rozdílné oproti tomu, kdyby tam tento chlapec nebyl?
Samozřejmě to bylo rozdílné a diametrálně, protože když jsme neměli tohleto IVP pro zvláštní školy tak já hledal co může dosáhnout a tomu chlapce se defakto více ubližovalo. Protože nechtěl jsem ho nechat, aby se tam jako nějak přibryndával. On tam seděl potichu celou hodinu a ani nedutal, ale prostě jsem chtěl nějakým způsobem aby fungoval, aby pracovat, něco dělal a...Když se chtěl zapojit, tak já hledal...na tohle stačí, na tohle už nestačí a teď je to úplně mimo.On si tam počítá svoje věci, dělá si svojí školu, takže pro mě je to vlastně už šestá třída ve třídě a nejhorší je to, že vedle něj sedí chlapec a on protože si povídá a bere úplně něco jiného, tak ho ruší. Ano souhlasím, když bude dítě, které bude mít třeba jenom částečnou hluchotu, nebo nevidomý a bude mentálně v pořádku a může stíhat učivo daného ručníku..je to super, souhlasím. Ten asistent je tam zapotřebí, ale nesouhlasím s tím, že ten kluk je úplně mimo. Nemá tam co dělat. nebo když děti jsou tělesně postižení po úrazu, je to v pořádku, protože i děti se učí s těmito dětmi vycházet. To je i pro ty zdravé děti...říct hele on je na vozíčku, tak mu pomůžeme a budeme se o něj starat.

Takže třeba tam spatřujete klady?
Tam vidím obrovské klady, ale nevidím klady v tom když je mentálně úplně mimo.

Když jsme se dostali na asistentku. Vyhovuje vám, že je tam ještě další člověk? Jaké v tom spatřujte klady a zápory. Umíte si představit, že budete mít více asistentů?
Ne více asistentů ne. Ano asistentka, ale já bych bral asistentku pro děti s ADHD, nebo nějakou poruchou pozornosti, která by mu řekla jenom "hele tady teď pracuj" a to se dá dělat potichu, aniž by vyrušovali. Přesně tak, aby je usměrňovala a mohla si obejít třeba tři děti, nebo čtyři a být u nich. A oni budou pracovat, budou dávat pozor. Ano to by se mi strašně líbilo. Mám tam několik dětí, kteří by tohle ocenily. Kdy ty děti někdy bojují aby neměli čtyřky,aby na trojkách, dvojkách a někteří aby měli i jedničky. Tam to má obrovský význam a nebude mě to vůbec rušit, ba naopak to bude pomáhat. Ty výsledky budou lepší. Ale když tam má tohohle žáka, kdy ona mluví nahlas, aby on jí slyšel. Ona mu všechno předčítá nahlas a to je rušivej element.

Nejspíš nejenom pro vás ale i pro děti?
Pro všechny.

Když to inkluzivní vzdělávání začalo. Byli jste předtím nějak informovaní, měli jste možnost určitých kurzů, vzdělávání? Nebo to bylo spíše stylem samostudia, toho co postupně přicházelo?
Samozřejmě vždycky jde nějaký přípravný kurz, ale ty informace byly takový tříštivý. Já mám pocit, že lidé až ted když byly první matriky a podobně v pololetí, tak začali zjišťovat co se všechno dá a nedá. Je kolem toho milion papírování. Strašně moc papírování, to je další byrokracie navíc.

Je to tedy náročnější na čas?
Mnohonásobně. Přesně. Když si vezmu jenom matriku v pololetí, kdy protě udělat asistentku, teď mi to tam házelo samý chyby, poslali mi peníze navíc, který pak chtěli zpátky. Takhle, to je nedostačující a zvlášť nedostačující z toho důvodu když...ono na menších školách, kde ty skoky jsou horší, tak jako přijeďte si do Prahy říct "tohle mělo být mnohem lepší" a nebylo to dobře udělaný ten začátek, aby se s tím lidé mohli lépe seznámit nebyl dobrý.

Jaká je třeba komunikace s poradenskými zařízeními ?
To je v pořádku, to je super. Opravdu.

Když byste třeba potřeboval poradit, tak komunikovali s vámi dobře?
Byli velice ochotní, bylo to super. My jsme si třeba i volali. Já dávám papíry do pedagogicko-psychologické poradny. Dávám tam co jsem udělal jako ode mě, třeba i návrhy řešení. Oni řeknou ano má to smysl, nebo naopak ne tohle nemá smysl. Volali jsme si, takže tohle je super. Ale bohužel i třeba u toho T mi v poradně nepomůže nic. Sami uznali, že ten kluk tam nemá co dělat, takže co se týče....Ale nejenom pedagogicko-psychologická poradna, ale i úřady když jsme potřebovali něco poradit, tak byli všichni velice ochotní. Co se týče úřadů, kraje jo, pedagogicko-psychologické poradny velice ochotní, spolupracovali.

Co byste řekl o spolupráci s rodinou dítěte s inkluzivním vzdělávání. Komunikujete s rodičema?
Komunikace je důležitá. Komunikace je důležitá. Já mám zkušenosti jenom výborný. Nicméně co vím od kolegyň, tak to v některých rodinách není tak snadný. Když jsem tam měl žáka, který by na to měl nastoupit, ale odešel, tak komunikace s rodiči byla velice těžká, když oni na tom byli defakto podobně jako ten žák. Třeba ten chlapec kterého tam teď mám, tak ten má velice vzdělané rodiče, mají zájem a snaží se furt ho nějakým způsobem nutit, takže tam je ta spolupráce super. Ale s některými rodiči, když jsou na podobný úrovni, tak to je jak když se mluví do dubu.

Komunikují rodiče i s asistentkou? Nebo se vše řeší přes vás?
Když byla..protože T měl asistentku nejdříve placenou od rodičů, tak více méně rodiče hodně komunikovali s asistentkou. Když je placená přes školství, tak už ta komunikace jakoby z těch stran těch rodičů si myslím že je náročnější z toho důvodu že...Já měl pocit, že když si je rodiče platili sami, tak mohli ovlivnit tu asistentku aby třeba napovídala, což já jako učitel nechtěl. Já jsem chtěl, aby mi to dítě dalo takový výsledek, jaký jsem potřeboval, abych zjistil něco. Takhle já jsem se dva roky v uvozovkách motal v něčem, protože on měl samé jedničky, on to zvládal, takže já jsem si myslel, že tu látku zvládá a najednou jsem zjistil, že to nezvládá. Samostatná práce nula. Takže ano komunikace tam je, ale více méně jenom taková ta nutná.

Mluvil jste někdy s těmi rodiči o tom, že si myslíte, že ta škola by byla lepší pro T jiná, než ta klasická?
Mluvili jsme, nicméně rodiče si stále myslí, že to jednoho dne udělá cvak a on se uzdraví a udělá střední školu v pořádku. Což je asi všude. Oni se snaží a doufaj že to prostě bude dobrý.

Jaký myslíte že má inkluzivní vzdělávání dopad na samotnou osobnost toho žáka?
Zase bude záležet na typu žáka. Pokud je to žák typu T, tak ne. Jemu by bylo stoprocentně líp někde mezi sobě rovnýma. Pokud se jedná o žáky, který mají jenom lehce nižší IQ, nebo nestíhají tak je to něco jiného. Třeba u S (dyslexie) tam to význam má, nebo třeba i K, který je podle pedagogicko-psychologické poradny v pořádku, ale je neskutečně citlivý. My probíráme druhou světovou válku, holocaust a jeho to rozhodí. Nebo o vesmíru, co by se mohlo stát, že by mohl padnou asteroid. Normální v uvozovkách zdraví žáci se na to jen zeptají a on je tak strašně citlivý, že doma brečí. To znamená, že já si musím všímat, dovysvětlit to. Takže tam to má význam, protože učitel fakt nemá šanci věnovat se takhle všem dětem, protože v tý třídě je těch dětí víc. A ten asistent tomu učitele dokáže říct "Hele tady pozor, tady je něco nejasnýho", v pořádku, tam tam...Ale u těchle dětí...nespatřuji v tom nějaké výrazné klady.

Jak například ten T ovlivňuje kolektiv, když je to postižená už těžší? Přináší to vůbec nějaké klady?
Takhle, když byl T mladší do té třetí třídy, tak ho děti brali a teď už jim hodně odrost. T ke mě chodí ještě soukromě na plavání a tam mám vlastně ještě předškoláka a prvňáka a třeťáka a on si nejvíc rozumí s tím předškolákem. I ve třídě si nejvíc rozumí s první třídou, protože mentálně je na podobné úrovni. Samozřejmě čím ta mentální úroveň dětí bude rozlišná, tak tím to bude horší. Takže tady stejně když si chce hodně povídat s kamarády, tak si povídá s těmi prvňáky jo s klukama si povídá. A tam ano, tam je to dobrý, ale jakmile třeba s tím O, což byl jeho největší kamarád a O byl zároveň největší ochránce, tak teď už to nefunguje...už to nefunguje už zjistil..protože T dostával záchvaty žárlivosti, urážel ho, nadával mu a ten kluk si řekl, že už mu to za to nestojí a konec.

Proběhla tu tedy nějaká šikana jak od dětí k T, nebo zase od T k ostatním dětem?
Spíš od T k dětem jo. On tam má výbuchy agrese, on si vůbec neuvědomuje svojí sílu. On už teď je o dvě hlavy větší než ostatní kluci a samozřejmě i váhově. On když do nich strčí, tak poodletí. Takže oni se mu začínají vyhýbat, protože co se týče páťáků, tak jsou páťáci jenom tři, takže jakoby tam se mu nikdo nepostaví, ale spíš se mu vyhýbaj. On si s nima snaží povídat, ale protože on to mentálně nechápe co se děje, tak..oni už jo. Takže v tomhle se mu vyhýbaj a třeba T má problém s tloušťkou. Takže oni mu řeknou, T ale měl by si zhubnout, jsi tlustej. A on je fyzicky napadne.

Jak třeba řešíte tyto konflikty?
Víceméně je to..vysvětluju to dětem, že on za to nemůže, defakto tomu nerozumí. Takže říkám, že pokuď si s ním nechtějí povídat, tak ať radši jdou vedle, což stále jakoby nejvetší ten vztyčnej důstojník všeho je ten O. kterej ty děti..prostě ho ještě trochu chrání, ale oni se mu spíš vyhýbají. Dokavaď byl mladší, tak to bylo ještě dobrý, ale teď už ne a neumím si představit až přijde to šesté, sedmé, osmé třídy, kde budou stejně starý děcka, nebo v uvozovkách a hlavně i budou vyspělejší.

A bude i jiný kolektiv.
Bude i jiný kolektiv. Když byl v normální třídě, tak on právě ještě odešel z (jiná základní škola), kde byl šikanován i od holek. T je na jednu stranu dobrák, který nosí i dárky dětem, na jednu stranu umí být velice milý, pomáhá, některý věci si uvědomuje, ale ta prostě socializační úroveň už tam není tak dobrá. On v tu chvíli už si to ty děcka uvědomují.

Dá se říci, že je ta tolerantnost na vaší jednotřídce větší?
Mnohonásobně větší. Ty děti se od začátku učí..Páťáci se učí pracovat s prvňákem a prvňáci s páťákem, takže jakoby pátáci se srovnaj, prvňáci se jich nemusí bát požádat o pomoc. Ale to v normální třídě není.

Tak vy jste říkal, že jste se s tím setkal i na té střední škole, že ani toho kluka ani tu holčinu ve třídě nepřijali
Tam je to jednoduchý na tý střední škole, co jsem teda zažil já. Zase tam je to o tý mentální úrovni. Zažil jsem třídu, kde měli tělesně postiženou holčičku, ale porotože byla mentálně v pořádku, tak si utvořila kamarády a oni ji pomáhali. Kluci jí pomáhali než se udělalo zdvyhadlo, tak jí pomáhali nosit do schodů, berou jí do hospody, berou jí kamkoliv sebou. Chodili s ní na sokolák. Brali jí jako obrovskou kamarádku. Mentálně vlastně podobná, stejná. Ale u těch kde ta socializační úroveň je rozdílná, ta mentální úroveň je úplně odlišná, tak tam vznikají mezery.

Tam je ta propast.
Obrovská propast. Čím jsou děcka starší, tím je to horší. Protože ta L, tak ta na tom byla mentálně hůř, no tak samozřejmě kluci puberťáci. Zrovna hezká nebyla, byla trochu při těle, tak pro kluky zajímavá nebyla jo. A pro holky..ona ta holčina jí bylo snad 22 let, tak byla mentálně stejně někde jinde a rozumělo jí spíš jenom pár holek, který jako měly to sociální cítění, který jako dokázaly si to uvědomit, dokázaly s ní pracovat a nějakým způsobem komunikovat.

