

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**REALIZACE INKLUZIVNÍ EDUKACE
V ČR**

*Závěrečná práce
Kurz Asistent pedagoga*

Brno 2018

Vedoucí práce:
Mgr. et Mgr. Markéta Sedláková

Autor práce:
Taťána Šoupalová

Anotace

Závěrečná práce „Realizace inkluzivní edukace v ČR“ pojednává o procesu zavádění inkluze do školství u nás, jaké podmínky jsou k tomu potřebné, jakým způsobem napomáhá inkluzi školní klima a jak se k inkluzi staví veřejnost.

Annotation

The final thesis "Implementation of inclusive education in the Czech Republic" deals with the process of introducing inclusion into education in the Czech Republic, what conditions are necessary for it, how the school climate is being assisted and how the public is involved in the inclusion.

Klíčová slova

Inkluze, PAS, specifické poruchy učení, klima třídy, inkluzivní edukace

Keywords

Inclusion, autism, specific developmental disorder, climate of classroom, inclusive education

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 10.1.2019

Taťána Šoupalová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí závěrečné práce Mgr. et Mgr. Markétě Sedlákové za odborné rady a trpělivost při vedení práce.

„Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné.“

(Marie Vítková, 2004)

Obsah

ÚVOD.....	7
1. PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉ REALIZACE.....	8
1.1 POŽADAVKY INKLUZIVNÍ EDUKACE.....	8
1.2 KOMPLETNÍ PORADENSTVÍ.....	10
1.3 PŘÍPRAVA UČITELŮ A SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ.....	13
2. REALIZACE INKLUZE.....	14
2.1 SPECIFIKA REALIZACE INKLUZIVNÍ EDUKACE V ČR.....	15
2.2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	16
2.3 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍ PROSTŘEDÍ	19
2.4 NADPRŮMĚRNĚ NADANÍ ŽÁCI.....	21
2.5 ŠKOLNÍ KLIMA A INKLUZE.....	22
3. POSTOJE PEDAGOGŮ A VEŘEJNOSTI K INKLUZI.....	24
3.1 ARGUMENTY OBHAJUJÍCÍ A ODMÍTAJÍCÍ INKLUZI.....	24
3.2 POSTOJE VEŘEJNOSTI.....	25
3.3 VLASTNÍ POSTŘEHY Z PRAXE.....	26
ZÁVĚR.....	29
POUŽITÁ LITERATURA A ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	30

Úvod

Již od dětství bylo mým přáním, stát se paní učitelkou. Od samého počátku, kdy jsem se ve škole ocitla, jsem zdejší atmosféru nasávala jako houba. Pedagogové se stali objektem mého zájmu, bedlivě jsem je pozorovala, zejména pak jejich verbální i neverbální projevy, to, jakou mají u dětí autoritu, jak kdo dokáže či nedokáže pro svůj předmět nadchnout, koho z učitelů žáci ignorují, obdivují, uznávají nebo ke komu mají téměř přátelský vztah.

Jak se říká “člověk miní, život mění“, během mého studia učitelství na VŠ došlo k přehodnocení mých profesních priorit a začalo mě lákat asistentství v soukromých firmách, které tehdy začaly po roce 1989 vznikat, také intenzivní rozvoj bankovníctví, kde jsem mohla uplatnit své matematické vlohy.

A dnes? Znenadání a úplně náhodou se přede mnou zjevil pojem INKLUZE a ASISTENT PEDAGOGA. A to mě od té doby vůbec nenechalo chladnou.

Po nastudování významu těchto slov, jsem začala v mysli pátrat v minulosti a znovu vzpomínat na mé oblíbené školní prostředí. Až teprve teď jsem si uvědomila, jakou proměnou školství prošlo. Jaká ohromná pomoc pro učitele je to, že mohou mít k ruce svého asistenta. Je pravda, že před lety nebylo možné v běžné škole potkat např. tělesně postižené dítě, takové děti jakoby vlastně ani neexistovaly. Na druhou stranu se neřešily poruchy jako dysgrafie, dyslexie či dysortografie a samozřejmě další a pravděpodobně se to dětmi s těmito poruchami muselo ve škole docela hemžit. Takže to pedagogové neměli vůbec jednoduché, kdy si ve třídě s téměř čtyřiceti žáky včetně těch s dys... museli poradit sami.

Touto závěrečnou prací bych se ráda věnovala tématu, které mi můj dosavadní život s největší pravděpodobností otočí naruby, jelikož profese asistentky pedagoga mě přitahuje jako magnet. Že bych dostala druhou šanci stát se pedagogickým pracovníkem, mít možnost vcítit se do myšlení a pocitů dětí i učitelů, mít možnost být jim všem nápomocná a přispět tak k pěkným vztahům mezi nimi?

1. PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉ REALIZACE

Cílem úspěšné inkluze je jediné, a to “blaho dítěte“, o které mají usilovat všechny zúčastněné osoby. Je třeba se učit schopnosti se vcítit do druhých a chovat se k nim s úctou.

V inkluzivním vzdělávání jde o zkvalitňování učení při zapojení všech žáků bez ohledu na postižení, rasu, sociální situaci, podmínky v rodině. Má jít také o děti nadané, děti ulice, děti, u nichž existuje riziko vzniku postižení či narušení. Inkluzivní škola má vzdělávat individuálně podle potřeb každého jedince. Podstatné v inkluzi je přizpůsobení školy potřebám dítěte, na rozdíl od integrace, která bývá nazývána cestou k inkluzi, a která znamená začlenění žáka do běžné školy, ale žák se škole musí přizpůsobit. Různorodost v inkluzivní edukaci by měla být vnímána jako obohacení a přínos pro obě strany, jak pro žáky, tak pro učitele. O tento ideál mají školy usilovat, avšak nebude zcela snadné jej dosáhnout.

1.1 Požadavky inkluzivní edukace

Aby bylo možné dítě s handicapem vůbec do běžné školy přijmout, musí být vytvořeny určité podmínky. Bez toho by byl tento proces dle mého názoru nezodpovědný. „Důležitým faktorem je připravenost učitele. Pouhý entuziasmus bez základních znalostí příslušné oblasti speciální pedagogiky nestačí. Neznalý nadšenec může nevědomě vyprodukovat celou kolekci těžkých škod.“ (Vítková a kol., 2004, s.15)

Nezbytné je bezproblémové přijetí dítěte s postižením ostatními spolužáky, aby se nestal terčem verbálních poznámek či agresivních útoků, aby nezůstal sociálně izolovaný. Na druhé straně by se mu učitel neměl věnovat natolik, že mu na zbytek třídy zůstane jen minimum času.

Škola by měla být také vybavena nejrůznějšími didaktickými a kompenzačními pomůckami. Obsah učiva jednotlivých předmětů by mělo být možné upravovat podle individuální potřeby.