Co považujete za přínos z toho, že jste se setkal s takovýmto žákem? Přineslo vám to něco do vaší pedagogický praxe? Pozitiva, negativa.
Ježiš to určitě jako. Z pedagogický praxe to přineslo samozřejmě spoustu věcí. Asi,asi takovou tu lepší kontrolu, toho jestli to člověk chápe a dávat..nedělat takový ty pedagogický chyby, že se zeptáte kdo tomu rozumí a přihlásí se jen ty nejbystřejší, ty učitel vyvolá a řekne hmm super. Jo to znamená, že ptát se na stejnou otázku několika způsoby, jestli tomu opravdu rozumí. Načež pádem jakoby jsem se naučil jakoby líp vnímat ty slabší žáky jestli jenom mi to kejvaj, že tomu rozumí, nebo tomu fakt rozumí. Jo stačí se jenom pozeptat jinak, udělat slovní úlohu jinak, nebo to pozměnit a už se na to jednoduše přijde. Tak to bylo to pozitivní, že se opravdu dokáže líp soustředit na ty slabší žáky.

Dokážete například lépe ovládat svoje emoce?
Já nevím, já jsem od začátku nastolil takovou..nastolil jsem jasná pravidla. To znamená ano budeme si užívat legraci ale když se prostě řekne stop a musí se pracovat, tak se jde pracovat. Nastolit jasná pravidla a to muselo být i díky tomu T a vůbec kvůli tomu kolik tam mám tříd v tý jedný třídě. Tak prostě požadují ode mě rovné chování, ale to samý vyžadují od těch dětí. Což samozřejmě pro ty děti eee, chci od nich jakoby aby ty děti v uvozovkách myslely a měly zodpovědnost, což je mnohem lepší. Nechtěl bych se dostat do scén, kdy hysterická učitelka křičí na děti a ty se jí tlemí do ksichtu. To je poměrně častý obrázek aniž bych si myslel, že ta učitelka je na tom špatně, nebo je špatná. Ale je to o tom, že ty děti jsou víc a víc nezvladatelnější. Jo nemůže se na ně tak jako to bylo dřív. Dřív to bylo jasný. Já když jsem přišel domů, že jsem dostal poznámku, že jsem zlobil, tak byl doma sekec mazec. Dneska si jde tatínek stěžovat na paní učitelku, že dala vůbec takovou poznámku, takže já třeba takovýhle poznámky nedávám, to si rovnám sám mezi sebou, ale já mám pocit, že ti rodiče jsou takový benevolentnější a berou to ještě fakt po staru, ale ano prostě jsou jasnější pravidla, která si všichni musí uvědomovat. Nejedeme odměny - tresty, prostě jsou spíš následky a důsledky jo to znamená takovýhle chování - máme hotovo, můžeme si uvolnit, můžeme si jít dělat támhleto. Nestíhá se to, nebo...jo má to nějakej následek toho jednání, což si myslím, že je dobrý i pro život pro ty děcka, že si uvědomí, že když si neumejou nádobí, tak to nebudou jíst z čistýho talíře že jo, jednoduchý.

Ještě mě napadá otázka, když má T výbušnost a dokáže napadnout slovně a třeba by mohl dokázat napadnou i tělesně, tak jestli jste to řešil s jeho rodiči a jak na to reagovali, nebo si to řešíte jen ve třídě?
Řešili jsme to, dávala jsem to i do pedagogicko-psychologický poradny, ví to rodiče. Víceméně já jakoby s tím úplně nemůžu nic udělat. Nicméně chlap to v tomhle bude mít vždycky jednodušší, než učitelka. Je to..chlap má většinou přirozenější autoritu než učitelka jo, než ta ženská. Je to asi ve všech prostě kolektivech.

A věřili tomu vůbec ti rodiče, že je tohohle schopnej?
My jsme to řešili. Já jsem měl tu výhodu v tom, že byli toho..že to zažili, tak tam nebylo věřit nebo nevěřit. Jel jsem s dětma do anglie, kdy jel i T, ale s T jel i jeho tatínek, aby mi jel pomoci, protože jsem jel sám jako pedagog. Zažil to, kdy on se tam neskutečně vztekal a byl výbušnej, takže tam nebylo co jak řešit jo takže tam to viděli, souhlasili a víceméně řešíme jestli se to uklidnilo, nebo se to stupňuje. Takže říkám, že se to pomalinku stupňuje. Jednoduše kluk je větší, má větší sílu, to znamená předtím...samozřejmě nestíhá, předtím jel alespoň podle učebnic, teď už jede mimo.

Máte pocit, že si to uvědomuje, že je jinej?
Ne ne ne, on třeba stále mluví o tom, že půjde na gymnázium. On prostě nezvládá látku prvního ročníku, ale ano já půjdu na gymnázium, půjdu studovat a teď mu třeba.. Někdo něco špatně vypočítá, nebo napíše na tabuli a já oznámím, že je to chyba, teď se tomu třeba i zasmějeme, protože hlavně v češtině to změní význam, nebo i v angličtině a on začne ihned jakoby "No ale ty jsi hloupej, když to neumíš" a ty děti mu řeknou T, ale vždyť ty by si to ani nezvládl napsat a on se...tohle už stačí na ten výbuch. On se pak uklidní a že někomu ublížil? Vůbec ne, on prostě přijde a jako by se nechumelilo, jo takže to je takový...

A u toho S to začlenění do kolektivu je více bez problému? Nebo jak třeba přijímají jeho ostatní? Má nějaké "úlevy"?
Ono jde úlevy a úlevy. Pokud bych to jako učitel nazval jako úlevu, tak ho budou brát jinak. Já jsem řekl Ano, pro S je lepší, když bude psát tiskace. Oznámil jsem to celé třídě, že vlastně si mohou vybrat své písmo, že mi to nevadí. Já nebudu

cpát nikomu vázaný, nebo nevázaný. Kdo chce psát tak, ať si to zkusí. Takže se přidal jeden třeťák, kterej by to rád zkusil. Samozřejmě mu to dává zabrat, takže jsme po domluvě s rodiči, protože jsem to konzultovali s rodiči, řekli že diktáty a důležitý věci bude psát vázaným písmem klasickým a poznámky jo co si dělá výpisky to ať si dělám tiskacím, proč ne když ho to baví a on to prostě chce. Tak nemám s tím problém, to znamená, že nehledáme úlevy ačkoliv pro S to je úleva, ale já to dávám jako dobro do placu že sem přišlo zase něco novýho.

Takže strašně záleží na tom, jak to té třídě podáte.
Jak to ten učitel třídě podá. Jestli ho bude chtít zesměšnit, tak ho zesměšní a vyřadí ho z kolektivu. Viz diktáty. Pedagogicko-psychologická poradna mi doporučila, aby dostával jednodušší věty a defakto napsaný text a doplňovačky, aby si to tam jenom přispal. Takže jsem udělali tak, že jednou...protože každej čtvrtek píšeme diktát..tak jednou za 14 dní je to kdy ten diktát diktuji a jsou jednodušší věty a jednou za 14 dní napíšu doplňovačku, kterou oni si děti doplní a posléze dopíší a zase udělali jsme to tak, že prostě říkám, že mi to bylo takhle doporučeno a že je to supr nápad, protože já jsem zjistil a teď řeknu chyby ostatních, že když něco vypisují, tak dělají v tom chyby, to znamená, že se učíme všichni. Není to žádná výhoda pro S. Oni vlastně přišli a řekli hele díky, protože já třeba u toho diktátu budu chtít jenom I/Y, to znamená, že jsou tam slova, která ty děti by špatně napsali. Mám tam třeťáka, "obědval" imrvére "je", ale tady ten "oběd" má třeba napsaný jo, nebo některý věci jsou pro ně jednodušší. Takže oni přišli a řekli jéé hele supr, díky a neberou to jako nějakou výhodu. Mají to všichni, není to výhoda, je to prostě upgrate pro ně. Takže tam bude záležet na učitelích.

Co například vy a stres? Máte pocit, že vás to nějak stresuje, že tam máte žáka, který se nějakým způsobem vymyká?
Stres..Není to stres, je to práce s dalším žákem, který jakoby...spíš hledáš..prostě každý pedagog se s tím bude potýkat...chce najít tu správnou cestu pro žáka. To znamená objevit jeho skrytý talent na něco, nebo ho motivovat aby byl lepší člověk, aby si dokázal vážit života, aby dokázal vážit si přírody a přátel a vůbec něčeho a nestydět se říct ne. Nebát se být jiný. To je podle mě názor, jak by pedagog měl působit na dítě, aby ty děti prostě se nebály vystoupit z řady a říct klidně "ne", viz jako třeba drogy, nebo něco takovýho jo, kouření. A jak zaujmout toho žáka, aby to pochopil, nebo když to nechápe tak jak mu pomoci. Jako žák jsem neměl strašně rád, když jsem něco nechápal a bál jsem se zvednout ruku, protože by se mi třeba ten pedagog vysmál, což se stávalo. A znáte to určitě taky i na vejšce když se chceš na něco zeptat na triviální věc, ale díky triviální věci ti unikne celej ten ten a máš strach, že se zesměšníš přede všema, před kantorem a kantor řekne "no to nemyslíte vážně" a ty už se nepřihlásíš. Takže tohle já chci, aby se ty děti nebály přihlásit, aby jim to nebylo blbý před klukama. Aby přišli o přestávce, aby komunikovali, aby prostě byli hrdí na to kým jsou, aby to chápali. Což u T je těžký, protože ten postup je tak minimální, že..

Možná pocit beznaděje?
Tak, ta bezmoc z toho že...a teď hledat milion cestiček, přitom ten kluk by byl šťastnější úplně jinak.

Řekněte mi prosím nějaký nejlepší a nejhorší zážitek u těchto kluků u S a T. Co se týče vzdělávání, konfliktu, nebo naopak..
Dobře, nejhezčí zážitek u S bylo jednoznačně, když mu řekli v češtině, že bude podprůměrný a on svojí pílí, prostě jsem mu mohl oznámit, že bude mít na vysvědčení samé jedničky. Pocit toho žáka, že vyhrál olympiádu, to bylo úúžasnýýý. Ano, ocenil, že ta práce má význam. To znamená stále ho motivovat a on to vidí. To je pak úžasnej pocit, když prostě on tak hrdě vzal to vysvědčení a mohl bejt hrdej na celej svět. Já říkám S až půjdeš příště do pedagogicko-psychologický poradny, tak jim to tam ukaž, že něco dokázal.

To musí vás jako učitele hodně povznést, že ta práce nejde vniveč
Strašně. Mě je jedno, jestli bude mít radost z jedničky, nebo ze čtyřky, nebo z trojky. Mám tam A, kterej ležel na zemi a oslavoval, že nebude na vysvědčení čtyřka a děti ho skandovaly a pochválily ho. Pro mě je to, že ty děti vyhrají sami nad sebou a je jedno jakou známkou, známka není podle mě výsledek toho jestli je dítě chytrý nebo hloupý. Myslím si, že je to akorát známka toho, co mu jde a co mu nejde, hotovo, takhle to říkám dětem, takhle to říkám rodičům. Známky jsou důležité, ale ať každý ví, že to není podle chytrosti. Takže to vítězství dětí sami nad sebou. A u T, má problémy i s hrubou motorikou. Jemná je úplně jinak, ale i s hrubou. Takže chci aby ho zapojovali, aby..jsem zjistil v tom tělocviku, kdy dokáže vstřelit gól, že kopne, trefí. Nebo když hrajeme házenou, protože je velkej a má sílu, tak dokáže ten míč hodit a nějakým způsobem ho dopravit do brány a teď dá gól, tak ho pochválit. Prostě říct, ježiš to bylo super a on má z toho obrovskou radost a to je takový to, ty nejlepší zážitky. Takhle hledat a hledat. Když budeme chtít, tak ten zážitek najdeme vždycky. Když nebudeme chtít, nenajdeme.

2.6 Pedagog P6

Prosím popište mi Vaši zkušenosti s inkluzivním vzdělávání. Jde mi o váš osobní pohled na danou problematiku, jak vnímáte a prožíváte okolnosti související s inkluzivním vzděláváním?
Vyučuji na prvním stupni základní školy, tento školní rok ve čtvrtém ročníku. současné době jsou v mé třídě dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Oba dva spadají pod první stupeň podpory. Jde o žáky s vývojovými poruchami učení, v jednom případě o kombinaci SPU s ADHD a vývojovými poruchami chování. S tímto žákem se mi strašně těžce spolupracuje. Prostě můžu dělat co chci, ale pozitivní ani negativní motivace nefunguje. Když ho chci popohnat do práce,

tak se „seká“, odmlouvá, nepracuje, vzteká se, odmlouvá apod. Občas se stává, že se odvolává na své vyšetření z ppp a kontroluje, zda dodržuji doporučené postupy, chce snižovat již snížené nároky apod. Nejtěžší je donutit tohoto žáka něco dělat. No a on má tu přidruženou poruchu chování, takže se velmi často chová nevhodně, napadá žáky, učitele, vulgárně se vyjadřuje atd.

Říkáte, že napadá spolužáky, tak se zeptám jak tohoto žáka přijal kolektiv?Vidíte spíše pozitiva nebo negativa?
Žák do třídního kolektivu absolutně nezapadl, vzhledem k jeho projevům chování. Jako ze začátku se s ním děti snažily bavit jo, ale jeho chování je tak obtěžující, provokující a nevhodné, že se s ním ve třídě téměř nikdo nebaví. Bohužel toto není ovlivněno SPU či asistentkou, ale čistě jsou na vině projevy, co jsem popisovala. Jakože i díky tomuhle jsou vztahy narušené, děcka si navzájem ubližují, žalují na sebe, rvou se apod. A samozřejmě každá taková šarvátka je spojena se jménem tohodle žáka.

Takže máte ve třídě asistenta pedagoga? Jak se vám s ním spolupracuje?
Ve třídě mám asistentku, ale práci s ní nemůžu hodnotit kladně. Žák, ke kterému je přidělena, s ní velmi často odmítá pracovat, diskutuje s ní o svých povinnostech, no nereaguje na její snahu mu ve výuce pomoci. Je vidět, že ho strašně vytáčí jak ho nutí do práce a aktivity, což je to poslední co by se mu chtělo. Sama asistentka si jeho projevy v chování bere osobně a často dojde k tomu, že s ním odmítá pracovat, což je samozřejmě pro mě velký problém. Často spolu diskutují velmi nahlas a to mě dost ruší ve výuce. Pokud pracují mimo třídu, tak s ní žák odmítá pracovat. Kromě výchov je přítomna na každou hodinu. Prostě ten žák jí bere jako nepřítele, jako někoho kdo ho nutí pracovat i když se mu nechce. Ale musím říct, že zbytek třídy reaguje na asistentku pozitivně, pomáhá slabším žákům a ti pomoc přijímají bez problémů. To je fakt pozitivní. Ale kdybych to shrnula, tak vztahy ve třídě nejsou ideální, bohužel...

Když už jste se zmínil o ped-psych poradně, tak jaká je s ní spolupráce?
Komunikuji s ní pravidelně, ale ocenil bych také možnost komunikovat s psychologem, popř. psychiatrem, který má na starosti žáka s poruchami chování. Z mojí praxe už považuji za mnohem větší komplikaci poruchy chování, než třeba vývojové poruchy učení. Způsoby jednání s takovými žáky, popř. povědomí o tom, co lez tolerovat kvůli poruše, a co už je za hranicí, jsou mi často neznámé a jakože není to pro mě nic příjemnýho, protože vím, že se pohybuji na tenkém ledě nejistoty, zda jednám korektně. Chybí mi přítomnost psychologa nebo speciálního pedagoga, jenomže naše škola ani jednoho bohužel nemá. Myslím ale, že by to mělo být jinak, bylo by to totiž na místě ať už pro žáky nebo pro nás učitele.

Jaká je komunikace s rodiči daného žáka?
Komunikaci s rodiči musím hodnotit ne příliš kladně. Matka žáka s poruchami chování má tendence ze všeho vinit školu a nepřipouští nevhodné chování svého syna. Na podněty školy nereaguje, žák je velmi slabý ve školní výkonnosti, nepozná základní slovní druhy, neovládá základní pravidla pravopisu (měkké, tvrdé souhlásky), velké problémy má v matematice i cizím jazyku. Matka výukové obtíže neřeší, nemá snahu syna intenzivně do výuky připravovat, dokonce mu několik týdnů psala domácí úkoly jiná příbuzná. To se pak cítím docela bezmocně, protože prostě když to dítě nemá nějaký vzor a je to v podstatě samorost, tak nemám moc velký páky na to abych s tím něco udělal.

Byla vám nabídnuta možnost kurzů, školení o inkluzivním vzdělávání, nebo jak s takovými dětmi pracovat?
No bylo nám ve škole nabídnuto vzdělání skrze přednášku o inkluzi a inkluzivním vzdělávání. Bohužel nebyla pro praxi velkým přínosem, šlo o hodně teoreticky zaměřené školení o zákonech, vyhláškách, normách. Sám jsem pak ještě ze své vlastní vůle absolvoval několik podobně zaměřených vzdělávacích akcí, ale bylo to vlastně to samé, takže hodně teorie, málo příkladů z praxe a do praxe. Když potřebuji nějaké informace, nebo s něčím poradit, nebo prodiskutovat, tak buď z internetu, nebo teda odborné literatury, nebo konzultuju s kolegama a poradnama.

Jaký je tedy dopad inkluzivního vzdělávání na přípravu a plánování vaší výuky?Jaký jsou pozitiva a negativa?
Moje příprava na vyučování je od dob zavedení inkluze náročnější. Na začátku roku hodně času zabere příprava individuálních plánů, často jsou informace ze zprávy v poradně kusé, velmi obecné, nicneříkající, pro laika neuchopitelné, je třeba konzultovat tak, aby byl IVP nasazen přímo na potřeby daného žáka. Příprava na vyučování je v mém případě plus minus stejná, strategie a úprava učiva pro žáky se SVP nezabere tolik času, přesto vyžaduje pečlivější a strukturovanější přípravu.

Jak to ovlivňuje Vás samotného/samotnou? A jaký je váš nejlepší a nejhorší zážitek z praxe s žáky se SVP?
Rozhodně pociťuji vyšší míru stresu a zátěže. Nejhorším zážitkem bych označila jednání s rodiči, kteří absolutně nerespektují doporučení školy a poradenského zařízení a veškerou vinu za danou situaci dávají škole a učitelům. Jednoduše řečeno razí teorii, že když má dítě papír, tak ho to omlouvá prakticky ve všem a my to musíme respektovat. Pokud ne, tak nastává velký problém. Za nejlepší zážitek potom považuji slzy štěstí žáka s těžkou dysgrafií a dyslexií, který napsal kontrolní práci na dvojku a plakal štěstím. Tyhle děti úspěch neprožívají tak často, takže když se něco povede naučit tak, aby se to projevilo ve fakt pěkném hodnocení, tak mám radost za sebe i za ně.

2.7 Pedagog P7

Prosím popište mi Vaši zkušenosti s inkluzivním vzdělávání. Jde mi o váš osobní pohled na danou problematiku, jak vnímáte a prožíváte okolnosti související s inkluzivním vzděláváním?
Takže jsem učitelem teď momentálně v pátý třídě základky. Ve třídě mám 5 žáků s SVP, tři jsou v prvním stupni podpory a dva v druhém. Důvodem pro zařazení jsou vlastně závažný vývojový poruchy učení, v jednom případě kombinace specifických poruch učení a sluchového postižení. Jakože že by to mělo nějaký zásadní vliv na mou práci, tak to nevnímám. nejvíce práce navíc je vždy na začátku školního věku – je třeba nastudovat zprávy z poradny, vyplnit individuální plány, seznámit se se speciálními pomůckami. A pak během školního roku už tolik práce není. Co musím říct, tak pozitivum asi vidím v tom, že se do jisté míry pečliveji připravuji na vyučování, přípravy mi možná zaberou víc času, ale jsou propracovanější a lehce použitelný třeba i další školní rok.

Máte pocit, že inkluze přinesla do vaší praxe něco nového, pozitivního, nebo negativního?
Jakože nemám pocit, že by inkluze přinesla do mé praxe výrazný přínos pozitivní nebo i negativní. Pracuji víceméně pořád stejně, možná opravdu více dbám na tu variabilnost příprav. Jo a taky mi moc pomáhá, když vidím nějaké výsledky u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, byť jen minimální. No a taky především jeho pozitivní přístup k práci.

Bylo vám například od školy nabídnuto nějaké vzdělávání ohledně problematiky inkluzivního vzdělávání? Nebo kde získáváte potřebné informace?
Abych byl upřímný, tak ta nabídka vzdělání v oblasti inkluzivního vzdělání není podle mě vůbec pestrá a už vůbec ne kvalitní. Pokud jsem již nějaké vzdělání absolvoval, tak lektor velmi často citoval zákony, předával teorii, ale absolutně nebyl schopen poradit v rámci praxe a reálných případů. Absolvoval jsem několik školení a přednášek, ale ani jedna mi nebyla v mé praxi moc velkým přínosem. Potřebné informace například o způsobu práce a vzdělávání dětí ve třídě, získávám hlavně ze samostudia - internet, odborná literatura, popřípadě se poradím se zkušenějšími kolegy.

A co třeba pomoc ze strany poraden? Komunikujete s nimi?
Jakože standardně komunikuji s pedagogicko-psychologickou poradnou. Ta spolupráce je na dobré úrovni. Nicméně pokud potřebuji konkrétní radu, většinou se neobracím na poradnu, ale většinou komunikuju danou věc např. s výchovnou poradkyní.

Můžete se obrátit například na školní psychologa, či školního speciálního pedagoga?
Psycholog ani se speciální pedagog na naší škole nepracují, takže bohužel.

Máte zkušenosti se spoluprací s asistentem pedagoga?
Jo, ve třídě spolupracuji s asistentkou pedagoga. Je přidělena k dítěti se závažnými vývojovými poruchami učení v kombinaci se sluchovým postižením. S asistentkou se mi spolupracuje dobře. Je pravda, že ze začátku jsem jí vnímal spíš jako rušivý element ve výuce, ale nakonec se nám podařilo se naladit na podobnou vlnu a výrazně mi v třídě pomáhá. Vzhledem k tomu, že jsou chvíle, kdy mi opravdu vadí přítomnost další osoby ve vyučování, teda jakože osoby, která také musí například na to dítě, nebo děti mluvit, tak si nedovedu představit, že bych ve třídě měl více asistentů. Pokud by více asistentů pracovalo ve třídě naráz s dítětem či skupinou dětí, tak by to na mě působilo chaoticky a myslím, že by to rušilo v práci nejen mě, ale i děti, se kterými bych pracoval v ten moment já. Asistentka je teda v mé třídě na všechny vyučovací hodiny a samotný žák, ke kterému je přidělena s ní vychází vcelku bez problémů. On ji vnímá hodně pozitivně jako člověka, který mu výrazně pomůže v situacích, ve kterých tápe, popř. nestačí tempu celé třídy. Super je to, že mi asistentka výrazně pomáhá nejen s konkrétním žákem, ale využívám ji i při asistenci například se žáky, kteří mají pomalejší pracovní tempo, potřebují více času na procvičení dané látky, potřebují klid atd. Zbytek žáků vnímá asistenta jako součást třídy, nezaregistroval jsem negativní reakce.

Co například komunikace a případná spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?
Jakože to musím zaklepat, že mám štěstí na rodiče a komunikace s nimi probíhá bez problémů. Se školou spolupracují, dochází na domluvené schůzky a celkově je z jejich strany patrná snaha se situací něco udělat. V praxi jsem se již setkal s přístupem rodičů, kdy odmítli podpůrná opatření pro syna s e specifickými poruchami učení, jelikož chtěli, aby byl vzděláván standardně, bez úlev. Na vyšetření s ním byli, ale doporučení poradny se rozhodli nerespektovat. Na druhou stranu ale žák zvládá výuku bez větších obtíží a vyšší zátěž je pro něj vcelku přínosná. Opravdu si nemohu nijak stěžovat, protože přípravu žáků s SVP na hodiny hodnotím vesměs pozitivně, většina rodičů na ní minimálně dohlíží.

Jak podle vás kolektiv přijímá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
Myslím, že tyhle různé vzdělávací potřeby jsou v posledních letech poměrně častým jevem, takže si žáci na přítomnost takových dětí ve výuce už asi zvykli. Co si všímám, tak jsou takoví žáci v kolektivu často někde ve středu, takže nejsou ani hvězdy, ani outsideři. Mám zkušenost s dětmi, které se těmto žákům snaží pomáhat, jsou děti, které k nim nají neutrální vztah. Podle mě je třeba na odlišnosti příliš neupozorňovat, snažit se zapojit žáka i do aktivit (skupinová práce, kooperativní výuka), kde spolupracuje s ostatními a kde může dát najevo své silnější stránky. Setkal jsem se s tím, že žáci

vnímali úlevy jiného žáka jako nespravedlnost, ale pokud jsem o tom s nimi otevřeně komunikovala, tak neměli problém to přijmout.

A když se zeptám v podstatě opačně, tedy jak myslíte, že to celé vnímají právě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?
Mám takovou zkušenost, že tyto děti dítě neumí přijmout neúspěch, cítí se jiné, horší, méně kvalitní než ostatní děti. A to i když mu k tomu ostatní nedávají žádné podněty. V případě výrazného postižení si myslím, že zařazení dítěte do školy běžného typu, může být kontraproduktivní. Dítě zažívá málo úspěchu, v porovnání s ostatními se považuje za hloupé, méněcenné …Celkově je dost těžké naučit dítě přijímat neúspěch a naopak umět na sobě ocenit i malý progres.