V následujících řádcích uvádím ve zkratce nejdůležitější požadavky na školu, její personál a služby.

POŽADAVKY NA SOCIÁLNÍ SLUŽBY:

Inkluze je úspěšná, pokud vládne ve všech směrech otevřenost, pokud dochází ke stálému, intenzivnímu sdílení mezi všemi, kteří s dítětem pracují, pokud se bere v úvahu, že dítě je utvářeno svým okolím, protože se snaží přizpůsobit se tomu, co je v jeho prostředí obvyklé, pokud se zkušenosti, metody a obsahy učiva pouze nepřebírají, ale přizpůsobují se tématům a způsobům práce třídy, pokud vládne pozitivní naladění. (Anderliková, 2014)

POŽADAVKY NA ZAŘÍZENÍ:

Uspořádání prostoru má být v souladu se specifickými potřebami přijatých dětí, přitom je možno ho přizpůsobovat aktuálním potřebám. Jedná se o bezbariérový přístup do všech místností, dostatek místa např. pro uspořádání židlí do kruhu, místo pro sanitární oblast, aby byla zajištěna intimita, zastřešený prostor pro parkování vozíčku, kontrola uzamykatelnosti vnějších dveří (zabezpečení zahradní branky vedoucí na ulici), zajištění klidného “koutku“, kde se dítě lépe soustředí a vnitřně se zklidní. Zařízení by mělo vycházet vstříc i potřebám pedagogů, tzn. podporuje další vzdělávání, podle potřeby zajistí konzultaci s odborníky. Neměli bychom samozřejmě opomenout ostatní nepedagogický personál jako jsou účetní, zodpovědné za finance, personál v kuchyni, školník i osoby docházející do zařízení nárazově (sociální pedagog, učitel rytmiky, farář,...). (Anderliková, 2014)

POŽADAVKY NA PEDAGOGY:

Úspěšnost inkluze závisí na všech zúčastněných dospělých, jsou jimi zejména pedagogové a rodiče, vždyť znají dítě nejlépe, a měli by být naladěni na stejnou notu, chtějí, aby se dítě dále rozvíjelo, aby byly respektovány jeho zájmy, záliby a potřeby. Dospělí tvoří tým, který by neměl zapomínat na vzájemnou komunikaci. V případě

potřeby se pedagog nemá zdráhat požádat o radu odborníky. Ohledně úcty k osobnosti je třeba říct, že by měla být nejen projevována, ale také vyžadována. (Anderliková, 2014)

“Ve vzdělávání pedagogů je bezpodmínečně nutné doplňovat kvalifikaci učitelů běžných škol v problematice PNO. Jde o poznatky nejen ze speciální pedagogiky, ale také ze sociální pedagogiky, medicíny, psychologie, atd.“ (Lechta, 2016, s. 50)

POŽADAVKY NA ASISTENTY:

Přestože zodpovědnost ve třídě leží na učiteli, tým zde tvoří učitel a asistent, přičemž učitel je k dispozici všem dětem a asistent pomáhá učiteli se všemi dětmi, oba společně podporují scelování třídy cíleným vedením a poskytnutím bezpečného volného prostoru (v čase i místě). Asistent navíc působí jako spojovací článek mezi rodinou a školou. Cílem asistenta by mělo být pomáhat dítěti či mladému člověku tak, aby se naučil vzít do rukou vlastní život, jinými slovy umožnit dítěti být samostatné a převzít zodpovědnost samo za sebe. Nádherně to vyjadřují následující výroky: „Největším úspěchem asistenta je, pokud jednoho dne zjistí, že je zbytečný!“ nebo „Dostane se mi pomoci, pokud k cíli nedokážu dojít samostatně! Pomoci se mi však dostane jen tehdy, pokud jsem se předtím opravdu snažil!“ (Anderliková, 2014)

1.2 Kompletní poradenství

Poradenství v inkluzivním vzdělávání je možné chápat ve třech kontextech.

1. Chápání poradenství jako systému podpory člověka v krizovém, náročném, případně ohrožujícím období života. Vznik postižení je pro rodinu velmi zatěžující situací, která může vést k traumatu, rozpadu rodiny, psychosociálním potížím apod.

2. Smyslem jsou opatření a služby zaměřené na překonávání obtíží v učení a vzdělávání. Poradenská centra, docházející speciální pedagog, logopedie a další odborníci dokážou zkvalitnit edukační prostředí, zasahovat do něj a měnit vnější i vnitřní podmínky učení žáků a studentů.
3. Souvisí s psychologickými potřebami člověka. Každý z nás prožívá potřebu lásky a přijetí od nejbližších osob a kromě toho máme všichni potřebu pozitivního sebepřijetí, jež je citlivé na hodnocení jinými. Při častých negativních hodnoceních se člověk naučí nedůvěřovat vlastním vnitřním zážitkům. (Lechta, 2016)

„Pedagogicko-psychologické poradenství je podpůrný systém, který je podsystémem školské soustavy. Jeho hlavním úkolem je přispívat k optimalizaci procesu vzdělávání a výchovy ve škole a v rodině. Poradenství poskytuje své služby dětem a mládeži, včetně dětí a mládeže se zdravotním postižením, ve věku zpravidla od 3 do 19 let, jejich rodičům a dalším zákonným zástupcům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení.“ (Vítková, 2004)

Současný systém pedagogicko-psychologického poradenství v ČR je tvořen složkami, jejichž činnost navazuje na činnost učitelů, vychovatelů, mistrů odborného výcviku a dalších pedagogických pracovníků. Jsou to:

VÝCHOVNÍ PORADCI

Pracují na ZŠ, SŠ, speciálních školách a učilištích. Jedná se většinou o učitele, kteří kromě svého úvazku plní i úkoly poradenství v oblasti výchovy, vzdělání a volby studia či povolání.

ŠKOLNÍ PSYCHOLOGOVÉ, SPECIÁLNÍ PEDAGOGOVÉ A METODICI PREVENCE

Nemusí být na všech školách, jejich činnost spočívá v prevenci vzniku výchovných, výukových problémů a negativních jevů ve vývoji žáků.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY (PPP)

Jsou to samostatná zařízení, která mohou být státní, soukromá nebo církevní a jsou zastoupena v každém okrese. Práce těchto poraden spočívá v psychologické péči, poradenství a odborné konzultaci v otázkách osobnostního a vzdělávacího vývoje dětí a mládeže.

SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ CENTRA (SPC)

Začala být zřizována od roku 1990 z rozhodnutí MŠMT ČR a to na popud rodičů a přátel postižených dětí a žáků s tím, integrovat tyto děti mezi nepostižené. Centra jsou zaměřená na poradenskou činnost jednak pro děti a mládež s určitým postižením (smyslovým, tělesným, mentálním, s vadami řeči), jednak i školám a školským zařízením.

STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE

Jsou zřizována od roku 1991 jako samostatná zařízení nebo součást speciální školy nebo školského zařízení. Zajišťují prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, provádějí psychoterapeutické práce.

INSTITUT PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVÍ

Je to organizace s celorepublikovou působností, která byla zřízena MŠMT ČR v roce 1994. Řeší koncepci PPP, zajišťuje vzdělávání poradenských pracovníků. (Vítková, 2004)

PPP i SPC poskytují své služby ve formě ambulantní poradenské služby a to individuálně nebo skupinám, konzultací s rodiči, pořádáním terapeutických příměstských pobytů, a také ve formě terénní poradenské služby, kdy docházející speciální pedagog pomáhá při vyučování, pořádá pro pedagogy semináře či konzultace.

(Lechta, 2016)

1.3 Příprava učitelů a speciálních pedagogů

“Dosavadní systém přípravy učitelů i speciálních pedagogů přestal vyhovovat novým integračním trendům a začaly se proto hledat nové směry ve vzdělání učitelů, speciálních pedagogů a všech dalších odborných pracovníků pracujících v pedagogicko-psychologickém poradenství.“ (Vítková, 2004, s. 24)

V obecných úvahách o možných aktérech inkluze je relativně malá pozornost v mnoha z představených dokumentů kupodivu věnována vysokým školám a konkrétně přípravě budoucích učitelů, která by byla zaměřena na inkluzi. Na českých pedagogických fakultách (a ostatních fakultách připravujících učitele) doposud neexistuje jasně deklarovaná (natož sdílená) koncepce přípravy „proinkluzivního“ učitele. Jisté pojetí inkluzivního vzdělávání se objevuje např. na katedrách speciální pedagogiky, ovšem výuka těchto kateder pochopitelně zasáhne jen menší část budoucích pedagogů (navíc speciálních). Inkluzivní pojetí v přípravě budoucích učitelů se také zdá být výraznější na některých katedrách primární pedagogiky (UK Praha, MU Brno). první skutečné setkání s různorodostí žáků se pro absolventy pedagogických fakult odehrává až s jejich nástupem do prvního zaměstnání na škole. (www.llp.cz)

Bylo by hezké, kdyby se budoucí učitelé nepřipravovali „také na inkluzi“, ale na „školu, jaká je“. K tomu je zapotřebí, aby vzdělavatelé budoucích učitelů na inkluzi nenahlíželi pouze z pohledu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale spíše z pohledu učitele, který musí ve své výuce vyhovět vzdělávacím potřebám všech žáků, které ve třídě má, a navíc ještě aby tuto jinakost dokázal využít k obohacení těchto žáků navzájem.

Ve školách se čím dál více zřizují nové pozice, kromě asistentů pedagoga jsou to např. školní psycholog, sociální pedagog nebo školní speciální pedagog.

“Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů, již všechny nové trendy v inkluzivním vzdělání reflektuje. Z výše uvedených skutečností vychází současná koncepce přípravy učitelů a speciálních pedagogů na

pedagogických fakultách (Praha, Olomouc, Brno, Ostrava, Hradec Králové, Ústí nad Labem, Liberec).“ (Lechta, 2016) Čím více se integrace rozšiřuje, je třeba, aby se i stávající učitelé běžných škol dozvěděli více o postiženích a speciálních formách výuky. Pouhé zkušenosti z vyučování však nejsou dostatečné. Proto si můžeme dnes všimnout toho, že pedagogické fakulty nabízí zejména pro učitele 1. stupně rozšíření o specializaci v oboru speciální pedagogiky. Kromě toho je také možné studovat speciální pedagogiku v rámci celoživotního vzdělávání.

2. REALIZACE INKLUZE

Již v roce 1994 vzniklo občanské sdružení Rytmus, které se snaží umožnit lidem se znevýhodněním aktivně se začleňovat do běžného prostředí, mimo jiné do škol. V souvislosti s aktuálními potřebami českého školství se o. s. Rytmus začalo soustřeďovat také na inkluzivní vzdělávání. Toto sdružení v současnosti nabízí mnoho programů, které se týkají praktického proinkluzivního fungování škol. Programy o. s. Rytmus jsou mimo jiné zaměřeny na metodické vedení a poradenství pedagogickým sborům škol; na vedení seminářů zaměřených na přípravu asistentů pedagoga či na pomoc s přípravou a praktickou aplikací individuálních vzdělávacích plánů pro různé žáky.

Dalším významným aktérem je o. s. Liga lidských práv (LLP), která se již od roku 2005 (v rámci projektu Férová škola) intenzivně zabývá rovnými podmínkami ve vzdělávání. Prostřednictvím certifikačního procesu tohoto projektu, jehož cílem je ocenění škol za prosazování principů inkluzivního vzdělávání, přichází LLP do úzkého kontaktu s pedagogickými pracovníky a vedením škol. Důležitou součástí spolupráce škol s projektem Férová škola je sledování potřeb a dosažená úroveň nastavených podmínek pro inkluzivní vzdělávání. V otázkách připravenosti škol na inkluzivní vzdělávání se pojmenované potřeby opakovaně dotýkají problematiky nedostatečné přípravy budoucích pedagogů na práci v inkluzivním prostředí.

2.1 Specifika realizace inkluzivní edukace v ČR

Cílem současného školství v ČR je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v novele č. 82/2015 Sb.). K významnému kroku směrem k podpoření inkluze v ČR patří ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením Českou republikou v září 2009 („antidiskriminační zákon“), schválený Valným shromážděním OSN v prosinci 2006. Z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky ČR do r. 2020 a podrobněji definovaných opatření v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020 vychází Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018, který se promítá do současné školské legislativy a dle něhož se vzdělávání nachází v popředí zájmu společnosti i jednotlivců a je považováno za významnou hodnotu, kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, žáci vědí, co se od nich očekává na každé úrovni a v každé vzdělávací oblasti, jsou motivováni k celoživotnímu učení. (Lechta, 2016)

V APIV je zdůrazněno pět strategických cest k zavádění inkluze, kdy první z nich (Čím dříve, tím lépe) souvisí s důležitostí včasné podpory dětí před vstupem do vzdělávání. V popisu strategické cesty 2 (Inkluze je přínosem pro všechny) je zdůrazněno, že nejen odborná podpora, ale i pozitivní postoje žáka ke vzdělávání a dobré klima ve třídách a školách jsou přínosem pro rozvoj každého žáka. Podpora žáků a klimatu škol se pochopitelně neobejde bez vysoce kvalifikovaných odborníků (strategická cesta 3) – v této souvislosti APIV zdůrazňuje, že pro k inkluzi směřující školu je stěžejní postoj ředitele školy a také porozumění ze strany zřizovatelů škol. Strategická cesta 4 (Podpůrné systémy a mechanismy financování) se snaží konkretizovat podpůrný systém především v oblasti poradenství a také řešit finanční pokrytí všech předpokládaných aktivit. V poslední strategické cestě 5 (Spolehlivá data) se APIV zaměřuje na evaluaci zavádění inkluzivních opatření, která má být především doménou České školní inspekce. Dále se pátá strategická cesta APIV zaměřuje na různé způsoby evidence, šetření a monitoringu, kdy cílem bude zjistit dopad aplikovaných opatření ve školské praxi. (www.llp.cz)