2.8 Koordinátorka inkluzivního vzdělávání K1

Prosím popište mi Vaši zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Jde mi o váš osobní pohled na danou problematiku, jak vnímáte a prožíváte okolnosti související s inkluzivním vzděláváním?
Já vám teda řeknu jaký máme zkušenosti u nás. My tu teda zatím nemáme dítě, které by bylo s těžkým postižením jo. Měli jsme tu jednoho chlapečka, kterej tam teda byla ta mentální retardace, ale on teda po roce, rodiče uznali sami, že ho daj do speciálního centra, takže tam teda jeden rok byl v té třídě, ale on tam opravdu bylo vidět, že ty nůžky se rozevíraj. On byl na úrovni tříletýho dítěte, takže ten potom teda odešel jo, tak nějak rodiče sami byly vysokoškoláci, tak to sami tak zhodnotili,že to pro něj bude lepší možnost, lepší volba. Jo protože ono skutečně..tydle ty děti si myslím, že když je to těžší postižení, to je teda i můj názor na tu inkluzi, tak že ve skutečnosti jsou pak v tý sociální izolaci v tý normální škole. Protože tam nejde jenom o to učivo, že se mu tam dá asistent a že se to nějak..že se učí podle něčeho jinýho, ale ty děti jsou stejně z toho smutný, že s nima nekamarádí. Ono je potom už problém, protože mám zkušenost s dívkou s downovým syndromem, která vlastně byla takhle integrovaná na škole základní a potom byl problém vymyslet jakoukoliv aktivitu v tý třídě, kterou by mohla dělat s nimi, jo i nějakou hru. A ta holčička vlastně stejnak pak byla sama s tou asistentkou a myslím si, že v té speciální škole by vlastně byla mezi dětma, že by tam si mohla najít ty vrstevnické vazby jako mhohem líp jo. Takže my tu takhle těžce postižený dítě momentálně nemáme. Ty třídy byly heterogenní vždycky jo, ale myslím, že se asi zlepšilo to, že dostáváme tu pedagogickou intervenci a to mi připadá že funguje docela dobře, že teda sice ty peníze na ty školy chodí docela jakože se zpožděním, protože teď máme třeba chlapce ve třetím stupni podpory od listopadu a peníze přišly až v březnu, což teda vím i z jiných škol, že tenhle problém je. Když jsou pak třeba malá škola, která nemá ten rozpočet tak velkej jo..máme třeba dítě se zrakovým postižením pro kterého pomůcka stojí 45 tisíc, tak ty menší školy nemaj tu rezervu prostě, aby to mohly zaplatit ze svýho než to dojde jo. Tak to je asi taková spíš věc, že ten tok peněž neni asi tak úplně rychlej jak by to mělo být, ale zase nám říkali, že je to tím, že je teď to přechodný období, že se tohle třeba zlepší. Ale co teda určitě jako pomáhá jsou teda ty pedagogický intervence, protože tak nějak..někteří kantoři to dělaly i předtím, je pravda teda, že to jakoby neměly zaplacený, nebo nějak řeklo vedení školy: Budeš to mít v odměnách. Tak teď teda je to tak, že to mají hrazený a to bych teda řekla že těm dětem pomáhá teda třeba hodně jo. Hodně se nám třeba zlepšil tenhle ten kluk co je ve třetím stupni podpory, tak to bylo dítě v naprosto zoufalem stavu, protože chlapec žije jenom s maminkou, maminka ho měla hrozně mladá, je teda sama taková hodně nezralá, takže taky jakoby se o něj neuměla úplně starat. No a kluk byl v takový jakoby úplný izolaci, prootže on je teda..má takovej ten hraniční intelekt a on si trhal vlasy, byl špinavej, smrděl, nikdo se s ním nebavil a tak. On teda teď má asistentku s kterou si sednul, což je teda taky důležitý, že to se asi taky vždycky nepovede jo. Pani učitelka ještě ho vlastně 4x týdně ráno se s ním jako doučuje a ten kluk udělal ohromnej posun jo. Dneska ty výsledky má kolem trojek ty známky a i se v tý třídě zapojuje, tam jakoby nějaký ty vazby má. Začal chodit do knihovny jo, že si začal číst knížky. Takže tam třeba bych řekla, že tomhle klukovi to pomohlo honě no. Pak máme teda z těch těžších případů teda toho zrakově postiženýho žáka jo, tak tam taky zase protože jsme na to nedostali právě ty peníze, tak to teda pan ředitel zareagoval dobře , že teda z peněz školy mu koupil..to teda nám doporučili, aby měl takhle svůj monitor...takže on má na lavici vlastně ještě svůj monitor. Ono se mu vlastně musí buď zvětšovat ty materiály, když jsou teda vy tý písemný podobě jo a nebo teda má možnost koukat se do toho svýho monitoru. Takže tam bych řekla, že to taky funguje dobře. Trošku mě teda připadá, že někdy i tyhle ty děti stejně mají to sociální vyloučení v tý třídě , že oni jim neubližujou ty ostatní, ale jakoby s nim nekamaráděj jo. To teda musím říct, že co už sem zažila právě děti s nějakým takovým větším problémem, že to tak bylo skoro vždycky. Jo že ten učitel s tím třeba i pracuje, oni si to vysvětlí, tak oni ví že on za to nemůže, že je prsotě jinej, že je takovej, oni si na to zvyknou, nijak se mu neposmívaj, nijak mu neubližujou, ale vlastně ho nepřijmou za toho kamaráda. To teda vidím že tak je, že jsou ty děti..tenhle ten chlapeček s tím zrakovým postižením..právě paní psycholožka nám dělala to sociometrický vyšetření a on je jakoby úplně na okraji tý škály jo. Takový ty otázky: Kdo mi nejvíc vadí..tak tenhle ten chlapeček, Koho nemám rád..Ale přitom on jim nijak neubližuje jo, on je prostě hodnej, takovej nenápadnej, tichej jo. Prostě je pro ně jinej. Tak to bych řekla, že to je taková jako asi trošku věc blbá.

Setkali jste se jakože vyloženě se šikanou u tady těch dětí?
No úplně bych řekla asi že ne, protože my se to vždycky snažíme už jakože dopředu připravit. Takže máme tady třeba teďka děti cizince, kteří do toho taky patří, máme tady děti z Egypta. No to je třeba odlišnost veliká že jo, teď oni neumí vůbec ani slovo, ani doma a ještě je tam teda ta velká kulturní odlišnost, takže tam taky jsme se snažili tu třídu na to nějakým způsobem jako připravit, že přijdou. Teď ještě jak je taková ta nálada proti těm muslimům a oni teda jsou

muslimové, tak ale řekla bych taky, že ty děti je zvaly dobře, že se snažej, různě je tady voděj, snažej se jim teda pomáhat jo. Tak jako takovou jak říkám úplně ne, ale spíš je jako úplně nepřijmou za ty kamarády prostě no.

Ten chlapeček se zrakovým postižením teda nemá asistenta?
Ne ten teda nemá. Tatínek právě ani moc nechtěl. Jo je zase taková další věc, aby ty rodiče s tím byly nějakým způsobem ztotožněni, aby s tím souhlasily. Tady v tom případě, ono je to nějaká dědičná degenerativní vada a tatínek jí má taky a babička taky. Tatínek že jo vyrůstal v době komunismu, tam ho strčili do nějaký ústavu v Praze, takže on má hrozně špatně takovou tu zkušenost, tak on dokonce tu vadu tajil jo. Oni dokonce nechtěli, aby se to vůbec vědělo jo, protože se bál, že zase budou chtět kluka někam dát. Takže ono vozí ho k nám. On se spádovou oblastí k nám vůbec nepatří jo, právě že asi měl pocit, aby to nikdo nezjistil, takže on byl takovej prostě hrozně uzavřenej k těm organizacím včetně školy jo, taková ta velká nedůvěra u něj. No a když teda jsem si to nějak vyjasnili, tak ale tatínek řikal že ale nechce, aby ten kluk tak nějak moc vybočoval a nechce aby mu někdo moc pomáhal, že jemu taky nikdo nepomáhal a díky tomu je dneska tam kde jo. Zas takovej ten zdravej selskej rozum jo, takže jsem to tam nastavili tak, že má teda právě tydlenc ty pomůcky jo, že má ten monitor, že my mu teda kopírujeme ty testy když jsou třeba ty testy, tak on to má třeba tu velikost 20, tučně, bezpatkový písmo a ještě se mu třeba dělí do menších celků. On to třeba píše na třikrát, protože tam ta zraková únava je veliká, ale on to teda takhle zvládá. A když je v tom známým prostředí, tak on už se jako orientuje,jinak má problém i s orientací v prostoru, ale tady jak už to zná, tak po tý třídě se vlastně pohybuje dobře. Čili on tady toho asistenta jako vyloženě nepotřebuje, jenom když někam jdeme ven, nebo jsme jezdili na plovárnu, tak tam se to muselo nějak samozřejmě víc ohlídat, ale tady v té škole to prostě takhle zvládá, takže asistenta nemá. Ale jinak tu máme nějaký asistenty jo. Řikám ten chlapec co je v tom třetím stupni, teď teda budou mít asistentku i ty děti z toho Egypta. Tam je ten důvod zase to, že teda oni vlastně nerozumí vůbec pokynům co maj dělat, takže trošku aby se jim pomohlo. TAm hlavně u tý starší, ta teda umí už dobře anglicky, takže tam ta výuka probíhá tak nějak duálně přes tu angličtinu ještě, akorát že pro paní učitelku je to prostě strašně náročný, když teda třeba jim píše poznámky na tabuli a musí je teda napsat česky, pak teda anglicky, tak ten zbytek třídy vlastně čeká kvůli jedný holčičce. Čili todle taky je teda problematický. Tak teďka jsme se teda domluvili, že by třeba ta asistentka by jí vlastně pomohla ty poznámky dělat souběžně s tím výkladem jo. Už máme teda sehnanou, že to bude dělat nějaká, která umí anglicky, takže se to tak nějak nastaví, aby ten přechod tam jako nějak byl.

Určitě to bude ulehčení paní učitelce i dětem.
Jojo. Ještě takhle, kdybych vám měla říct co teda učitelé. Myslím si, že učitelé k tomu jako ze začátku toho inkluzivního vzdělávání přistupovaly hodně skepticky. Myslím si, že jako byla taková obava právě z takovejch těch těžkejch postižení, že přijdou do tý školy jo. A hlavně to bylo ušitý hrozně horkou jehlou, že ty věci nebyly připravený a i to pořád vidíme, že se to řeší za chodu. Teď bych teda řekla, že celá řada z nich je teda spokojená. My teda hlavně tady ve škole u nás máme výhodu, že jsme se zapojili do těch dvou projektů na podporu inkluze a díky teda těm projektům (jinak by to nebylo), díky těm projektům tady máme to školský poradenský pracoviště úplný jo. Máme tady dva psychology, máme tady specielního pedagoga, máme sociální pedagoga, máme vlastně školní asistenty, který teda bez ohledu na to jestli je poradna napíše, tak je tady jakoby máme k dispozici, že tady nějaká ta pomoc je. A to bych teda řekla, že ten pohled řady učitelů se tím pádem vylepšil, protože vidí, že tu někdo je kdo jim jako opravdu pomůže jo. Problém je na druhý straně v tom, že jsem velká škola, máme nějakejch 800 žáků, že je teda to problém trochu zkoordinovat. Oni ty lidi maj většinou zkrácený úvazky, takže se tu třeba ani nepotakaji, nebo obtížně se potkáváme a vlastně některý to dítě jakoby potřebuje řeknu podporu i toho sociálního pedagoga, i psychologa, takže tam je nutná nějaká ta spolupráce a to vidím někdy trošku jako problém.
Taky teda rodiče si myslím k tomu mají takový přístup že jako: Vy si ho v tý škole opravte jo. Naprostá většina rodičů k tomu takhle přistupuje, už jsme to viděli, když byl zápis minulý týden, tak oni jak už to znaj z tý televize, tak oni prostě přijdou a řeknou: A máte tady asistenta a speciálního pedagoga, můj kluk má ADHD a maminka si představovala, že celej den bude u jejího dítěte sedět speciální pedagog, aby to dítě netrpělo, ale to je úplně zcestná představa. A oni jakoby vystupujou velmi agresivně vůči škole. Nebo řeknou, že chtěj aby jejich kluk měl asistenta, ale oni vůbec nechápou jak to funguje jo. Takže to si myslim. A oni maj prostě pocit, že je to naše starost, to teda potvrdí i ty psychologové: Opravte mi ho. Jo oni si daj tu zakázku, ale jako maj pocit, že oni pro to nemusí vůbec nic udělat. Proto si myslím, že vychovat tu společnost, vychovat ty rodiče bude jakože ještě dlouhá práce, velká práce. A že ten rodiče je primárně zodpovědnej za vzdělání toho dítěte jo. To dítě pokud má problém, tak ne že nebude dělat nic, ale bude muset dělat vlastně víc že jo. Kdy má nějak handicap, tak když nebudu mít nohu, tak budu to mít mnohem těžší v životě že jo, abych teda se mohl zapojit a ne že teda to přijde nějak samo jo. A to je i s těma poruchama učení že jo, oni mají prostě pocit, že teda budou mít tu úlevu, ale ne že tada musej třeba doma něco cvičit, nebo něco jakože dělat..to prostě jako todlecto je jako těžký no.
Co teda si myslím, že je teda negativní věc i třeba pro ty učitele, když to teda chcete z pohledu učitele, je teda docela taková administrativní zátěž. Ta je tada opravdu veliká, to jsme počítali, třeba na IVPečko od začátku je třeba 112 papírů. Což je teda ukrutný jo. Hodně ty plány pedagogický podpory, to se vlastně pořád něco píše, pořád se to po 3 měsících kontroluje, takže my neustále..já už jsem nevěděla ten systém jak ho nastavit, protože jak jsem velká škola, tak už jsem si vymyslela takovou tabulku, kde mi teda červeně vyskočí, když se mi blíží ten termín. Ona se na bakalářích u těchhle dětí objeví taková kytička, když mají nějaký to podpůrný opatření, což je teda výborný, že i kantor, který jde suplovat a neví o tom dítěti, tak ho to už upozorní, že to dítě nějaký problém má. To se mi zdá dobrý. Ale ono když to

vyprší to opatření, tak hned ten den do zmizí jo, takže se to musí opravdu pořád hlídat. A jak říkám, to se vám třeba ani nepodaří ty rodiče pozvat na ten daný termín, protože to se dělá s nima. Takže my je jako pořád taháme do tý školy. Oni často nechápou, co ji pořád vlastně chceme jo, že chceme vyhodnocovat plán podpory jo. Teď se teda připravuje nějaká technická novela, je to úplná novinka vlastně. Že bude technická novela k vyhlášce 27 a tam by teda mělo být nějaký administrativní zjednodušení, což by teda byla asi výborná věc. Protože si myslím, že třeba ty kantoři vlastně tohle to dělaly vždycky. Vždycky to dělaly, že vlastně než se to dítě poslalo do poradny, tak tomu dítěti nějak nastavily ty podmínky že jo. Povolily mu, tady mu daly víc času, zkontrolovaly jestli rozumí zadání a to je vlastně plán pedagogický podpory. Dělal to ten učitel vždycky a pak když to nestačilo, tak se prostě domluvil s rodičema, že dítě pošle jo. Akorát že teď se to všechno píše jo. Tím pádem ono přeci jenom než to všechno sepíšete, jak se to píše, tak už si člověk přeci jenom musí dávat víc pozor na to jak to zformuluje. Tak to si myslím, že tam ta administrativní zátěž je fakt jako veliká no.
Taky vám každej řekne něco jinýho. Nám třeba jinej pokyn nám dala poradna, jinej pokyn nám dala česká školní inspekce. Jo třeba nám řekli, že ty děti co byly vyšetřený vlastně před tím 1. září, tak nám řekli, že mají mít IVPečko na starým formuláři. Teď jsme teda zjistili, že je to špatně, že už to musí být na nových, ale měli jsme tu informaci i od inspektorů, i z poradny. Oni nám naopak řekli v poradně, že j to vlastně špatně, když je to vlastně to starý vyštření. Je pravda, že je to taky jenom formální záležitost, že obsah zůstane stejnej, oni hlavně tam nemaj žádnou to normovanou finanční náročnost, čili tam vlastně nějaké věci nejdou vyplnit jako v tom novým formuláří. Jo říkám, že to mi připadaj jako takový věci, který toho kantora a nebo toho výchovnýho poradce jakoby zbytečně zatíží.
Jinak se mi teda třeba líbí, že se šijou ty podpůrný opatření na míru tomu dítěti a tý škole jo. Že to mi teda připadá, že docela funguje dobře, že skutečně teda z tý poradny nám volaj, že se teda ptaj toho učitele, výchovný poradkyně. Jak by se to teda dalo udělat, jestli to chceme a fakt se teda snaží. Ale na druhou stranu zase nám to teda zkrouhnou, to na čem se domluvíme s tím pracovníkem odborným, tak třeba řeknu příklad: Domluvíme se že tu bude asistentka na půl úvazku a vedení poradny pak řekne: Já vám to zkrouhnu na čtvrt úvazku. Takže ve finále nám to přijde tak, ale to už je pak třeba problém toho člověka sehnat jo. Jo že už nikdo nedomýšlí taky tu praktickou stránku věci jo, že ještě na půl úvazku se člověk spíš sežene, než na čtvrt úvazku, když on se musí denně na dvě hodiny a to ani student nevezme, protože ten třeba má jeden den volnej, nebo dva, ale nemůže tady být denně dvě hodiny a to dítě to potřebuje třeba mít řeknu matiku, čestinu každý den dvě první hodiny. S tímhle jsem se setkali, hrozně obtížně jsme hledali takhle asistentku k jednomu dítěti právě z tohohle důvodu, že jsem oslovili i důchodkyně, i bejvalý učitelky dokonce co tady bydlej na sídlišti, ale ani ty nám to nechtěly vzít protože že jo hlídaj vnoučata, maj doktora jo. Takže každodenní závazek na čtvrt úvazku, což je teda i strašně málo peněž potom jo, tak to vlastně nikoho jako moc nemotivuje jo. Takže to bych řekla, že sice se to snaží udělat jo, ale pak se to z nějakých těch ekonomických důvodů často jakoby oseká jo.

Je nějaká možnost odeslat někam váš názor na tyhle nedostatky?
Tak my se jakože snažíme vždycky nějak s tím pracovníkem, ikdyž teda mi to někdy připadá jako že jsem nějaká hokynářka, přitom by to mělo být tak jasný že jo jak to teda to dítě potřebuje. Já říkám, pokud to teda takhle chtěli...Jasný, že jestli má inkluze dobře fungovat, tak bude drahý a ona taky je drahá že jo. A ono se to už teď zjišťuje, že je to tak drahý, že ty peníze asi bude problém mít. Ale to se teda snažíme nějak domluvit, no tak ne vždycky se to tak úplně povede no. My teda teď jsem se i domlouvali s poradnou, protože oni to mají taky samozřejmě složitý, jsou taky pod stavem personálně, mají 200 škol pod sebou, takže takovej ten stav...oni mají třeba teď kontrolovat ty IVPečka. Teď vůbec neví jak to budou dělat, protože třeba 2 lidi měli na starosti řeknu X škol a obešli je a to teď vůbec nejsou schopni takhle zabezpečit jo. Takže nám taky říkali ať z těch škol dáváme podněty na to ministerstvo,t takže my takovéhle podněty tam teda dáváme. Náš pan ředitel je v asociaci ředitelů, takže on jezdí taky hodně na jednání a dává tam taky teda pani ministryni ty podněty. No na kolik se to tam pak vrátí, to je otázka. Jo vždycky to tak slyšíte jak to všechno ideálně funguje, tak úplně jako ideálně to nefunguje, ale jak říkám nějakáý jako pozitiva na tom určitě teda vidím.

Já vím, že jste říkala, že tu teda nemáte těžce postižené děti, ale jak vnímáte inkluzi u nich?
No to je to, co jsem říkala. JAko myslím si, že to není úplně šťastný jo. Myslím si, že opravdu to dítě se pak dostane do té sociální izolace. Když odmyslím všechny ty ostatní věci jo..protože se pravidelně účastním setkání výchovných poradců, takže si vyměňujeme ty zkušenosti, tak si myslím že tím že je to velký město a jsou tady jako různý možnosti pro tyhle děti, tak tady není ten problém tak velkej, protože ty rodiče nakonec si to vlastně uváží, že ty děti budou to mít lepší jako někde jinde. Ale kde jsou teda ty menší obce, tak ty rodiče a často jsou to děti právě z takových tě sociálně slabších rodin, tak oni je nechtěj nikam vozit, protože už to jako slyšeli v tý televizi, že mají na to právo že jo, že to dítě může chodit do tý spádový školy a takže jim tam zůstane. A teď třeba tam mají holčičku k sedmý třídě, která se učí podle učebnic pro druháky, ale ta holčička si uvědomuje to a ona prostě brečí a ona je nešťastná jo. A vlastně je tam sama, nikdo se s ní samozřejmě nebaví, nikdo se s ní nekamarádí jo. Takže si myslím, že někdy jde i o bezpečnost těch lidí jo, těch dětí. Protože ty mentálně postižený děti jdou někdy i do tý agrese velký jo, takže si myslím, že to má nějaký svoje hranice. A hlavně asi si taky myslím..my jsme se třeba byli podívat v tom Rakousku, že tam některý ty školy jsou takzvaně inkluzivní a některý ne. A v těch inkluzivních školách je teda u těch dětí učitel, pak teda je tam ještě jeden učitel a je tam speciální pedagog třeba pro tři třídy a je to tam tak nastavený, že si myslím, že se to tam dá líp zvládnout. Kdežto my máme prostě 30 dětí ve třídě, ta personální podpora by v podstatě nebýt toho projektu, tak by tu nebyla teda v podstatě žádná. Měli jsem tu školního psychologa na nějakýho asi půl úvazku, což teda znamená, že on je tu dva dny v týdnu a zrovna když ho teda potřebujete...měla jsem agresivního chlapce ve třídě a to bylo něco naprosto hroznýho, protože jsem nevěděla. On když měl ten svůj záchvat a teď on cokoliv co měl a vzal, tak to prostě hodil. píchnul spolužáka kružítkem do ramene a já

ikdyž jsem třeba teda chtěla jít volat třeba rodičům ať si pro něj přijdou, tak bych ho tam musela nechat samotnýho s těma dětma a vy nevíte co se teda stane jo. Myslím si, že teda vůbec velkej problém jsou tyhle ty děti, který maj takový jako ty poruchy chování. No a to mi jako připadá, že pro něj jako nic moc není, že na ty se v tom tak trošku jako zapomnělo. A tady nám kluk skákal z okna třeba jo a teď si to vemte jo. Já si to vůbec neumím představit, takže my jsme ho ve třech nemohli servat zpátky jo, on byl v takovým amoku prostě, že ještě že jsme to v podstatě náhodou zjistili, protože byl na záchodě. Tak si to představte, kdyby se to jako stalo jo. Takže to mě přijde. Navíc mi teda přijde, že to trvá dlouho, že než se dostanete k tomu podpůrnýmu opatření, tak to třeba teď máme s těma egypťanama že jo. Oni jsou tu od září, my jsme to věděli vlastně už od konce roku, že nám sem přijdou. Chtěli jsme pro ně zařídit nějakej přípravnej jazykovej kurz přes to léto. Vůbec nic přes léto nebylo, tak jsme..říkám, ale taky by měly tyhle ty organizace zrovna přes to léto fungovat že jo, když ty děti pak jdou do školy. Takže nic se nepodařilo, oni teda přišly, ani nám je nechtěli vyšetřit. To si myslím s cizinci je velký problém, protože já tomu rozumím, že oni je nechtěj vyšetřovat, že se psycholog cítí: co na nich má vyšetřovat, logicky, je mi to jasný že na nich nemá co vyšetřovat. Oni prostě jenom neumí mluvit, že jo. Jenže je to tak nastaveno, prostě podle tý vyhlášky my to tak musíme udělat, nikdo jinej nám to podpůrný opatření dát nemůže, takže jim máme udělat plán podpory, což my samozřejmě je nesmysl, co my jim tak můžeme nabídnout. Takže jsme se je tady snažili nějak učit mluvit česky, že je teda nebudeme klasifikovat jo, to jsme si tam dali do plánu podpory, no ale nikam dál bez toho, když vám teda nikdo nedá tu možnost čeština pro cizince, aby teda měli nějakou nalejvárnu toho jazyka, tak by to přeci mělo fungovat. Přitom to v tom zákonu je, že jsou ve druhém, nebo ve třetím stupni opatření, jenomže se toho teď zalekli, že těch cizinců bude jakoby moc, tak se k tomu už vydal nějakej metodickekj pokyn ministerstva, kterej je v podstatě v rozporu s tou vyhláškou. No a poradny dostaly instrukce, že cizince nevyšetřovat jo jako. Takže nás drželi, opravdu nás takhle drželi strašně dlouho, takže už jsme se pak teda domluvili nějak s tatínkem, protože oni zase rodiče odmítnou nemůžou, tak aby teda tatínek..ale zase tatínek kterej nemluví, vysvětlit mu kde je poradna, proč tam vlastně má chodit. Oni vůbec nechápou systém toho školství jak to tady funguje. No tak nakonec samozřejmě nechali až ten nejzazší termín, kterej byl možnej, to znamená ty 3 měsíce. Takže říkám, máme je tady od září a teď máte duben a teprve teď jsme na ně nakonec dostali ty asistenty jo, ale s tím, že my ho teda ještě musíme sehnat, máme další měsíc že jo na to, oni měli měsíc na to, než nám pošlou to doporučení, my teď na to zase máme než se nám to podaří a máte konec školního roku. A byli jsme v tom teda vlastně celou dobu sami. Tak to si myslím, že teda taky není dobře. A myslím si, že teda zrovna u těch cizinců to je hodně kritizovaná věc, že tam by to mělo fungovat úplně nějak jinak jo. Tam by třeba jako automaticky měli mít možnost...ono tady není nějaká škola, která by jakoby přijímala ty cizince a kdyby jich tam bylo víc, tak oni by mohli mít tu výuku že jo-čeština pro cizince..není tady, je tady jenom jedna třída, ale ta je jen pro děti z evropský unie, ale z těch třetích zemí to tady nikdo není, takže kam oni jdou ,tam oni jdou prostě. Škola je musí přijmout no a takhle to prostě je. Takže zrovna s těma cizincema to vidím jako problém no.

Zeptám se vás třeba na vaší osobní zkušenost s těma asistentama. Jakej to má třeba vliv na tu výuku, jestli je to pozitivní, nebo jestli to má i nějaká negativa, když je ten asistent v té třídě.