V roce 2015 proběhla novelizace školského zákona, kterou lze považovat z hlediska inkluzivního pojetí vzdělávání za zásadní a ve které se pracuje s pojmem “potřeby podpůrných opatření“. Pojem “žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ zůstává, ovšem mění se jeho pojetí, takže děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami již nejsou vymezováni prostřednictvím konkrétního handicapu. Nově se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. (www.llp.cz)

Podpůrná opatření spočívají např. v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, v úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, v použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, ve využití asistenta pedagoga, či využití dalšího pedagogického pracovníka, atd. (MŠMT, 2015)

2.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle školského zákona jsou za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchami autistického spektra (PAS), s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a se specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami, vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci

se sociálním znevýhodněním (žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit, znevýhodnění při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména ve spojení s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka). Patří sem i okruh žáků mimořádně nadaných. Děti, žáci a studenti se SVP se v ČR vzdělávají od r. 1989, s významným akcentem od 1. ledna 2005 (školský zákon), ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s PAS mají právo se vzdělávat v ZŠ speciální. (Bartoňová, Vítková a kol., 2010)

Co se týče inkluze dětí se **ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM**, na její úspěšnosti se musí výrazně podílet rodiče, od nich je vyžadována zvýšená péče při přípravě na vyučování, dopravě do školy, při zajišťování pomůcek, musí obeznamovat pedagogy s výsledky lékařských vyšetření či změnou zdravotního stavu. Počátek školní docházky dítěte se ZP je náročný, je dobré se před nástupem do školy seznámit se s prostředím, aby se zde lépe zvládlo orientovat. Je obeznámeno s rozmístěním nábytku, s umístěním jeho lavice, umyvadla, odpadkového koše, dveří, skříně. Učí se pohybovat po trasách, které během dne využívá nejčastěji. Úspěch inkluzivní edukace závisí také na tom, jaké vztahy se vytvoří mezi žákem se ZP a spolužáky, zde hrají důležitou roli učitel a asistent pedagoga, kteří musí vést ostatní k toleranci. Při hodnocení výkonů by měl být učitel k žákovi se ZP stejně náročný jako k žákům intaktním, protože pokud by spolužáci pocítili, že žák se ZP má jisté výhody či úlevy, mohlo by to negativně ovlivnit celkovou atmosféru ve skupině. (Lechta, 2016)

Jednou z podmínek úspěšné edukace žáka se **SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM** je využití kompenzačních pomůcek (individuální naslouchací přístroje, kochleární implantáty), je třeba zajistit pomůcky na zesílení zvuku, infraporty, televize, DVD, dataprojektory, počítače. Z personálních podmínek je to pak využití služeb SPC, asistenta pedagoga, případně osobního asistenta jako tlumočníka při výuce. Ve vyučování mívají žáci se SP následující problémy: při úlohách, kde se postupy současně komentují, může mít žák problémy se sledováním komentářů, psaní poznámek z výkladu učitele je ztížené, pokud si žák informace získávané ze slyšeného při výkladu doplňuje odezíráním. Výhodné je pak používat poznámky učitele nebo spolužáků. Při

skupinové práci je dobré, aby měli spolužáci domluvený signál (gesto), který naznačí, kdo právě mluví. Novou terminologií by měl učitel zpřístupnit i jiným způsobem než jen mluveným jazykem (napsat, obrázky), nové výrazy je totiž těžké i odezírat. Písemné práce žáka mohou obsahovat gramatické chyby, což nemusí znamenat nedostatečné pochopení dané problematiky. (Lechta, 2016)

TĚLESNÉ POSTIŽENÍ vzniká poškozením nosného a pohybového ústrojí nebo nervového ústrojí, pokud jsou jeho důsledkem poruchy hybnosti. Podle stupně lze tělesné postižení hodnotit jako lehké, střední a těžké. Důležitý je nejen aktuální stav, ale i jeho prognóza, kdy lze léčbou dosáhnout jistého zlepšení stavu, ale na druhé straně se může stav zhoršovat. Požadavek na vytvoření vhodného materiálního prostředí je při vyučování jednotlivců v TP zvláště důležitý, na zřeteli musí být bezbariérové prostředí, speciálně upravený školní nábytek, didaktické pomůcky a kompenzační pomůcky. Pedagogové se také musí seznámit s různými zdravotnickými pomůckami a přístroji (ortézy, protézy, hole, berle, chodítka, vozíky,...). Obsahový standard učiva v běžných školách reprezentují platné vzdělávací programy, při jehož zpřístupňování žákům s TP je nutná jeho modifikace zohledňující somatické i psychické předpoklady jednotlivých žáků. Úprava učiva spočívá v jeho redukci (zejména v předmětech, zaměřených na osvojování pohybových dovedností) nebo rozšíření (o poznatky dotýkající se zdravotního stavu a léčby, o cvičení na rozvíjení jemné motoriky a poznávacích funkcí, ale také o náročnější učivo pro nadané). Mnohdy žáci s tělesným postižením, často při naukových předmětech, nepotřebují žádné zohlednění v relaci k obsahovému standardu. Při omezených možnostech v písemném projevu může učitel připravit didaktický materiál v takové podobě, aby stačilo jen označovat nebo doplňovat (i diktát). Účelné jsou i větší mezery mezi řádky nebo větší prostor pro slova, která se mají vpisovat do textu. Praktické metody při osvojování znalostí a intelektuálních schopností představuje využívání činností s reálnými předměty nebo s jejich symboly, s pomůckami nebo grafickými činnostmi. Např. při výuce matematiky, kde se grafický projev využívá často, dostává žák číslice, znaménka, tvary i písmena v takové úpravě, aby je mohl uchopovat, ukládat na podložku nebo na magnetickou tabulku, zde mohou být účelně využity ICT. Ve vyučovací hodině je třeba dbát na předcházení statické námaze nebo lokální únavě svalů. Pokud není možné plnit úkoly učebního předmětu v rámci vyučovací hodiny pro jeho obsahovou, metodickou nebo časovou náročnost, lze pořádat

individuální výuku, kterou se žákem v určeném čase a na určeném místě provádí speciální pedagog. Učitelé běžných škol v ČR v současné době dostávají k dispozici poměrně rozsáhlé dílo označené “Katalog podpůrných opatření“ A. Čadové a kol. (2015), které obsahuje informace o práci se žáky s tělesným postižením. (Lechta, 2016)