No tak jako určitě. Jak říkám, hodně taky záleží na tom kdo to je, jak si sedne s tím žákem. Někteří kantoři to ani nechtěj, maj pocit..jako necítí se, nejsou na to zvyklý. Myslím že taky je to, že ty lidi tady u nás na to vlastně nebyli vůbec zvyklý, že jim teďkon do těch hodin pořád někdo chodí, že ..tím jak je tady celý to pracoviště, tak tamta se jde podívat, sociální pedagožka se jde podívat, speciální pedagožka se jde podívat..takže myslím si, že na tohle si ty lidi musí jakoby u nás prostě zvyknout, že ta práce bude víc týmová. To si myslím, že třeba ne všem, ale někomu to vadí. A oni třeba..vidím to, že si ke mě jakoby chodí skuhrat, že chtějí tu pomoc, že tam nemají toho asistenta. Ale když pak vidí, že k tomu dojde, že by ho tam měli mít, tak některý řeknou: To já ho radši nechci a cítí to jako že by byly pořád pod tím dohledem. No a že by to narušovalo. Ale jak říkám záleží na tý osobnosti taky toho asistenta, záleží taky na tom dítěti jo. Protože je pravda, že to to dítě asi jako trošku vylučuje že jo. Takže třeba máme tam teď sedmáka, kterej dělá scény, že žádnýho asistenta nechtěl,že nevím proč ho má a dělá tam jakože takový seky. Takže paní učitelka na matice, musí vlastně ještě ukázňovat toho kluka, asistentka je pak z toho úplně vykolejená, takže ona říká: No to je pak pro mě ještě horší, že ještě si tam vlastně musí rovnat tu asistentku jo, takže není to vždycky úplně pozitivní. No a proto říkám, ale to se mi teda líbí, že oni teda v poradně na to taky takhle nahlížej, že ten asistent..myslím si, že rozhodně je to tak, že jakoby vede děti k takový menší samostatnosti jo, že se to taky nesmí s tou podporou zase tak přehánět, že je asi dobře když ho tam nemá pořád toho asistenta a nebo je dobře to..a to si teda myslím, že tu máme takovou jednu šikovnou, která už se tohle naučila, že není pořád u toho dítě jo, , ale že se taky zvedne a pomůže ostatním dětem třeba jo. Tak by to asi mělo jakoby fungovat jo, aby on taky zůstal najednou sám a sám si musel najít na jaký stránce jsou v tý knížce a že třeba ty ostatní děti mají taky chvilku tu pozornost ještě jakoby někoho dalšího. Jo ale říkám myslím si že tohle to bude ještě chvilku trvat, protože já tu budu mít zrovna příští týden stážistky co se připravujou na školní asistenty a asistenty pedagoga, takže si dělaj právě nějakej kurz a chtějí to vidět v tý praxi. Ale jak říkám, my jsme s tím začínali. Právě předtím, než začínalo inkluzivní vzdělávání, jsme neměli nikdy asistenta ve škole, nebyla tady s tím žádná zkušenost, takže vlastně ani ti kantoři to nikdy nezažili. Je to jakoby nová situace a ty lidi co máme, tak oni taky nikdy předtím asistenty nedělali, čili oni vlastně se to taky učí. Tak ono je to asi hodně i o komunikaci a já to musím nějakým způsobem koordinovat. Tak jako řekla bych, že nemáme špatný asistenty, že jsou to docela takový ženy, který jako chtěj těm dětem pomoct nějakým způsobem jo, bych řekla, že to docela jde no.

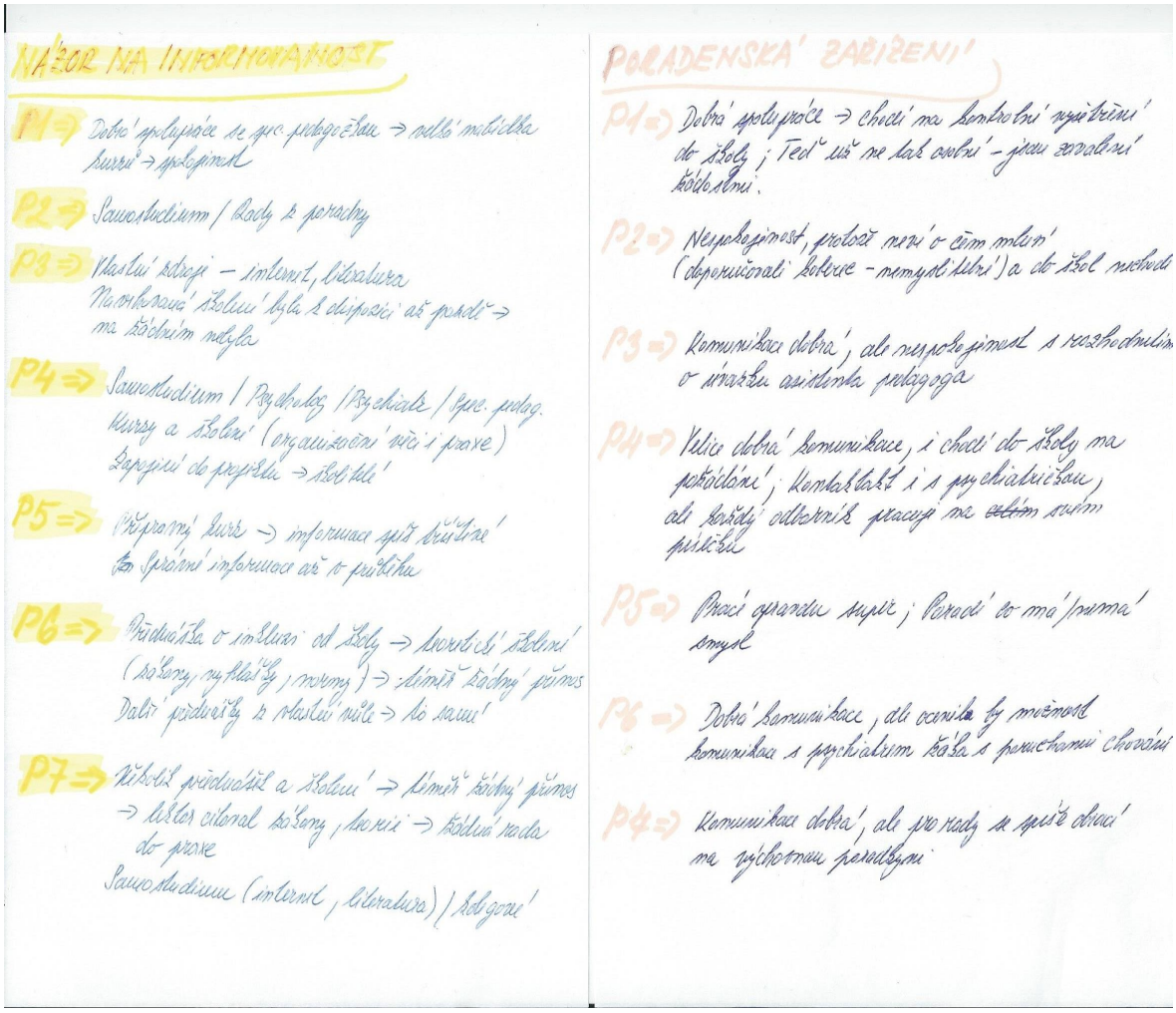
My jsme teda asi jediná škola, která má to úplná zastoupení podpory pedagogického pracoviště. Ale zase není to systémový opatření jo. Jakmile je to z projektu a je to ohraničený třeba na 2, 3 roky. Teďka si to představte, oni s klientem pracujou a teď najednou přestanou tu podporu dávat, protože jim prostě skončí a to je prostě špatně že jo. To přece to dítě chodí každej tejden k psychologovi, má to nějakej výsledek a teď najednou prostě psycholog musí skončit,

tak to si myslím že jakože taky není dobře jo. A ono teda pokud to začalo to inkluzivní vzdělávání a oni na ty dva roky prostě nedali peníze, s tím že školy musí jít do projektu, aby si to nějak pokryli sami, tak my ale vlastně nevíme jak to bude potom jo, jestli nám tu ty lidi zůstanou, nezůstanou, jakej budou mít úvazek jo. A myslím si že to potom pro ty děti taky není dobře jo. To není dobře pro nikoho.

Váš nejlepší a nejhorší zážitek s tímto inkluzivním vzděláváním, nebo s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?
No tak nejlepší pocit mám z toho chlapce, který je ve třetím podpůrném stupni u kterého jsem teda strašně spokojená jak se mu pomohlo a jakej on udělal posun, protože to je dítě které teďka už je v páté třídě, ale opakoval, takž eměl být v šestce. Máme ho tady od začátku a vlastně s ním pořád byly obrovské problémy jo. Paní učitelky si na něm vylámaly zuby jedna za druhou, snažily semu pomoct i sociálně. Jedna pani učitelka mu koupila kalhoty, tam prostě s tou mámou nebyla vůbec domluva jo, vůbec absolutně žádná. Takže on nakonec skončil ve středisku výchovné péče, tam teda mu to taky pomohlo. Tím že teďka dostal ty podpůrný opatření a jak říkám s tou asistentkou si sedl a on má vlastně k sobě taky člověka, kterej ..jakoby vidí, že mu na něm záleží a ona ho třeba veme i na výlet, protože on taky nikde nikdy nebyl jo, protože máma řekne: Já na to nemám peníze. Oni mu třeba doporučili v tý poradně, i v tom středisku, že by měl chodit na nějaké kroužky, aby teda měl nějakou odpolední aktivitu. Máma na to řekne: Já na to prostě nemám peníze, takže on nikam nechodí, on tady se poflakuje prostě a máma vůbec neví kde je, prootže jí to nezajímá, nebo je v práci, nebo nevím. Takže bych řekla, že tam teda je to hezký. Všichni to tak cítíme, že ten kluk je prostě spokojenej a nakonec se ukazuje, že se přestal sebepoškozovat jo. Takže tam to jakoby je pěkná věc.
No a co teda jako jsme zažili taková hrozná zkušenost a to teda pořád ještě není uzavřený, tak to je právě chlapec..tam je teda opravdu velký sociální znevýhodnění a to si myslím, že je taky problematická věc tý inkluze, že vlastně rodič by musel říct,: My jsme sociálně znevýhodněný..a jít s tím do tý poradny. No ale kdo to řekne že jo. Předtím třeba byly ty asistenti i pro ty sociálně znevýhodněný, to se jakoby teď opatření ruší, protože všechno podléhá stejnýmu režimu a to si myslím není taky dobrá věc. A my když budeme psát ty sdělení školy že jo, teď oni s tím ty rodiče nebudou souhlasit, když tam napíšeme, že se o něj nikdo nestará, že nedělaj úkoly prostě jo. Ale my vlastně těm dětem bez toho moc pomoct nemůžeme. A díky projektu tu máme tu sociální pedagožku, která se snaží nějakým způsobem něco dělat jo. Takže tohleto je takovej kluk, teda tam to vypadá v rodině hrozně a byť se to řeší přes tu sociálku..on už byl taky ve středisku výchovný péče, pak byl v léčebně, teď přemýšlíme že by šel do toho diagnosťáku. Ale zase rodiče se tomu jakoby brání, ale to je prostě dítě s kterým teda máme dennodenně obrovský problémy . On je teda na druhým stupni už, ten má právě takový ty agresivní záchvaty jo, to vůbec nevím jo. A jako tam přes tu rodinu vlak nejede, takže my sami osobě..a někdy říkám, že je to na to, abychom ho strčili do klece, protože..nemyslím to nějak že bych ho jako chtěla izolovat, ale on prostě těm dětem je schopnej ublížit. Ta agrese jde už i k učitelům, když ho chytne ten amok, tak prostě vezme knížku a hodí jí po paní učitelce a my vlastně nemůžeme dělat nic jo. A to teda musím říct, že si na něm jako vylámaly zuby hodní kantoři, přísní kantoři, protože on vůbec..psycholog si s ním nevěděl rady. Protože my jsme ho poslali k psychologovi a on si jakoby lehl na zem, odmítl jít dovnitř, odmítl pozdravit, takže my jsme ho tam donesli, ve třech jsme ho tam donesli, položili ho na gauč u pana psychologa, on si to natočil na mobil a to bylo všechno. Pak jde zpátky do třídy a kantore starej se. No a to je teda problém, kterej trvá. Nevím jestli se nám teda teď podaří dostat ho alespoň do (dětský diagnostický ústav). Je otázka samozřejmě na kolik mu to pomůže, ale já říkám už jenom to, že by si od něj odpočinuli ti spolužáci a i ti kantoři, tak je vlastně přínosný. Bohužel tohle by se řeklo, že je vlastně protiinkluzivní že jo, že mám snahu dát toho kluka někam pryč, ale tam to opravdu...to je úplná bezmocnost a on když si postaví hlavu, tak se v tý hodině neudělá vůbec nic, protože on tu pozornost strhává na sebe, bude se tam svlíkat do naha, vyřvávat sprosťárny , polejvat se sladkou limonádou a vy vlastně nemůžete učit jo. Vy vlastně 29 dětí hodnejch a tam jsou děti fakt hodný, jinak si myslím, že už by to bylo kdo ví jaký ty vazby, kdo ví jaký pranice a tak, tak vlastně sedí, jsou otrávený a jak už je to dlouho, tak i ty děti už jsou jako úplně vyčerpaný. Už se nám bouří i rodiče že jo a ono pak se nám může stát, že teda ty děti půjdou úplně pryč jo, takže tohle vidím jako obrovský problém. A máme tady takový děti jako dvě, jedno je teda Rom, kterej vlastně je u dědy, máma se o něj nestará, no ale maminka si to všechno vyštěká, sociálka teda musím říct, že ta nám teda nikdy nepomohla jo. Byli se tam třeba kouknout, ale nějak se to neřeší. Todle to je velkej problém. Ale tam bez tý rodinný terapie u těchhle dětí pokrok vlastně vůbec možnej není. My tady se můžeme stavět na hlavu, ale je to taková smutná..já už učím dlouho a musím říct, že to ještě předtím než byla inkluze, tak prostě vždycky se tohle to ukázalo. Když ta rodina prostě se nepodaří nějakým způsobem, aby jakoby fungovala jinak, aby spolupracovala, tak tomu dítěti se samo nepomůže. Já teda jsem taková, že si říkám vždycky, když jsme teda aspoň my ty jediní, kdo tomu dítěti můžeme nějak pomoct, tak to prostě musíme udělat, aby alespoň někde zažilo něco jako hezkýho, nebo teda budou vědět, že teda ta pani učitelka jí na tom dítěti teda záleželo, ale je to stejně málo, protože to dítě je v tý hrůze vlastně celej den že jo, velkou část toho života a straně je to ovlivní i do toho budoucího života že jo. Takže takhle.

Příloha 3: Názorná ukázka postupu analýzy dat

3.1 Sepsání možných témat včetně nalezených kódů v jednotlivých rozhovorech



ASISTENT PEDAGOGA / OSOBNÍ ASISTENT

ANO – 6x (P1, P3, P4, P5, P6, P7 + K1)
NE – 1x (P2)
VLASTNÍ ZKUŠENOST S TOUTO POZICÍ – 2x (P1, P5)
PŘÍTOMNOST MAX. 1 AP ⇒ P1, P5, P6, P7
PŘÍTOMNOST I VÍCE AP ⇒ P4 (max 2), P3 (ke každému)

P1 ⇒ AP je její pravá ruka, naprostá důvěra, musí si sednout, degradace speciální pedagogiky; AP musí vynaložit úsilí při přípravách, mají malý plat, nechápe že může AP dělat kdokoliv; Více práce pro ni pokud AP lépe

P2 ⇒ Nyní AP není, ale v minulosti ano, Zkušenost se špatnou AP

P3 ⇒ Přítomnost AP milá, ale zkušenost i se špatnou AP která rušila; Byl by dobrý větší úvazek, aby byla AP přítomna na všechny hodiny.

P4 ⇒ Veliká spokojenost, ale je potřeba většího ocenění role AP od dětí a rodičů. Vnímá AP jako toho v první linii.

P5 ⇒ Spokojenost; Max 1 AP aby nerušil; Potřeba AP pro děti s ADHD a poruchami učení

P6 ⇒ Špatná zkušenost s AP, protože s ním žák odmítal pracovat a i AP stávkuje, ale prospěšný pro ostatní slabší žáky. Pro učitele rušivý element

P7 ⇒ Ze začátku rušivý element, ale už se sžili. Vztah AP a žák je pozitivní a pomáhá i jiným žákům

RODIČE

P1 ⇒ Typy rodičů → nepřiznání problému
→ rodiče uvědomělí
→ ne moc vzdělaní
Celkově dobrá zkušenost, maminky pečlivé, snaží se o pokrok, uvědomují si limity – vší chybují lidi

P2 ⇒ Dvojí zkušenost → některé fajn, některým je to jedno
Nátlak od rodičů na lepší známky (na učitele)
Nátlak i na samotné dítě (nemají zájem je rozvíjet i jinak)

P3 ⇒ Rodiče se nechtějí smířit s problémem → pošlou na vyšetření až po „ vážném" incidentu
Schovávání se za papíry
Tendence dávat postižené a děti se SVP do běžných škol, kvůli tomu aby nebyli na prakt. školách s Romy

P4 ⇒ Nepřiznání si problému
Typy → nedokáží si to připustit a trvají na přítomnosti dítěte v běžné škole a odmítají vyšetření
→ dokáží si to připustit kvůli blahu dítěte
Paradoxně lepší komunikace s Romama – dají si říct
Rodiče si myslí, že děti zrají, ale není jak se projevují v kolektivu → nejsou kritičtí
Svalování zodpovědnosti na školu
Schovávání se za papíry

P5 ⇒ Dobrá zkušenost, ale i zkušenost s radikálnější ~~moc~~ vzdělanou → mluvení do duše
Rodiče si nechtějí problém přiznat, stále věří na zlepšení
Problém s nátlakem rodičů na asistentku
Na ŠZ. výletě se rodiče přesvědčili o agresi svého syna v kolektivu

RODIČE

P6 => Špatná komunikace, za vše může škola
Nepřipouští si problém
Žádná snaha o přípravu do školy

P7 => Komunikace bez problému
Snaha rodičů
Zkušenost s odmítnutím podpůrných opatření pro své dítě (chtěli, aby byl vzděláván standardně)

KOLEKTIV

P1 => Není čas na „zdravé děti"; nespravedlnost, že jim pomáhá asistentka
Posměch intaktních vůči integrovaným x agrese integr. vůči intakt.
Vyrušování intaktních spolužáků
Učí se zvýšení tolerantnosti, schopnost pomáhat
Pedagog musí jít dětem příkladem, zalží pak budou dané ho těžko prezentovat před ostatními
Nepřijmutí do kolektivu záleží na složení dětí

P2 => Posměch intaktních vůči integrovaným x agrese integr. vůči intaktním
Cítí nespravedlnost kvůli „úlevám" a hodnocení
Nepřijmutí do kolektivu kvůli jinakosti → záleží na složení dětí
Rozhození celé třídy a hodiny

P3 => Špatný příklad pro intaktní děti, protože ho napodobují
Rozhodí celou třídu a hodinu, ruší a odvádí to ostatní
Agrese integrovaného vůči intaktnímu => strach o bezpečnost dětí
Žádný přínos pro kolektiv
Opomíjení nadaných dětí

P4 => Rušení kolektivu a vyhazování kvůli neschopnosti komunikovat
Agrese integrovaného vůči intaktnímu => strach o bezpečnost
Záleží na vedení pedagoga → snaha vysvětlovat
Intaktní se učí porozumět a být tolerantní
Větší tolerantnost než u dětí z výběrové školy

P5 => Rušení kolektivu
Cítí nespravedlnost kvůli „úlevám" a hodnocením
Čím rozdílnější mentální úroveň, tím horší
Agrese integrovaného vůči intaktním => strach o bezpečnost
Záleží na vedení pedagoga, snaha vysvětlovat
Děti se učí s nimi vycházet a porozumět

KOLEKTIV

P6 ⇒ Nezapadnutí do kolektivu
Rušení kolektivu
Obtěžující chování vůči intaktním

P7 ⇒ Cítí nespravedlnost „kvůli, ubrání“
Učí se pomáhat

DOPAD NA PLÁNOVÁNÍ, PŘÍPR., PRŮBĚH VÝUKY (POZITIVNÍ/NEGATIVNÍ) (ZÁŽITKY) (PRAXE)

P1 ⇒ Sledování pozornosti, usměrňování
Nestíhání připravených věcí
Zvláštní příprava na písemky, vysvětlování učiva, příprava pomůcek
Nakupování pomůcek → investice času a samostudium
~~Pocit výjimečnosti, když to~~ Jsou obohacením → nové pohledy

P2 ⇒ Větší náročnost, investice času (individuální přístup, příprava písemek, pomůcek, vysvětlování učiva)
Zvládání ne vždy najednou
Nestíhání připravených věcí
Lítost nad dítětem (není jak pomoci)
Radost, když snaha přináší výsledek, že to má smysl

P3 ⇒ Usměrňování ~~výuky~~, napomínání → Narušení výuky
Individuální přístup
Samostudium, nakupování pomůcek
Strach o dítě – míč
Větší orientace v asp. syndromu, rozšiřování obzorů
Vyčerpanost, ale už praxe, takže lepší → občas otázka, zda to má smysl
Zklamání, když udělá přípravu a hodina se zkazí

P4 ⇒ Náročnost, stres, čas, žádný čas na odpočinek o přestávce
Tahání si práce domů
Člověk nevnímá ostatní děti
Přínos do praxe, rozšiřování obzorů, nutí do dalšího vzdělávání
Pocit marnivosti, pokud práce nemá efekt
Pocit, že zklamala → výjimky že poslala žáka na psychiatrii
Dobrý pocit z drobných pokroků
Strach o dítě, když kadeř
Nerozumí tak dobře na asistenta

P5 ⇒ Třída navíc v třídě
Rušivý element
Náročnější na čas (příprava učiva, matrika)
Hledání cvičení, jak žáka zapojit
Bezmoc, když dítěti nelze pomoci
Přínos → lepší kontrola nad tím, jestli to děti chápou, lepší vnímání slabších žáků
Agrese → ale mužská autorita to lépe koriguje
Snaha najít v každém skrytý talent a učit nebál se zeptat
Dobrý pocit z pokroků, úspěchů ať už v učení nebo tělocviku

P6 ⇒ Náročnější příprava vyučování → pečlivější a strukturovanější příprava (IVP zabere hodně času)
Těžká spolupráce → motivace nefunguje
Vyšší míra stresu
Radost, pokud se žákům něco povede

P7 ⇒ Více práce s IVP a speciálními pomůckami
Pečlivější příprava, propracovanější
Dobrý pocit i z minimálních výsledků a pozitivního přístupu k práci

NÁZOR NA INKLUZI (DOPAD NA DÍTĚ)

P1 ⇒ Ne globální inkluse → Inkluze ano, ale jen tehdy (místo by intelektově stačil
Degradace praktických a speciálních škol → nucená k lidským silám
I postižené dítě pozná, že je jiné a nestačí
Ve skupině dětí se stejným intelektem by mu bylo lépe a necítil by se méněcenné
Pokud půjde mimo třídu s asistentem, tak už to není inkluze
Nebude jim poskytnuta speciální péče, tak jako na praktických a speciálních školách
Příprava na běžný život i s negativy (posmívání)
Učitelé měli studovat speciální pedagogiku, ale učitelství
Inkluze vhodná a účinná do menších škol
Neekonomičnost
Příprava inkluze pedagogy obešla
Návrh na přeškolování pedagogy

P2 ⇒
Spíše mínusy než plusy → Více postižené děti v běžné škole vnímá jako chudáčky → Posměch, jsou v ústraní, bez kamarádů
Inkluze ano, ale …
Není třída, kde by nebylo dítě se SVP

P3 ⇒ Pro aspergera přínos, že se učí „normalitu", ale pro ostatní ne
Není nakloněna inkluzi → více „normálních" dětí, kterým se nemůže naplno věnovat
Rodiče ostatních si stěžují
U nezralého přínos učební → tam to má smysl
Inkluze ano, ale jen pro koho