2.3 Sociálně znevýhodňující prostředí

V počátcích, kdy se inkluzivní edukace zaváděla, byli v popředí zájmu zejména žáci s jednotlivými druhy postižení. Ovšem v poslední době dochází ke změně. Součástí inkluze se rovným dílem stává také edukace žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. S tím také souvisí problematika romských dětí. Je třeba přijmout skutečnost, že ne všechny romské děti jsou sociálně znevýhodněné a naopak ne všechny znevýhodněné děti jsou romského původu. Proto není možné aby se v rámci inkluzivní edukace žáků s postižením, narušením a ohrožením vytvářela samostatná kategorie tvořená romskými žáky, i když mnoho romských dětí do mezi žáky ze SZP spadá. (Lechta, 2016)

Jak vlastně nejlépe definovat sociálně znevýhodňující prostředí? Definice je mnoho. Například: Loran (2007) považuje za SZP takové prostředí, jehož znevýhodněnost spočívá v jeho uzavřenosti vůči širšímu okolí, v existenci bez inženýrských sítí, bez obchodů a jiných civilizačních služeb. Hroncová (1996) říká, že významnou roli v socializačním procesu hraje kvalita citových vztahů mezi všemi členy rodiny. Habrová (2015) považuje z legislativního hlediska za žáka ze SZP takového žáka, jež pochází z prostředí, které mu neposkytuje dostatečnou podporu v rámci jeho edukační dráhy, včetně neochoty zákonných zástupců spolupracovat se školou či nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka. Je třeba také upozornit na skutečnost, že na základě existujících relevantních důkazů nebylo potvrzeno, že každé dítě vyrůstající v neúplné rodině je v konečném důsledku více znevýhodněno než dítě vyrůstající v rodině úplné, ale disharmonické. Dále bychom neměli zapomínat na děti nezletilých, resp. nezralých rodičů, kteří nejsou připraveni na rodičovskou roli. Na okraj zájmu a péče rodičů se mohou také dostat, které mají sourozence s postižením. Ke znevýhodnění

žáka mohou vést i dlouhodobé zdravotní problémy samotných rodičů, v jejichž důsledku nejsou schopni zvládnout rodičovskou roli na adekvátní úrovni. Jak je vidět, je třeba brát v úvahu opravdu široké spektrum jevů, abychom dokázali přesně identifikovat všechny kategorie dětí a žáků, o kterých budeme moci říci, že pocházejí ze SZP. Dokonce mohou vzniknout i vzájemné kombinace jednotlivých kategorií.

Jak lze charakterizovat žáka ze SZP? Podle různých autorů jsou tito žáci charakterizováni zejména: citovou a sociální labilitou, nevyrovnaností a výbušností, nízkou tolerancí vůči zátěži, agresivními projevy, odmítavým postojem vůči autoritám, odporem vůči škole a školním povinnostem, používáním vulgarismů, zanedbaným vzhledem, slabou tělesnou hygienou, nošením špinavého a znečištěného oblečení (Huraj, 2004), nedostatečnou slovní zásobou, slabě rozvinutými intelektovými schopnostmi, vědomostmi na nízké úrovni, slabší adaptační schopností na prostředí školy (Farkašová, 2003), aj.

Je dobré si uvědomit, že sociální prostředí je dynamické, a proto pedagogové a ostatní odborní pracovníci škol musí brát neustále na vědomí, že kterýkoliv žák se kdykoliv v průběhu školního roku může ocitnout v situaci sociálního znevýhodnění. Z tohoto důvodu je třeba věnovat permanentní pozornost všem žákům. (Lechta, 2016)

Jakou podporu můžeme tedy zmíněným žákům nabídnout? Dle Lechty (2016) nezbytnou součástí pomoci danému žákovi musí být podpůrná opatření sociálního charakteru, která by měla být zaměřena jak na jeho osobnost, tak na nápravu jeho nejbližšího sociálního prostředí. Co se týče edukačních opatření, je možné pomoci vypracováním individuálního vzdělávacího programu, změnou v přístupu ke zkoušení a hodnocení, zvýšenou personální podporou, úpravou kurikula ve větším rozsahu, to vše v závislosti na stupni sociálního znevýhodnění. Zároveň musíme pamatovat na individualitu osobnosti každého žáka, tzn. že aplikování stejných podpůrných opatření u dvou různých žáků z téhož stupně znevýhodnění nemusí přinést stejně efektivní výsledek. Každé dítě je jiné, má jinou vnitřní sílu, jinou schopnost zvládat zátěžové situace, z toho plyne, že výskyt dvou kritérií u jednoho žáka může mít na jeho osobnost mnohem negativnější dopad než výskyt čtyř kritérií u jiného. Také počet kritérií není zcela směrodatný, jelikož je rozdíl např. „oba rodiče nezaměstnaní“ a na druhé straně „výskyt domácího násilí“.

2.4 Nadprůměrně nadaní žáci

Kdo je vlastně nadprůměrně nadaný žák? Názory se různí, shoda nepanuje. Například Renzulli (1987) navrhl zajímavou definici ve formě tříokruhové koncepce nadání. Ta se skládá ze tří protínajících se prstenců: nadprůměrné schopnosti, tvořivost a nasazení (soustředění se na úkol). Všechny tři okruhy musejí spadat do téže oblasti, ve které má jedinec produkovat nadprůměrný výkon. Právě funkcí školy může být pomoc žákům objevit oblast zájmu a budovat schopnost nasadit se v daném oboru a tvořivě v něm pracovat. Ani od nejbrilantnějších žáků nelze očekávat, že přijdou do školy s plně vyvinutými schopnostmi, tvořivostí a nasazením, rozvoj těchto faktorů je úkolem pedagogů. (Pasch, 1998)

Jaké je intelektově nadané dítě podle Lechty (2016)? Je to bystrý pozorovatel, vnímavý, rychle chápající, má velkou slovní zásobu, klade hodně otázek, má originální nápady, má vynikající paměť, samostatně vytváří nové úlohy, nespolehá na pomoc jiných. Při vyučování se nudí při běžných, rutinních, lehkých úlohách, snaží se o dokonalou práci (jsou perfekcionisté), jsou kritičtí a sebekritičtí, kladou si vysoké cíle, zajímají se o otázky nepřiměřené jejich věku. Na druhou stranu neplatí, že intelektově nadané dítě musí zvládnout dvojnásobné či trojnásobné množství učiva ve srovnání s jinými vrstevníky, že je nadané na všechny předměty stejně. Neplatí také, že nemá výchovné problémy, právě naopak, mohou být přecitlivělí, nepřizpůsobiví, perfekcionisté. Pro efektivní práci s nadanými žáky je potřeba znát jejich základní znaky a projevy, vlastnosti a charakteristiky, uvědomit si, že rychle chápou, že potřebují dostatek a neustálý přísun nových informací, zajímavých a podnětných úkolů, že potřebují odpovědi na kladené otázky, že potřebují dostatek prostoru a času na sebevyjádření a také, že potřebují být citlivě, taktně a profesionálně hodnoceni vzhledem ke své ctižádostivosti. Mezi efektivní edukační metody patří metody experimentování, objevování, zařazování problémových a kreativních úkolů, používání nejednoznačných zadání.

Jak je vidět, práce s nadprůměrně nadanými žáky není pro pedagogy snadná, jistě ji v rámci inkluze není možné opomenout.

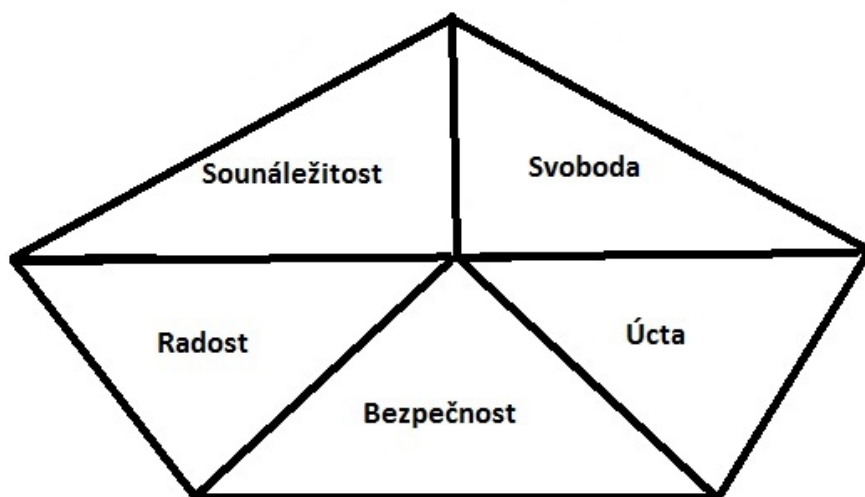
2.5 Školní klima a inkluze

Klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí školy vyznačující se těmito znaky:

- a) prožívají ji ti, kteří ke škole patří (žáci, učitelé, vedoucí pracovníci školy, administrativní zaměstnanci, poradenští pracovníci, školníci, údržbáři),
- b) ovlivňuje jejich chování (www.klima.pedagogika.cz)

Inkluzivní třída se vyvíjí lépe tam, kde škola bere ohled na základní lidské potřeby všech dětí. Vytvoříme-li ve třídě prostředí splňující tyto podmínky, významně se zvýší šance, že se děti budou učit nejen v bezpečném, ale i stimulujícím prostředí.

Základní potřeby dětí v učebním prostředí:



Lang a Berberichová (1998) se ptají, jak vybudujeme třídu, která pomáhá dítěti se speciálními potřebami, aby cítilo příznivé přijetí a sounáležitost? Jak by měla vypadat? Jak to bude znát na jejím vzhledu, na způsobu komunikace, na její „vůni“? Inkluzivní vzdělávací prostředí pomáhá dětem jít za pouhé tolerování odlišností, přijímat je a nakonec umět ocenit jedinečnost každého člověka.

Třída je místo, kde děti tráví velkou část svého života. Často mluvíme o tom, že škola by měla být podobná rodině. Děti by měly mít možnost poznat se osobněji a to prostřednictvím učitele, který vybuduje třídu, kde jsou vystaveny příběhy žáků, vtipy, snímky rodin nebo dětí, kalendář s vyznačenými narozeninami,... , kde se hrají hry umožňující lepší vzájemné poznání a stmelení, kde se při výuce vybírají básničky, příběhy, témata slohů o hodnotách, jako je přátelství, láska, domov, štěstí, spolupráce,..., kde třída má název, znak, pokřik, listinu zákonů třídy,....

Je mnoho znamení, jimiž lze vyjádřit otevřenost a **sounáležitost**: přátelská gesta, úsměvy, zajímavé rozhovory se žáky, společné jídlo, hry, zábava, pozitivní způsob vyjadřování bez ponižování a sarkasmu, otevřenost a čestnost, povzbuzovat ty, kdo stojí mimo, schopnost mluvit a myslet v kategorii „my“.

Představa o **svobodě** je ve třídě zřetelně znát tehdy, když žáci vyjadřují potřebu učit se tak, jak jim nejlépe vyhovuje, s ostatními nebo bez nich, podle svých zájmů a schopností. Žáci mají tolik odpovědnosti za své učení, kolik je možné, díky projektům a jiným formám individuální práce, skupinovým plánům práce, osobnímu stanovování cílů a sebehodnocení. Díky tomu se připravují na život ve společnosti, pěstují pocit občanské odpovědnosti a učí se vyjadřovat své potřeby a pocity.

Radost je druh kladné energie, která způsobuje, že život stojí za to. Smích, radost a legrace jsou příklady naší potřeby zpříjemnit si život. Kvalitní vyučování a učení probíhá tehdy, když si vysoce ceníme sami sebe, a sebeúcta se zvětšuje, když to, co děláme, děláme rádi. Děti mají rády školu a učení, jestliže cítí, že je druzí přijímají, že mohou samy něčím prospět ostatním, zažívají úspěch, jejich úspěch vidí a oceňují ostatní, mají ve škole přátele, mají příležitost ke hře, že se učitel dokáže smát s dětmi – i

sobě samému, že chyba se nevnímá jako nezdár, ale jako krok na nových cestičkách vedoucích k úspěchu.

Úcta se vztahuje k sebepojetí a sebehodnocení. Jsou-li děti oceňovány za to, co nabízejí, zvyšuje to jejich sebeúctu a má to zpětně i kladný účinek na kvalitu jejich učení a jejich ochotu zapojit se do vyučování. Skvělé možnosti nabízí slavení zrozenin dětí ve třídě: narozeniny má jednou za rok každý, každý může být oceněn, protože je tím, kým je, bez podmínek, bez nutnosti něco mimořádného předvést, bez nutnosti mít nějakou zvláštní přednost, bez nutnosti mít dobré známky.

Bezpečí je v inkluzivní třídě nezbytnou složkou, bez níž nelze vypěstovat pocit sounáležitosti. Čím více se lišíme od ostatních, tím víc musíme riskovat, a budeme proto potřebovat více podpory. Zapojení do riskantních úkolů znamená, že se musíme připravit na neúspěchy nebo na to, že před ostatními budeme vypadat hloupě. Starost o bezpečí ve třídě znamená, že děti mohou být takové, jaké jsou a cítit se dobře, že učitel věnuje pozornost vysvětlení předsudků a jejich překonávání, že děti jsou povzbuzovány a odměňovány za snahu překonat samy sebe, že existuje vědomí, že mi nikdo nebude ubližovat ani mě nebude zesměšňovat kvůli tomu, jaký jsem. (Lang, Berberichová, 1998)

3. POSTOJE PEDAGOGŮ A VEŘEJNOSTI K INKLUZI

3.1 Argumenty obhajující a odmítající inkluzi

Článek Ivy Jungwirthové „Je inkluze nesmysl?“ , který vyšel v příloze Orientace Lidových novin z 9.4.2016 se věnuje argumentům, které zaznívají v debatě o inkluzivním vzdělávání, a pokouší se odpovědět na to, co z toho jsou oprávněné obavy a co zažité stereotypy.

Častým argumentem odpůrců inkluzivního vzdělávání je, že se děti s SVP nebudou ve třídě se zdravými dětmi cítit dobře, že budou vystaveny posměchu, a že si budou uvědomovat, že ostatním intelektuálně nestačí. Jenže v každé třídě je i dneska někdo, kdo je intelektem na horní hranici, a někdo, kdo se nachází na té spodní. Dítě, které intelektem ještě spadá do pásma normy, ale jež vyrůstalo v atypickém rodinném prostředí, může být snáze obětí posměchu a šikany než dítě s Downovým syndromem s harmonickým zázemím. Mimořádně inteligentní děti jsou často sociálně velmi nešikovné. Jejich inteligence nezaručuje, že se budou ve třídě cítit dobře a že nebudou obětí posměchu právě pro svoji jinakost z druhé strany spektra. Dětská skupina nebude nikdy zcela homogenní.

Dalším relevantním argumentem je obava, že se toho děti s postižením v běžné škole naučí méně než ve škole speciální. Odborníci ze speciálních škol někdy vytvářejí dojem, že tyto děti potřebují zcela odlišné postupy a metody, bez kterých se nemohou dobře vzdělávat.

Děti s postižením, které jsou integrovány v běžných školách, mají v naprosté většině rodiče, kteří si jejich inkluzi přáli a byli schopni ji pro své dítě domluvit a získat potřebné doporučení. Dítě s jakýmkoliv typem postižení se může narodit v kterékoli rodině, i v té naší. Jaký typ vzdělávání bychom si pro ně přáli? (www.eduin.cz, 2016)

3.2 Postoje veřejnosti

V roce 2016 CVVM (Centrum pro výzkum veřejného mínění) zjišťovalo, zda by se děti z některých specifických skupin měly vzdělávat v běžných třídách. Uvedu zde několik hlavních čísel z tohoto výzkumu pro zevrubnou představu, jak se česká veřejnost k inkluzi staví.

Ukázalo se, že většina občanů se nemyslí, že by se v běžných třídách měly vzdělávat zejména děti **s mentálním postižením**, s čímž souhlasilo jen 15 % oslovených a 81 % nesouhlasilo, v tom 41 % rozhodně. Převažující nesouhlas s jejich vzděláváním v běžných třídách byl také zaznamenán v případě dětí **se zrakovým nebo**

sluchovým postižením, kde souhlas vyjádřily dvě pětiny (39 %) dotázaných, zatímco nesouhlas uvedla nadpoloviční většina 56 %. Naopak zařazení dětí **s tělesným zdravotním postižením** do běžných tříd schvaluje více než dvoutřetinová (69 %) většina a jen zhruba 27 % se vyslovuje proti. Podobně více než dvoutřetinová většina (70 %) souhlasí rovněž s tím, aby se v běžných třídách vzdělávaly i **děti cizí státní příslušnosti** žijící dlouhodobě nebo trvale v ČR, zatímco nesouhlas v tomto případě vyjádřila čtvrtina (24 %) dotázaných. V porovnání s tím existují častější výhrady vůči tomu, aby se v běžných třídách vzdělávaly **romské děti** (34 %), ovšem i zde jasná, více než třípětinová (62 %) většina dala najevo souhlas. Podobně jsou názory české veřejnosti rozloženy v otázce, zda by se v běžných třídách měly vzdělávat **mimořádně nadané děti**, přičemž téměř dvě třetiny (65 %) občanů si myslí, že ano, ale tři desetiny (30 %) s tím nesouhlasí.

Oproti výsledkům, které byly zjištěny před dvěma roky, došlo k několika posunům – statisticky významně poklesl podíl těch, kteří se vyslovili “rozhodně ano“ u dětí **s tělesným zdravotním postižením** (o 9 procentních bodů), což patrně odráží reakce na zavedení inkluzivního vzdělávání. Statisticky významně (o 6 procentních bodů) se zvýšil i podíl těch, kteří uvedli “rozhodně ne“ u skupiny dětí **s mentálním postižením**, hlavně na úkor odpovědi “spíše ne“.

Uvedená zjištění dokládají, že veřejnost, která již před dvěma lety ostře vnímala problém inkluze (konkrétně u ment. postižení), se ve svém názoru utvrdila, a že názorová hladina není ustálená. (www.ceskaskola.cz, 2016)

3.3 Vlastní postřehy z praxe

Svou praxi jsem absolvovala na ZŠ Bosonožská 9, v Brně, kde jsem také nakonec získala uplatnění jako asistentka pedagoga. Škola je opravdu velká, navštěvuje ji 390 žáků ve 22 třídách (14 běžných tříd, 7 dyslektických tříd a 1 přípravná třída). V běžných třídách se počty žáků pohybují okolo 25, v dyslektických maximálně do 14. Dosud jsem nepostřehla, že by školu navštěvoval žák s nějakým tělesným postižením, zato dětí s poruchami učení je zde více než dost. Vyskytují se zejména ve speciálních dyslektických třídách, ale jsou také začleněni do běžných tříd. S tím souvisí působení

většího počtu speciálních pedagogů, kterých je 13 a rovněž 13 asistentů pedagoga. Svě místo zde má také školní psychologka, školní speciální pedagog a metodik prevence. Na základě těchto faktů lze tedy konstatovat, že škola současným trendem inkluzivního vzdělávání opravdu “žije”.

Při svém působení na této škole mám nyní možnost sledovat, jak vlastně “nový” proces vzdělávání funguje, jakým způsobem pomáhají ve třídách asistenti pedagogů, jak se k inkluzi staví pedagogové a v neposlední a nejpodstatnější řadě, jaký to má dopad na děti se SVP ale i na ostatní žáky.

Seznámila jsem se vzděláváním ve třídách na prvním stupni (1. – 3. ročník), bylo to jen formou náslechu, ale zde jsem se úplně poprvé naživo setkala s inkluzí a spoluprací pedagoga s asistentem pedagoga. Byla jsem velmi mile překvapena bezvadnými vztahy mezi všemi zúčastněnými. U takto malých dětí je práce skutečně náročná, navíc když je ve třídě kolem 30 žáků a k tomu to byl vždy jeden nebo dva žáci s ADHD. Přesto jsem nabyla dojmu, že to zde, jak se říká, “šlape jako na drátkách”. Zásluha je to vedení školy a především učitele a jeho asistenta, kteří si dokázali vytvořit dobrý vztah jeden k druhému, což se velmi výrazně projeví na klimatu třídy. Mají jasně daná pravidla vzájemné spolupráce, jsou takzvaně sehraní. Důležité je také, že mají děti rádi. V tomto jsem asi měla velké štěstí, že jsem na takové lidi narazila, nepředpokládám ale, že to takto nutně vypadá všude. Děti v těchto třídách vypadaly spokojeně a vesele, žáka s ADHD jsem zpočátku ani neodhalila, dokud jsem se na něj sama nezeptala. AP věděl od první minuty ve třídě, co má dělat, komu se má přednostně v daný okamžik věnovat a skutečně to byly během výuky všechny děti ve třídě, kterým byl občas nápomocen. U učitele byl znát vděk, že není na děti sám.

Na druhém stupni mi připadá situace trochu odlišná. Působím nyní konkrétně v osmém ročníku. Jedná se o speciální dyslektickou třídu, ve které se vzdělává “jen” 10 žáků, z toho 4 dívky a 6 chlapců. AP byl určen k chlapci s autismem a ADD, ostatní žáci mají potvrzeny poruchy typu dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ADHD, z dokumentace z PPP jsem vyčetla rovněž sklony k agresivitě, podprůměrnou intelektuální výkonnost, grafomotorickou neobratnost a ještě např. sníženou kapacitu paměti. To vše s nastupující pubertou tvoří “koktejl”, který má na zdejší pedagogy neblahý vliv. Nicméně, co se týče inkluzivního vzdělávání, nabízí tato třída skutečně

podnětné prostředí. To, jak třída funguje, zde obzvláště závisí na přístupu jednotlivých učitelů k žákům s SVP a k celé inkluzi. Jelikož co předmět, to jiný učitel, již se nedá hovořit o stejně příjemném třídním klimatu a vztazích mezi jednotlivými účastníky, tak jako tomu bylo na prvním stupni. Dá se tu chápat zřejmá únava učitelů z permanentních změn jednotlivých třídních skupin žáků a u některých i předsudky, se kterými do třídy vstupují. Osobnost učitele, jeho přirozená autorita, hezký vztah k dětem a ochota vytvořit dobrý a fungující vztah s asistentem pedagoga je v této třídě naprosto stěžejní předpoklad k tomu, aby zde inkluzivní vzdělávání bylo smysluplné. Proto jsou tu dobře vidět rozdíly v jednotlivých vyučovacích předmětech. Atmosféra ve třídě občas jeví jako takové malé bojiště s bojovníky o moc. Jindy se ale zase se zájmem inspiroji zkušenostmi učitelů, jak nejlépe s dětmi vycházet tak, aby si nepřipadali podceňovaní či ukřivdění.

Jsou pedagogové, kteří mě jako AP považují za partnera, komunikují se mnou, je snadnější se s nimi dohodnout na postupech a strategiích, umíme se společně zasmát a hlavně ochotně dokáží vyslechnout můj názor nebo podložená tvrzení ohledně daného žáka a jeho potíží či poruch. Na druhé straně bohužel existují i tací, kteří dělají, že ve třídě vůbec nejsem, snad mě dokonce ignorují, v těchto chvílích se často cítím zbytečná. Pravdou je, že si třeba i umí sjednat klid a pořádek zejména direktivním přístupem, zvýšeným hlasem, současně však umí dát najevo, že žáky s poruchami učení vnímají nesprávně jako neschopné a již předem dokáží dítěti vnuknout svůj názor, jak to zase dnes dopadne. O to větší snahu musím jako AP vynaložit a žáky občas podpořit a pochválit.

Z výše uvedeného vyplývá, že přístup k inkluzivnímu vzdělávání záleží, jako ostatně cokoliv jiného, jen a pouze na lidech, na jejich povahových vlastnostech a schopnosti vcítit se do druhých. Přes všechny uvedené klady a zápory mě nová profese velmi naplňuje, dává mi smysl a dělá mi velkou radost, když se komunikace s dětmi daří a mám hezkou zpětnou odezvu.

Závěr

Jelikož jsem se vydala ve svém profesním životě na zcela novou cestu, vypracováním závěrečné práce na téma „Realizace inkluzivní edukace v ČR“ jsem si uvědomila širší souvislosti tohoto poměrně mladého vzdělávacího směru v českém školství. Uvedená literatura a další zdroje mi poskytly nové cenné poznatky, díky kterým se pomalu ale jistě začínám v této problematice orientovat. Také proto, jsem se již odvážila odstartovat kariéru asistentky pedagoga, z níž v této práci poskytuji své vlastní dojmy a své zatím malé zkušenosti. Zjistila jsem, že nejdůležitější ze všeho v celém procesu inkluze jsou správné a prověřené informace o různých formách tělesných postiženích či specifických poruchách vzdělávání, dále pak kladný postoj veřejnosti a veškerého školního personálu a zejména láska, úcta a empatie k dětem a to těch, kteří přímo s dětmi pracují a ovlivňují je. Pedagogové spolu s asistenty by se měli vynasnažit vytvořit ve třídách příznivé klima a spolupodílet se na pěkných vztazích mezi spolužáky navzájem, mezi dětmi a učitelem, potažmo asistentem.

To vše si nyní uvědomuji a na děti jsem se začala dívat úplně jinýma očima, ne tak jako dříve, kdy jsem je házela téměř všechny do jednoho pytle jako nevychované a nezvladatelné.

Na celé inkluzi považuji za zásadní to, že se díky ní mají děti od útlého věku učit přijímat mezi sebe i vrstevníky s handicapem, tak aby si tuto “samozřejmost” odnesli až do dospělosti.

Když si denně reflektuji své zkušenosti ze školního inkluzivního prostředí, jsem přesvědčena o tom, že práce s dětmi není jen práce, ale **poslání**, které rozhodně nemůže vykonávat každý.

Použitá literatura a elektronické zdroje

Anderlik, L. (2014). Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. V Praze: Stanislav Juhaňák – Triton

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Brno: Masarykova univerzita

Lang, G., & Berberich, C. (1998). Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd. Praha: Portál

Lechta, V. (2016). Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál.

Pasch, M. (1998). Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. Praha: Portál.

Vítková, M. (2004). Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální (2. rozšířené a přepracované vydání). Brno: Paido.

<http://www.asistentpedagoga.cz>

<http://www.ceskaskola.cz>

<http://www.eduin.cz>

<http://www.klima.pedagogika.cz>

<http://www.llp.cz>

<http://msmt.cz>