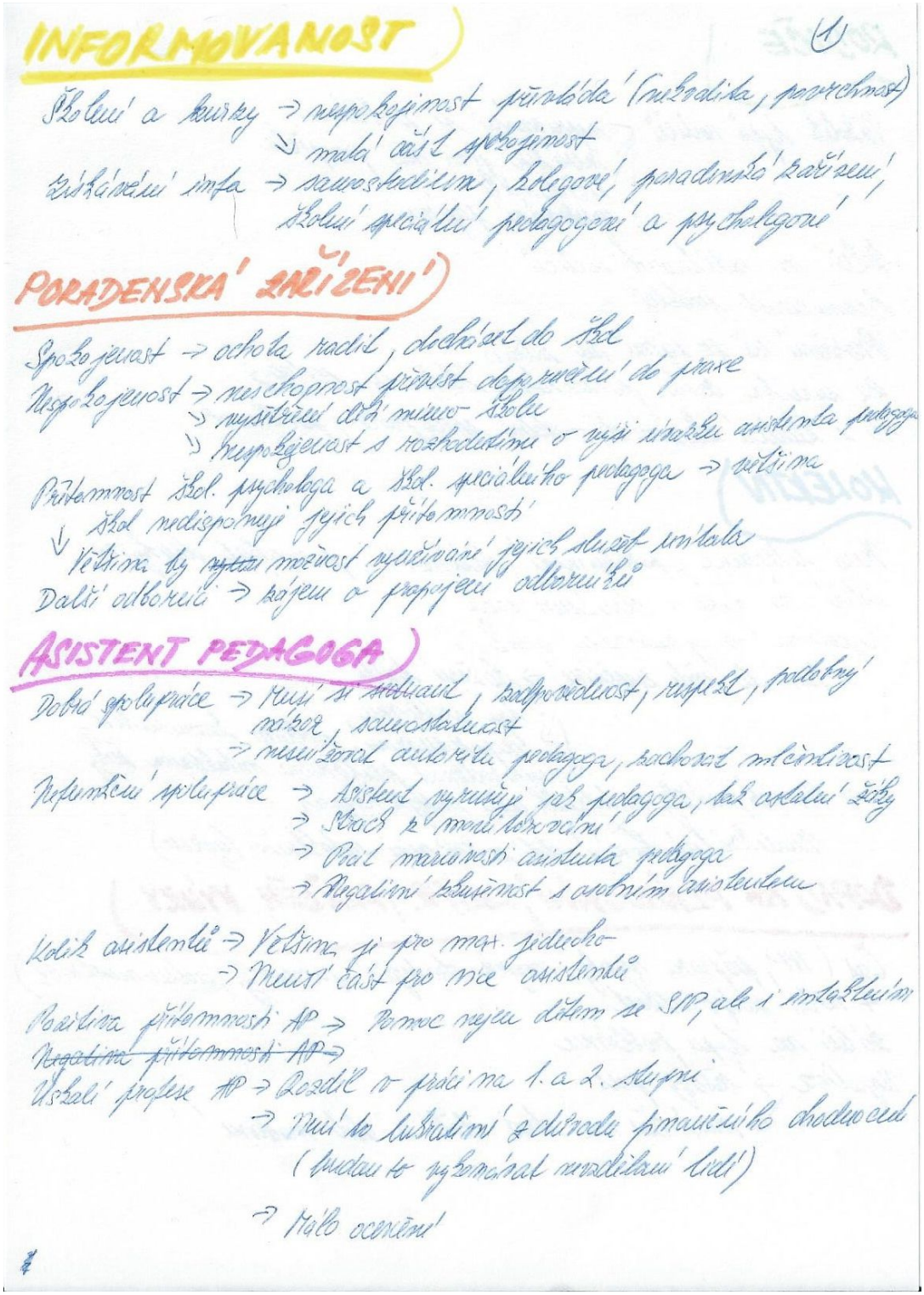
P4 ⇒ Inkluze je pokud se dítě zapojuje a komunikuje
Jalová inkluze → když má svůj svět a svět kolem se ho nedotýká
→ nezvládnutí běžných věcí bez asistenta
Žádná inkluze → když bude dítě samo s asistentem
Nejsou připraveny prostory pro odpočinek, vybití agrese, pomůcky
Jak může být na běžné škole, když ho nechtějí přijmout
ani do diagnostiku
Pokud je agresivní slovně i fyzicky, pak nemá na škole co dělat
Není vyřešen počet dětí a kombinace postižení → zvážit
zda je třída učitelná
Zvážit, zda má zařazení dítěte do běžné školy smysl
(pozitiva × negativa)
Nejsme připraveni na inkluzi → potřeba rozprostřít je do
více škol
Nelogika toho, že má mentálně retardované dítě štempl ~~na~~ z
běžné školy

P5 ⇒ Inkluze ano, ale pouze u dětí u kterých je možný progres
Podpora nultých ročníků pro děti s odkladem školní docházky
Inkluze nemá význam u dětí, které nedokáží spolupracovat
(např. RVP pro praktickou školu s minimálním výstupem)
a jsou neustále mimo
Špatný začátek inkluze → bez potřebných informací
Těžší mentální postižení do běžné školy nepatří → dítě bude
lépe v praktických školách
Význam to má u výukových problémů, lehce nižší IQ
atd.

P6 ⇒ Vzhledem k velké poruše chování, nemůže zhodnotit
kladný dopad inkluzivního vzdělávání

P7 ⇒ Neumí přijmout neúspěch, cítí se horší než ostatní
→ Neumí ocenit i malý progres, protože zažívá málo úspěchů
V případě výrazného postižení může být zařazení dítěte
do běžné školy spíše kontraproduktivní

3.2 Upřesnění nalezených témat a tvoření subtémat



RODIČE

(2)

Několik typů rodičů
- nepřiznání si problému
- nezáleží jim na prospěchu
- uvědomělí
- vyžadování papíru

Záleží na vzdělanosti rodičů
Bezmocnost učitelů
Prozření až po vyjmutí na bdraní
Za viníka často považována škola a pedagog
Ale i kladné zkušenosti – dobrá spolupráce, pečlivost

KOLEKTIV

Učení toleranci, porozumění, laskavosti, pomáhat druhým
Záleží na typu a struktuře školy
Negativa → vynutování ostatních
→ Není to vždy úspěšné → složení třídy
→ typ problému
→ nepochopení, problém komunikovat
→ nesnášenlivost pociťovaná intaktními žáky
→ Posměch, urážky intaktních vůči integrovaným
× Nadstandardní chování dětí se SVP vůči intaktním (agrese)

DOPAD NA PLÁNOVÁNÍ, PŘÍPR., PRŮBĚH VÝUKY

Čas (IVP, příprava výuky, nových strategií, pomůcky, administrace)
+ větší zodpovědnost
Záleží na typu problému
Negativa → časový pres
→ není čas na střed dětí a děti nadané

NEJLEPŠÍ X NEJHORŠÍ ZÁŽITKY

(3)

Nejhorší zážitky → agrese dítě se SVP vůči dětem intaktním → strach o bezpečnost žáků i sebe / kolegů
→ není čas na odpočinek (neustálý dozor i o přestávkách)
↓
Marnost práce → Má cenu se snažit?
Nejlepší zážitky → Úspěch v podobě i malých krůčků (dobře napsaná písemka, porozumění látce, ...)
↓
Motivace

PŘÍNOS DO PEDAGOGICKÉ PRAXE

Snaha pohlížet na každého pozitivně a hledat silné stránky (každý je osobnost)
Obohacení pro učitele → vzdělávání, nové přístupy, metody, přípravy
Zamýšlet se nad sebou samým (schopnosti / limity)

ANO/NE INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Pro nějaké žáky změna × pro ostatní ano (Nepromyšlenost)
Nesympatizování s myšlenkou masivního začleňování dětí s těžším postižením v mentální oblasti a ohrožujícím chováním
Rušivý element → dítě samo s asistentkou → není inkluze
Dopad na dítě → v oblasti vzdělání
→ v rovině psycho-sociální
Kde mu bude lépe? (v kolektivu sobě rovných / intaktních)
Přinese mu „razítko" ze školy běžného typu něco víc do reálného života?
Neekonomičnost
Degradace praktických škol / škol speciálních
Přežilovaní pedagogové / Zavedení nejlepších rozmístění

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Bc. Dominika Lidralová
Studijní program: Psychologie (Mgr.) (PM), N7701
Studijní obor: 7701T005 – Psychologie (Mgr.) (PMp)
Název práce: Problematika inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů
Vedoucí práce: Mgr. Ing. Eva Dubovská
Rok dokončení práce: 2018

Počet stran (bez příloh): 112
Celkový počet stran příloh: 47
Počet titulů české literatury a pramenů: 83
Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 8
Počet internetových odkazů: 38

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)
Přímé citace: 55 605
Ostatní text: 188 863
Celkový počet znaků: 244 468

Názvy souborů umístěných na doprovodném CD
Text práce ve formátu PDF: DP_Lidralova_Inkluzivni_vzdelavani

Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby má diplomová práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze, dne: ……..

…….

Bc. Dominika Lidralová

Uživatel/ka potvrzují svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou/diplomovou práci využijí ve své práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

Jméno, příjmení	Adresa	Datum	Podpis

Posudek vedoucího/~~oponenta bakalářské~~/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Dominika Lidralová
Obor studia: Psychologie
Název práce: Problematika inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů
Vedoucí/~~oponent~~*-práce: Mgr. Ing. Eva Dubovská

Technické parametry práce:
Počet stránek textu (bez příloh): 112
Počet stránek příloh: 47
Počet titulů v seznamu literatury: 91

	0**	1	2	3	4
Výběr tématu					
Závažnost tématu		x			
Oborová přiléhavost tématu			x		
Originalita tématu a jeho zpracování		x			
Formální zpracování					
Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)		x			
Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)		x			
Formální zpracování (jasnost tématu, rozčleněni textu,průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)		x			
Metody práce					
Vhodnost a úroveň použitých metod		x			
Využití výzkumných empirických metod		x			
Využití praktických zkušeností		x			
Obsahová kritéria a přínos práce					
Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)		x			
Naplnění cílů práce		x			

*

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu		x			
Návaznost kapitol a subkapitol		x			
Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi		x			
Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)		x			

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Co bylo podle Vás ve Vaší analýze nejzajímavější zjištění?

Jaký je Váš názor na problematiku inkluzivního vzdělávání?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Teoretická část práce se věnuje problematice postižení, vzdělávání žáků se speciálními potřebami a inkluzivního vzdělávání. Text je psán kultivovanou a čtivou formou, za využití nadprůměrného objemu odborné literatury. V praktické části se autorka věnuje tematické analýze osmi rozhovorů s pedagogy, kteří mají zkušenost s inkluzivním vzděláváním. Rozhovory jsou kvalitní, většina participantů se otevřeně dělí o své názory na problematiku inkluze. Následná analýza odkrývá nejdůležitější témata z pohledu pedagogů a nevyhýbá se ani kontroverzním zjištěním – ne všichni pedagogové jsou fanoušky inkluze, zavedení inkluze v školním systému má mnoho rezerv a nedostatků. Výsledky jsou prezentovány v strukturované podobě, interpretace autorka vždy dokládá vhodnými citacemi z rozhovorů. Analýza je čtivá, přináší důležité výsledky a je doplněna obsáhlou diskusí.
Oceňuji pečlivé provedení práce a výsledky, které jsou vhodné k publikaci v odborném periodiku, protože můžou být přínosem k veřejné diskusi o inkluzivním vzdělávání.

Silné stránky:

- kvalitně zpracovaná teoretická část
- pečlivě provedené rozhovory a analýza
- zajímavé a důležité výsledky
- potenciál k publikaci
- samostatný a iniciativní přístup autorky

Slabé stránky:

- oborově je práce na pomezí pedagogické psychologie a speciální pedagogiky

Doporučení k obhajobě: doporučuji/~~nedoporučuji~~*

Navrhovaná klasifikace: VÝBORNÝ

Datum, podpis: 26.05.2018

* nehodící se, škrtněte

Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studentky: Bc. Dominika Lidralová
Obor studia: Psychologie
Název práce: Problematika inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů
Oponent práce: Mgr. Johana Růžičková

Technické parametry práce:
Počet stránek textu (bez příloh): 112
Počet stránek příloh: 47
Počet titulů v seznamu literatury: 91

	0**	1	2	3	4
Výběr tématu					
Závažnost tématu		1			
Oborová přiléhavost tématu				3	
Originalita tématu a jeho zpracování		1			
Formální zpracování					
Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)		1			
Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)			2		
Formální zpracování (jasnost tématu, rozčleněni textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)		1			
Metody práce					
Vhodnost a úroveň použitých metod			2		
Využití výzkumných empirických metod		1			
Využití praktických zkušeností	0				
Obsahová kritéria a přínos práce					
Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)	0				
Naplnění cílů práce		1			
Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu		1			

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol		1			
Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi		1			
Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)			2		

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Jaký je Váš názor na změny týkající se integrace po poslední aktualizaci školského zákona? Mohl tento nějak ovlivnit Váš výzkum (položené otázky, interpretace výsledků)? Jak se do něj promítla Vaše zkušenost z práce asistenta pedagoga?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Pokud by autorka odevzdávala text jakožto závěrečnou práci v oboru speciální pedagogiky, neměla bych s jejím hodnocením větší problém. Práce zabývající se vysoce aktuálním tématem integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je poctivě odvedena v části teoretické i empirické. Zároveň ovšem práci chybí psychologické zaměření, jen okrajově jsou zmíněny psychosociální aspekty jednotlivých postižení. Této skutečnosti odpovídá i literatura, z níž autorka čerpá. V úctyhodném seznamu 91 zdrojů činí psychologická literaturu jen malý zlomek (8).

Autorka se v tématu suverénně orientuje a čtenáři dokáže tyto své znalosti přehledně a srozumitelně zprostředkovat, aniž by zbytečně zjednodušovala. Text je logicky vystaven a představuje tak solidní základ pro porozumění empirické části textu.

V něm se autorka zaměřuje na pedagogy a prostřednictvím rozhovorů s nimi sleduje jejich pohled na změny, které se vážou s novou legislativní úpravou integrace a inkluze. Podobně jako teoretické kapitoly, je i empirická část zpracována pečlivě a poctivě. Vytkla bych pouze to, že zde chybí reflexe vlastnímu předporozumění, přitom v úvodu práce autorka zmiňuje, že sama působila jako asistent pedagoga. Reflexe vlastních zkušeností a postojů by ovšem jistě byla na místě, neboť některé otázky v rozhovorech se mi zdají až návodné (*„A nechávají se strhnout třeba těma dětma co mají poruchu pozornosti?“, „Jaký z toho máte třeba vy pocit, jakože jestli vás to hodně vyčerpává?“*).

Po formální stránce považuji práci za zdařilou. Diplomovou práci doporučuji k obhajobě a vzhledem k výše zmíněným výtkám (oborové míjení a návodnost otázek) hodnotím známkou velmi dobře.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře

Datum, podpis: