

Inkluzivní vzdělávání žákyně s tělesným postižením na střední škole

Soňa Fojtíková

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Soňa Fojtíková**
Osobní číslo: **H12178**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání žákyně s tělesným postižením na střední škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti integrace/inkluze, tělesného postižení a prostředí střední školy.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu pomocí případové studie.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍROVÁ, 2009. Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, V. a kol., 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Grada Publishing, a.s., ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, Jan, a kol., 2012. Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-3372-1.

VÍTKOVÁ, Marie, a kol., 1998. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, ISBN 80-85931-51-6.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, a kol., 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2., Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Anna Šafránková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

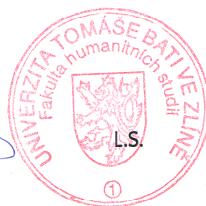
23. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

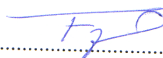
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ... 27. 4. 2015


.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Poděkování

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Anně Šafránkové Ph.D. za ochotné vedení, vstřícný přístup, trpělivost a cenné rady, které mi při zpracovávání mé práce poskytla.

Prohlášení

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

Ve Vsetíně 29. 4. 2015

Podpis:.....

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na inkluzivní přístup ve vzdělávání žákyně s tělesným postižením a na její socializaci. Je rozdělena do dvou oddílů, které jsou dále rozpracovány ve třech kapitolách. V teoretické části se zabýváme nejen vymezením obecných pojmů, jako jsou integrace, inkluze, tělesné postižení a běžná střední škola, ale i principy inkluzivního vzdělávání a vrstevnickou skupinou, která mladého člověka výrazně ovlivňuje. Na teoretickou část navazuje část praktická, která formou kvalitativního výzkumu dotváří případovou studii dívky s postižením.

Klíčová slova: integrace, inkluze, inkluzivní vzdělávání, tělesné postižení, běžná střední škola

ABSTRACT

This thesis deals with the inclusive approach to an education of a student with a physical disability and her socialization. The work is divided into two sections, which are further elaborated in three chapters. The first, theoretical, part defines general concepts (such as integration, inclusion, physical disability and regular secondary school) and is focused on principles of the inclusive education and on peer groups, which helps to form young people. The practical part contains a case study of a young girl with a physical disability.

Key words: integration, inclusion, inclusive education, physical disability, regular secondary school

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	14
1.1 INTEGRACE V SOUVISLOSTI SE VZDĚLÁVÁNÍM	14
1.1.1 Integrace / inkluze.....	17
1.2 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ	18
1.2.1 Inkluzivní škola a její principy.....	19
1.3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY A JEJICH LEGISLATIVA	21
1.3.1 Individuální vzdělávací plán pro žáky se SVP	23
2 DĚTI S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	25
2.1 DĚTSKÁ MOZKOVÁ OBRNA	26
2.1.1 Formy dětské mozkové obrny.....	27
2.2 POSTOJE INTAKTNÍ POPULACE K LIDEM S POSTIŽENÍM	29
3 BĚŽNÁ STŘEDNÍ ŠKOLA	31
3.1 STŘEDOŠKOLSKÁ VRSTEVNICKÁ SKUPINA	32
3.1.1 Adolescence a její osobnostní vývoj.....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	36
4.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKYNĚ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM NA STŘEDNÍ ŠKOLE	36
5 DESIGN VÝZKUMU	37
6 PŘÍPADOVÁ STUDIE	39
6.1 ANAMNÉZA.....	39
6.1.1 Osobní anamnéza	39
6.1.2 Školní anamnéza	40
6.1.3 Rodinná anamnéza	41
6.2 HLOUBKOVÝ ROZHOVOR	42
6.2.1 Já a integrace	42
6.2.2 Být „normální“	43
6.2.3 Dá se tu dýchat	44
6.2.4 Krůčky k dospělosti	45
6.3 ZPRACOVÁNÍ ODBORNÉ DOKUMENTACE.....	46
7 SHRUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE	48
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	51
9 ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	57
SEZNAM OBRÁZKŮ	58
SEZNAM TABULEK	59

SEZNAM PŘÍLOH	60
----------------------------	-----------

ÚVOD

Společnost v různých historických obdobích měla odlišné přístupy k lidem s postižením. Od represe, kdy slabí a nemocní neměli šanci na přežití, až po segregaci, úplné vyloučení ze společnosti. Takovým způsobem, že byli zavíráni do různých ústavů a zdravotnických zařízení. V současnosti se naopak hledají možnosti jak lidi s postižením co nejvíce začlenit do společnosti. Velmi diskutovaným tématem je integrace dětí do běžných škol a inkluzivní vzdělávání, které mají své příznivce, ale i odpůrce. Inkluze, jako zatím nejvyšší stupeň integrace vyvolává ve společnosti nejen diskuzi, ale i obavy rodičů, zda nepřijdou jejich děti díky integraci žáků s postižením do běžných škol o plnohodnotné vzdělávání. A naopak, zdali děti s postižením při konfrontaci s intaktní populací, nepropadnou spíše zoufalství.

Argumentem pro zpracování tohoto tématu byla nejen aktuálnost dané problematiky, ale i několikaletá pracovní zkušenost na pozici pedagogického asistenta. Každodenní setkávání se s dětmi intaktními, tak i s dětmi s tělesným postižením, které jsou v běžné střední škole integrovány. Jejich vzájemné pozitivní ovlivňování při „Otvírání srdcí“ zdravých dětí, konfrontace s úsilím a odhodláním spolužáka s postižením. Respekt ze strany učitelů i spolužáků. Jedinečná možnost setkávání a povídání si s více přáteli a prožívání situací, které by s dětmi s postižením zažívat tak často nemohly.

První kapitola teoretické části definuje pojem integrace, upozorňuje na faktory úspěšnosti, které mohou integraci ovlivnit. Vymezuje termín inkluze a osvětluje, co představuje inkluzivní vzdělávání. V závěru kapitoly srovnává pojmy integrace, inkluze a specifikuje individuální vzdělávací plán, který je určen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhá kapitola se věnuje tělesnému postižení, dětské mozkové obrně a jejím formám. Zabývá se také postoji lidí bez postižení k lidem s postižením.

Třetí kapitola představí běžnou střední školu a její hlavní aktéry adolescenty, kteří prezentují středoškolskou vrstevnickou skupinu.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo prozkoumat případ dívky s tělesným postižením, která je inkluzivně vzdělávána na střední škole. Zjistit, co jí umožňuje plně se socializovat, jak dalece se vyvíjí její integrace a inkluzivní vzdělávání a jak vnímá vzdělávací prostředí, ve kterém se pohybuje.

Zpracování tohoto tématu by mohlo být přínosem nejen pro hendikepované žáky, kteří ještě váhají, zda mají studovat spolu se zdravými dětmi, ale především pedagogické asistentce, která má dívku s tělesným postižením na starosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

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

Pavel Mühlpachr (in Vítková, 2004, s. 10)

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V první kapitole si vymežíme pojem integrace a druhy integrace, budeme vycházet ze speciálně pedagogického paradimatu. Samozřejmě také budeme akcentovat sociálně pedagogický aspekt dané problematiky. Také upozorníme na faktory, které ovlivňují integraci. Dále si porovnáme termíny integrace / inkluze a vysvětlíme si, jaké jsou principy inkluzivního vzdělávání. Neopomeneme osvětlit pojmy speciální vzdělávací potřeby a z nich vyplývající individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Integrace v souvislosti se vzděláváním

Autor Mühlpachr (in Vítková, 2004, s. 9), jenž vychází z III. celostátního semináře konaného v Zámostí u Jičína v roce 1993, konstatuje, že integrace je záměrné ovlivňování osob s rozdílným typem a mírou zdravotního omezení. Společnost jim napomáhá v rozvíjení osobnosti a schopností, ale také při „plnění sociálních rolí v prostředí sociální izolace“. (Mühlpachr in Vítková, 2004, s. 9)

Úsilím speciálně pedagogických oborů „je integrace postižených do adekvátní reality“. (Mühlpachr in Vítková, 2004, s. 9) Etopedie uskutečňuje integraci sociálně znevýhodněných po předchozím vyloučení, v „resocializačních“ zařízeních. Zato ostatní obory pojmají integraci jako utváření society, kde jsou si všichni rovni a navzájem si pomáhají. (Mühlpachr in Vítková 2004, s. 9)

Jinak vidí integraci autorky Renotierová a Ludíková (2006, s. 22). Dle nich pochází pojem integrace z latinského *integer* – začlenění. Vystihuje zdárné, téměř bezproblémové zapojení lidí s postižením do pracovního procesu bez podpůrných prostředků. „Fakticky je takto označován nejvyšší stupeň **socializace** člověka (prakticky jde o naprostý opak **segregace** – tedy společenského vyčleňování, sociální exkluze)“ (J. Slowík, 2007, s. 31). K socializaci dochází pomocí sociální integrace. Slowík (2007, s. 31) tvrdí, že **sociální integrace** je rovnocenné zařazování osob do společenství. U některých minorit se stává jejich nápadná odlišnost komplikací a znemožňuje jim se plně socializovat. Jde především o lidi s postižením a o etnické menšiny. Jsou to lidé, kteří potřebují s integrací pomoci. Podle Slowíka (2007, s. 32) existují dva postoje v sociální integraci: asimilační a adaptační.

Asimilační přístup je takový, při kterém se znevýhodněný člověk snaží přizpůsobit normám majoritní společnosti dle svých schopností.

Adaptační přístup je takový postoj, kdy se znevýhodněná osoba a většinová společnost snaží nalézt kompromisy. Lechta na socializaci nahlíží takto:¹ „Proces socializace člověka probíhá po celý život, přičemž se realizuje dvěma cestami: 1. v průběhu vlivu životních situací, okolního prostředí; 2. vlivem cílevědomého, záměrného působení společnosti, vlivem výchovy a prostřednictvím vzdělávací soustavy.“ (V. Lechta, 2009, s. 42 a 43) Podle Slowíka (2007, s. 31) je pro lidi s omezením či znevýhodněním nezbytné začlenit se v různých oblastech společenského života. Jako jsou oblasti:

Školská integrace, která začleňuje jedince v běžné škole mezi intaktní děti individuálně, nebo ve skupině dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pracovní integrace, jejímž úkolem je zařadit lidi s handicapem do pracovního procesu. *Společenská (komunitní) integrace*, jež umožňuje lidem s postižením naučit se žít v intaktní společnosti.

Michalík (2002, s. 42) tvrdí, že úroveň integrace lze ovlivnit různými faktory. Mezi ty základní patří:

Rodiče a rodina – mají privilegovaný postoj v péči o potomka, který je dán zákonem. „Úmluva o právech dítěte, je součástí našeho právního řádu a má přednost před zákonem, který říká, že rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče“. (Michalík, 2002, s. 42)

Škola – pokud chce přijmout dítě s postižením, má prvořadý úkol. Nejen zajistit základní minimum, ale také atmosféru školy. Ta je ponejvíce ovlivněna úrovní pedagogů a správou ústavu.

Mezi **prostředky speciálně pedagogické podpory** se řadí: 1. „*Podpůrný učitel* či druhý učitel ve třídě, v níž je integrován žák s postižením“. (Michalík, 2002, s. 48) 2. *Asistent*, který je pro mnohé školy stěžejním prvkem speciálně pedagogické opory dětem s těžším postižením. 3. *Doprava dítěte do školy* je také důležitým prvkem, protože má u rodičů podstatný vliv při výběru vhodné školy. 4. *Rehabilitační a kompenzační pomůcky*, které lze

¹„Proces socializácie človeka prebieha počas celého života, pričom sa realizuje dvoma cestami: 1. v priebehu živelného vplyvu životných situácií, okolitého prostredia; 2. v plyvom cieľavedomého, zámerného pôsobenia spoločnosti, vplyvom výchovy, prostredníctvom vzdelávacej sústavy“. (V. Lechta, 2009, s. 42-43)

pořídít dvěma způsoby. Buď dítě používá své vlastní anebo si je škola zapůjčí ze SPC. 5. *Úpravou vzdělávacích podmínek* se míní např. „individuální práce a přístup a také časté skupinové vyučování“ (Michalík, 2002, s. 50), důležité je také vhodné uspořádání pracovních stolů, vymezení prostoru na práci a na relaxaci.

Architektonické bariéry – jsou pro převážnou většinu škol zatím neřešitelným problémem. Pomoci by jim mohlo zakoupení schodolezu nebo jeho vypůjčení.

„Nikoliv náhodou mezi faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace chybí samo dítě s postižením“ (Michalík, 2002, s. 41). Michalík (2002, s. 42) Není tomu tak, že by dítě s postižením samo osobě nebylo důležité pro svou školskou integraci, ale podstatné také je, jaký má názor na své vzdělávání.

S pomocí **individuálního přístupu** zvládne i dítě s postižením běžný život ve škole. Rodičům, ale dělá starost, jakou pozici ve třídě si asi jejich dítě vybuduje.

Podle Mühlpachra (in Vítková, 2004, s. 10) je velmi zásadním pro bezproblémovou akceptaci dítěte s postižením důležité, aby na něj jeho spolužáci dopředu připraveni. Pro dítě s postižením, které se stane součástí určitého společenství, je důležité, aby nebylo segregováno, šikanováno anebo litováno. Není vhodná ani až přemíra pozornosti učitele na úkor ostatních spolužáků.

Dle Michalíka (2002, s. 42) nebyla integrace v jejích počátcích přijata s nadšením, existovaly obavy z toho, že děti s postižením nebudou společností intaktních dětí akceptovány. [...] Několikaletá zkušenost s integrací tyto pochybnosti vyvrací. [...] Žáci zprvu pociťují lítost nad svým spolužákem a jsou pro něj oporou, ale časem se u některých projevuje nevšímavost. Prostě jej začnou brát takového jaký je a nevidí v tom nic neobvyklého.

Podle Mühlpachra (in Vítková, 2004, s. 11) je jedním z principů speciální pedagogiky nárok postižených na erudici a paritu. Tento nárok, byl v předešlých obdobích zanesen ve více deklaracích. Jde o primární počín v integraci.

Mühlpachr (in Vítková, 2004, s. 16 a 17) nám předkládá čtyři modely integrace dle Bürliho:

„1. Medicínský model – vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin, což vede k medicínsky orientované péči. Cílem je překonání a léčba postižení“ (Mühlpachr in Vítková, 2004, s. 16) Tento přístup si nežadá transformaci školského systému, ale adaptaci žáka.

2. Sociálně patologický model – má za to, že problémem integrace není jedinec, ale jeho postižení, které mu neumožňuje plně se socializovat.

3. Model prostředí – se zamýšlí nad tím, jakým způsobem upravit školské zařízení, aby přineslo užitek dětem s postižením, což je nedílnou součástí školní integrace.

4. Antropologický model – neřeší změnu klimatu či vybavení školy, řeší kvalitu mezilidské komunikace. Neřeší to, jak se co nejdříve dokáže postižení zadaptovat, ale nutnost chápat sebeuvědomění postižených, jejich individuálnost i samotné postižení.

Nyní se podíváme na integraci z hlediska sociálně pedagogického.

Mühlpachr (in Vítková, 2004, s. 17) prezentuje Būrliho tvrzení, že integrace je „proces“, kdy se lidé intaktní a postižení sbližují, formují a jsou k sobě navzájem solidární. Cílem je tedy oboustranný zájem a přijetí, tedy nejen přijímat, ale i dávat.

Integrace můžeme mít také různé podoby: 1. *Místní integrace* označuje výskyt lidí s postižením i bezpostižení v jednom prostoru. 2. *Účelová integrace*, na které se všichni aktivně účastní. 3. *Sociální integrace*, která umožňuje všem, být součástí jednoho seskupení.

4. *Společenská integrace*, při které se jedinec fakticky podílí na kulturním a společenském životě.

V této podkapitole jsme si vysvětlili pojem integrace z různých úhlů pohledu. Proto si její nyní můžeme porovnat s inkluzí.

1.1.1 Integrace / inkluze

Abychom lépe pochopili pojmy integrace a inkluze, ukážeme si jednotlivé rozdíly i různá vysvětlení autorů. Pro lepší představu vkládáme vztahovou tabulku integrace a inkluze (tabulka č. 1).

Hájková, Strnadová (2010, s. 13) srovnávají integraci a inkluzi z pohledu speciálně pedagogického. Integrace je nevyčleňující podíl na společné kultuře a inkluze je participace na této společné kultuře bez rozdílu.

Houška vysvětluje rozdíly mezi integrací a inkluzí z pedagogického hlediska. „Inkluze je opakem exkluze“ (Houška, 2007, s. 7). Zároveň tvrdí, že exkluzivní škola vylučuje některé žáky ze vzdělávacího procesu a tím neumožňuje dětem rovné podmínky. V inkluzivní škole jsou žáci heterogenní a vzdělávají se pohromadě.

Při integraci je podstatné, aby se do skupiny dětí, žák včlenil. Není nutné, aby se jeho vrstevníci a učitelé přizpůsobovali. (Houška, 2007, s. 7)

Podstatou inkluzí je vytvářet individuální podmínky a přístup k dětem, tak aby se mohly vyvíjet a vytvářet činnost společně se svými vrstevníky. (Houška, 2007, s. 8)

Pro lepší představu vztahů mezi integrací a inkluzí poslouží tabulka:

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Tabulka 1 - vztah integrace/inkluzí (Kocurová, 2002, s. 17)

1.2 Inkluze ve vzdělávání

V této kapitole si vysvětlíme, co vlastně inkluze znamená. Podíváme se, jak se pomocí společenských přístupů zvládá heterogenita, která je vlastně podmínkou inkluze.

Dle Hájkové, Strnadové (2010, s. 12) pochází pojem inkluze z anglického slova „inclusion“, jehož význam je zahrnutí. O inkluzi nemůžeme říct, že je to jen ideální a obsáhlé začlenění. Jde o návrh, dle kterého by se měli všechny děti (i ty s postižením) společně vzdělávat.

V běžném životě se setkáváme s různým složením lidí. Proto, abychom dokázali spolu existovat, je nutné být v symbióze. Heterogenita je momentálně hodně diskutovaným společenským jevem, který se řeší nejen v souvislosti se vzděláváním. „Žáci jsou rozdílní, co se týče pohlaví, temperamentu, mateřského jazyka, náboženství, národnosti, výkonu, věku a mnoha dalších faktorů.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 42) Hájková, Strnadová (2010, s. 42) si myslí, že heterogenitu lze chápat jako běžný jev, který může přinášet výhody. Existují ale situace, které mohou způsobit řadu konfliktů a sporů.

Společnost vnímá heterogenitu různým způsobem, tvrdí Hájková (2010, s. 43) a předkládá nám Hinzův společenský přístup k heterogenitě.

1. segregativní přístup - klade důraz na jinakost osob s postižením a přednosti separačního vzdělávacího procesu ve speciálních institucích.

2. asimilační přístup - jinakosti si nikdo nevšímá, osoba s postižením je součástí celku.

3. integrační přístup - společnost jinakost přijala. Uvědomuje si, že je třeba vytvářet rovné podmínky pro všechny. Podle Slowíka (2007, s. 14) se v současnosti vyhledávají způsoby k co největší „integraci“ lidí s postižením do majoritní society.

4. inkluzivní přístup - používá pojem heterogenita, což je jev, který je pro společenství i jedince přínosem. Inkluzivní přístup charakterizuje Slowík (2007, s. 14), jako zcela samozřejmé začlenění osob s postižením do society a to pokud možno bez podpůrných opatření. Více se využívá obvyklých metod, které jsou podmíněných schopnostmi jedinců.

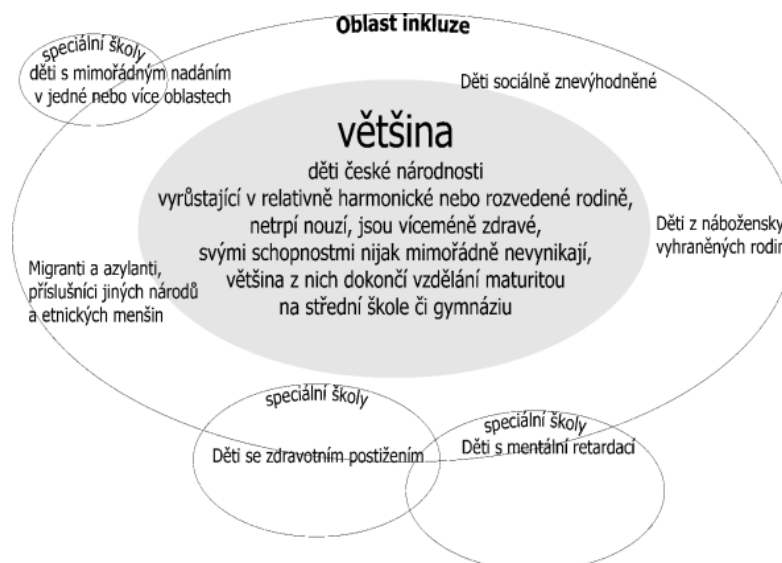
Od inkluzivního přístupu není daleko k inkluzivní škole, na kterou se zaměříme v následující kapitole.

1.2.1 Inkluzivní škola a její principy

Podle Houšky (2007, s. 8) má inkluzivní škola za úkol rušit nesmyslné společenské překážky a umožnit dětem bez rozdílu takové vzdělávání, které bude plnit jejich specifické požadavky.

Podle Booth, Ainscow (2007, s. 6) je inkluzivní škola taková, která se ujme všech žáků bez zřetele na to, jestli má nějaké znevýhodnění, nebo ne. Nestejnorodost se zde chápe jako bonus.

„Inkluze je změna. Jde o nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Inkluzivní škola je škola v pohybu“, viz obrázek č. 2. (Booth, Ainscow, 2007, s. 6)



Obrázek 1 – inkluzivní škola (Houška, 2007, s. 6)

Principy inkluzivního vzdělávání

„ Inkluzivní vzdělání je vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13)

Booth, Ainscow (2007, s. 6) inkluzi ve vzdělávání staví na těchto základech:

- Každý je ve škole stejně důležitý.
- Růst začleňování žáků (redukce segregace) do společného vzdělávání.
- Transformace vzdělávacího procesu s ohledem na jinakost žáků.
- Odstraňování bariér ve vzdělávání a začlenění všech žáků.
- Žáci čerpající inspiraci ze zkušeností jiných – při překonávání obtíží.
- Rozdílnost mezi žáky je podnětem k pomoci při vzdělávání.
- Nárok navštěvovat školu ve svém bydlišti.
- Zvyšování úrovně školy.
- Škola se zdokonaluje tak, aby vyhovovala potřebám žáků i učitelů.

- Spolupráce s jinými školami a společenstvími.
- „Inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti“. (Booth, Ainscow, 2007, s. 6)

Inkluzivní přístup sice nevyžaduje podpůrné prostředky, ale jsou děti, které se bez speciálních vzdělávacích potřeb neobejdou.

1.3 Speciální vzdělávací potřeby a jejich legislativa

Dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 16) byla Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance (UNESCO 1994) hlavním podnětem pro přijetí termínu speciální vzdělávací potřeby. „Problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se UNESO začalo zabývat koncem šedesátých let, což vyvrcholilo vyhlášením Mezinárodního dne postižených v roce 1981.“ Nováková (in Vítková a kol., 2004, s. 9-10) Podle Novákové (in Vítková a kol., 2004) už po podzimních událostech roku 1989, získává široká česká veřejnost informace o výchově a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hájková a Strnadová (2010, s. 16 a 17) Oficiálně se termín *speciální vzdělávací potřeby* začal používat, až od roku 2004 kdy byl uzákoněn a který říká, že Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Za zdravotní postižení se považuje postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chováním.

Za zdravotní znevýhodnění je považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Sociální znevýhodnění je po účely zákona: a) rodinné prostředí s nízkým sociálně - kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu. (Zákon č. 561/2004 Sb. §16, odst. 1. – 4., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon))

Školský zákon zaručuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, dle jejich nároků a schopnostem.

Nově vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., definuje řadu vyrovnávacích a podpůrných opatření. Mezi ně patří například

Vyrovnávací opatření je využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. (vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb. § 1 odst. 2.)

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- b) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- c) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“ (vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb. § 7 odst. 1.)

Podpůrné opatření je využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. (vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb. § 1 odst. 3., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných)

V této kapitole jsme si objasnili vznik termínu speciální vzdělávací potřeby (dále už jen SVP), bez kterých jak už je uvedeno výše, se některé děti ani v inkluzivní škole neobejdou. Vymezili jsme si terminologii a právní zakotvení zdravotního postižení a znevýhodnění, vy-

rovnávacích a podpůrných opatření. Součástí speciálně vzdělávacích potřeb je školní plán žáka nebo studenta, který je mu ušitý na míru. Je to důležitý prvek školní integrace. V následující kapitole se podíváme dle jakých principů se IVP vypracovává, co je jeho obsahem a kdo se na tvorbě podílí.

1.3.1 Individuální vzdělávací plán pro žáky se SVP

Michalík (2002, s. 35) směrnice MŠMT ČR o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami požaduje vypracovat **individuální vzdělávací plán** (dále už jen IVP), jako hypotézu pro zdárnou integraci dítěte. IVP musí být zpracován ještě před zahájením školního roku, případně jeden měsíc po nastoupení dítěte do školského zařízení. Zelinková (2001, s. 172) tvrdí, že IVP je závazný podklad pro edukaci začleňovaného žáka. Na jeho vzniku se podílejí všichni zainteresovaní jedinci. Pozitiva IVP je, že:

- Zajišťuje individuální přístup bez nepříjemného srovnávání s ostatními vrstevníky. Díky tomu je ve škole úspěšnější.
- Pedagog výuku přizpůsobuje žakovým schopnostem bez ohledu na nároky vzdělávacího plánu. Všechny poznatky, které nabyl při práci s žákem, zúročí v další vyučovací hodině.
- Do učení dítěte se začleňují i jeho zákonní zástupci, kteří jsou tak společně odpovědní za úspěchy či neúspěchy školní práce jejich potomka. Rodiče tím uplatňují svůj nárok na jejich potomka a zároveň jsou za něj zodpovědní.
- Žák je zodpovědný za své úspěchy i neúspěchy.

Dle Kaprálka a Běleckého (2004, s. 23) je IVP druh listiny, která po všech stránkách zajistí edukaci žáka se speciálními potřebami.

Zelinková (2001, s. 172) IVP tvoří dle následujících principů:

- Podstatou je posudek specializovaného pracoviště (PPP, SPC)
- Základem jsou pedagogická diagnostika a praxe učitele
- Neméně důležité jsou i názory rodičů a žáka
- Tvoří se jen pro ty předměty, ve kterých se předpokládá, že v nich žák může mít problémy

- IVP tvoří pedagog, který určitý předmět učí

Individuální vzdělávací plán je vlastně jakýsi návrh na výuku žáka, který je nějakým způsobem oproti svým spolužákům znevýhodněn. Obsahuje řadu doporučení pro vyučující díky, kterým je žák schopen zvládat výuku dle svých schopností a možností. Vzhledem k tomu, že je bakalářská práce zaměřena na případ žákyně s tělesným postižením, která má také IVP, bude vhodné se na toto postižení v další kapitole zaměřit podrobněji.

2 DĚTI S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

V této kapitole si vysvětlíme pojem **tělesné postižení** a příčiny jeho vzniku. Dále si specifikujeme **dětskou mozkovou obrnu** (dále už jen DMO) a její formy. A také se zaměříme na to, jak vnímá naše společnost lidi s postižením.

„Tělesná postižení jsou přetrvávající nebo trvalé nápadnosti, snížené pohybové schopnosti s dlouhodobým nebo podstatným působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony.“ (Renotierová, 2006, s. 212) Podle Renotierové (2006, s. 212) může být příčinou onemocnění, genetika nebo zranění lokomočního ústrojí. Mohou to být defekty motorického a podpěrného aparátu, „...tj. kostí, kloubů, šlach i svalů a cévního zásobení a poškození nebo poruchy nervového ústrojí, pokud se projevují porušenou hybností.“ (Renotierová, 2006, s. 212)

Slowík (2007, s. 97) tvrdí, že pojem tělesné postižení, téměř u každého jedince asociuje osobu na invalidním vozíku, případně s francouzskými holemi. Fyzické znevýhodnění pochopitelně sebou přináší mnohem více problémů, než si dokážeme představit. Některé nemusí být ani na první pohled viditelné, ale dokáží člověka z běžného života vyřadit.

Podle Milichovského (2010, s. 21) může být tělesné postižení:

- **Vrozené** nebo **získané** - během vývoje, ale také ovlivněné geneticky. Pokud je poškozen motorický aparát, jde o postižení primární. A pokud je omezen pohyb následkem defektu jiného ústrojí, jde o sekundární postižení.
- **Kombinované postižení** – má jedinec, který má více než jedno postižení nebo více samostatných postižení.

Rozdělení dle Renotierové (2006, s. 214)

Vrozená tělesná postižení vznikají v počátku těhotenství, poškozením embrya. Důsledkem toho vznikají obrny:

- **Centrální a periferní obrna** - postihuje středovou a okrajovou nervovou soustavu. Dělí se dle rozsahu postižené oblasti na *parézy* (částečné ochrnutí) a *plégie* (plné ochrnutí).
- **Dětská mozková obrna (DMO)** - je vada v motorice a ve vývinu motoriky. Příčinou je postižení řídicího orgánu před narozením, při narození nebo po narození.

Získaná tělesná postižení mají zrod během života dítěte, jako následek nemoci či zranění.

- **Deformace** - získané deformace bývají příčinou špatného postoje v dětství, projevující se nápadným, neměnným vzhledem.
- **Tělesná postižení po úraze** - nejčastější příčinou tělesného postižení bývají automobilové havárie, exploze střeliva, atd. Neměnné důsledky po těchto zraněních mohou člověku výrazně změnit život. Nejčastěji jde o fraktury páteře s poranění míchy.
- **Tělesná postižení po nemoci** - při které jsou streptokokem napadeny hlavně „velké klouby“, které jsou zarudlé, teplé a bolestivé. Jedná se o různé druhy *revmatismu*.
- **Dětská infekční obrna** - infekce je způsobena virem, který způsobuje „záněty míšních nervových buněk“ V některých případech může nastat „degenerace svalů“ a následné ochrnutí.
- **Myopatie (progresivní svalová dystrofie)** - jde o nemoc, jejíž příčinou jsou genetické vady a „metabolické poruchy“. Počátky nemoci jsou obvykle v ranném věku, méně často v pubertě a v dospělém věku. Nejvíce jsou ohroženi chlapci. Nemoc se projevuje pozvolným rozpadem svalů, které se následně promění v bezvýznamnou pojivovou tkáň.

Věnovali jsme se příčinám tělesného postižení a jeho podobám, abychom pochopili, proč jednotlivá postižení vznikají a jaký mají vliv na kvalitu života jednotlivce. V následující podkapitole se budeme podrobněji zabývat dětskou mozkovou obrnou (dále už jen DMO), jelikož má přímou souvislost s tématem naší práce. Zjistíme příčiny jejího vzniku a také neopomeneme uvést její jednotlivé formy.

2.1 Dětská mozková obrna

Dle Krause (in Slowík, 2007, s. 100) patří DMO mezi nejčtenější důvody vrozeného tělesného postižení. Jde o „neprogresivní neurologický syndrom vyvolaný lézí nezralého mozku“ s velkým množstvím symptomů. Větší část jedinců má mentální postižení, padoucnici, poruchu komunikace, postižení senzuální apod.

„ Jako jedna z hlavních příčin vzniku DMO se uvádí nedonošenost.“(Milichovský, 2010, s. 33)

Dle Milichovského (2010, s. 33 -34) sledujeme několik úrovní důvodů DMO:

- Příčiny prenatální – infekce, „virová onemocnění plodu“ i rodičky dále anoxie – „nedostatečné okysličení tkání“, účinkem jedů či jiných chemikálií atd.
- Příčiny prenatální – porodní obtíže s nedostatečným okysličováním plodu, dlouhým problematickým porodem.
- Příčiny postnatální – nemoci, různá zranění, poruchy látkové výměny a žláz s vnitřní sekrecí.

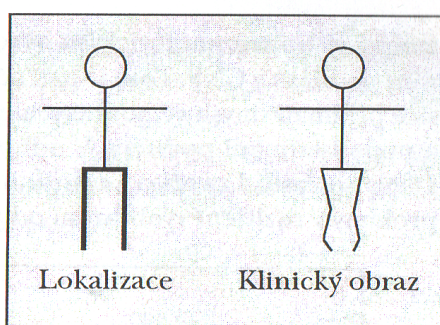
2.1.1 Formy dětské mozkové obrny

Slowík (2007, s. 100) dělí formy DMO na spastické (křečovitě) a nespastické.

U nekřečovitých podob se muskulatura „končetin“ spasticky napíná a ochabuje nebo úplně „ochrnuje“ (**paraplegie, hemiplegie, kvadruplegie**). Lidé se spastickou parézou mají charakteristický krok. Když jdou, šlapky nohou se jim vbočují dovnitř a kolena se kříží.

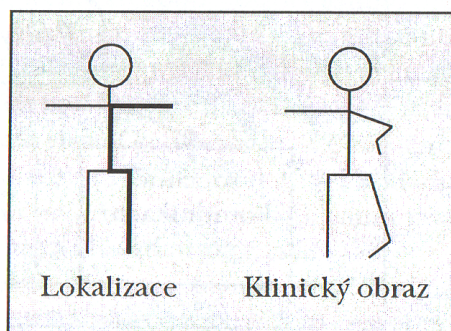
„Mezi nespastické typy DMO patří forma athetoidní (dyskenitická) charakteristická mimovolními pomalými (zpravidla krouživými) pohyby a vzácnější forma **ataktická**, která se vyznačuje poruchami rovnováhy a celkově špatnou pohybovou koordinací. Možné jsou kombinace spastických a nespastických forem – tedy **smíšené** typy tohoto postižení.“

Pro lepší představivost, jak které postižení vypadá a která část těla je oslabena nebo ochrnutá, budou vhodné následující obrázky č. 2 – č. 4.



Obrázek 2 – diparéza (Vítková, 2004, s. 177)

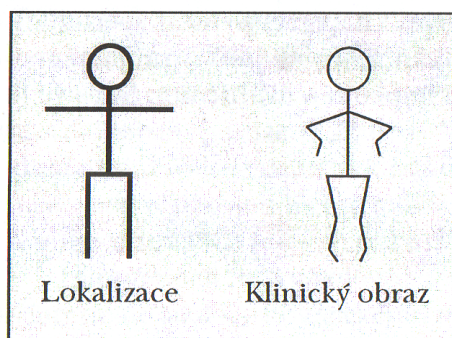
Podle Renotiérové (2006, s. 214) **diparéza** postihuje obě nohy, které nemají tolik síly v oblasti bérců. Dolní končetiny a trup jsou nesouměrné, nohy jsou výrazně kratší. Pohyblivost je narušená, chůze je tak možná jen s dopomocí jiného člověka, případně s použitím francouzských holí či chodítka. Mentalita jedince není narušená.



Obrázek 3 – hemiparéza (Vítková, 2004, s. 177)

Hemiparéza – postihnutá je jedna ruka a jedna noha, vždy na stejné straně. Jde o spastickou formu. V tomto případě, je většinou ruka pokrčená a bývá více postižená než noha, která je napnutá. Jedinec při chůzi došlapuje na špičku nohy.

Hemiparéza oboustranná – v tomto případě jde o „postižení všech čtyř končetin.“ často Toto postižení ve většině případů neumožňuje chůzi. Mnohdy mají všechny končetiny nepohyblivé.



Obrázek 4 – kvadruparéza (Vítková, 2004, s. 176)

Kvadruparéza – je postižení všech čtyř končetin, důsledkem poškození v oblasti mozkového kmene. Ruce bývají zasaženy povětšinou stejně. „Vzhledem ke kognitivnímu vývoji je ze spastických forem prognóza nejméně příznivá.“ (Renotírová, 2006, s. 214)

Téma mé práce je zaměřeno na děvče s DMO, proto jsme se dětskou mozkovou obrnou v této kapitole zabývali. V praxi jde o nejčastější tělesné postižení u dětí, které jsou pak

většinou integrovány do běžných škol. Jaký k nim mají nejen jejich spolužáci (populace) postoj, bude obsahem následující podkapitoly.

2.2 Postoje intaktní populace k lidem s postižením

Podle autora Slowíka (2007, s. 30) v životě každého člověka s postižením, bývá „stigma“ něčím, čím se liší od ostatních ve společnosti. Je to jaké si označení, odlišení, které jej provází celým životem. „Handicap tedy není příčinou stigmatizace, ale stigma je naopak příčinou handicapu.“ (Slowík, 2007, s. 30) To jak moc bude „stigmatizován“, nezáleží jen na stupni a typu postižení. Důležité také je jak se tento člověk a jeho blízcí zapojují do života ve společnosti. Jestli nestojí stranou. Pokud je v jeho okolí běžné, že zde lidé nesprávně vyslovují nějakou hlásku, nebude tento člověk pro ostatní podivný. Jiný případ to bude, pokud se objeví člověk s jinou narušenou komunikační schopností, jako je zadržávání v řeči.

Podle autora Slowíka (2007, s. 21 – 22) je důležité se zbavit zakořeněných „mýtů“, které naši společnosti kolují i v současnosti a které nemají dobrý vliv na postoj intaktních osob k lidem nebo ke skupinám osob s postižením. Předpojatost může mít vliv na náš postoj k lidem s postižením, obzvláště když nejsme znalí v oné problematice. Většina populace se domnívá, že lidé s postižením musí být utrápení a nešťastní a proto není přece možné, aby měli smysl pro legraci. Koho opravdu zajímá jaká je skutečnost, měl by se lidmi s postižením stýkat a navázat s nimi nějaký vztah.

Titzl (in Slowík, 2007, s. 21) tvrdí, že osoba, která se nějakým způsobem od ostatní populace odlišuje, má ve svém životě nejednu překážku, kterou musí řešit. Podle Slowíka (2007, s. 21) může tato „odlišnost“ nějakým způsobem negativně působit na intaktní lidi, kteří mají z neesteticky vzbuzujícího člověka strach. Nejsou si jistí, jak s takovým člověkem hovořit nebo jak s ním jednat. Zároveň lidi odedávna přitahovaly neobvyklé až děsivé věci, či osoby, jako omámení a se snaží sledovat svůj objekt zájmu.

Slowík (2007, s. 21, 22) tvrdí, že naše společnost lidi s postižením akceptuje, ale i odmítá. To je důvod, proč se budou lidé s postižením pořád formovat do různě uspořádané formace a společně s majoritou budou neustále hledat společnou řeč. Nadace Sirius vytvořila v rámci projektu „**Chodící lidé**“ Desatero komunikace s lidmi s postižením, které by mohlo intaktním lidem pomoci pochopit osoby s tělesným postižením.

Zajímalo nás, jak „zdravá“ populace akceptuje nebo neakceptuje lidi s postižením. Postoje společnosti lze ovlivňovat prostřednictvím školské integrace. V současné době není nic neobvyklého, že v běžné střední škole studují společně žáci s postižením a bez postižení. Proto nás bude v další kapitole zajímat běžná střední škola a podmínky, které musí žák splňovat, aby zde mohl studovat společně se svými vrstevníky - adolescenty.

3 BĚŽNÁ STŘEDNÍ ŠKOLA

Další mezníkem v životě 15 letých adolescentů, ať postižených nebo nepostižených, je výběr střední školy. Na tom jak se rozhodnou, bude jednou možná stát jejich budoucnost. Co poskytuje středoškolské vzdělávání žákům a čeho mohou dosáhnout, se dozvíme v této kapitole.

„Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané základním vzděláváním důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláváním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon))

Ukončení některého z příslušných stupňů středního vzdělání žák dosáhne těchto stupňů:

- Střední vzdělání získá žák po úspěšném ukončení vzdělávacího programu o délce 1 až 2 let v denní formě vzdělávání.
- Střední vzdělání s výučním listem žák získá úspěšným zakončením vzdělávacího programu v délce 2 -3 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem.
- Střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou získá žák po úspěšném ukončení vzdělávacích programů osmiletého či šestiletého gymnázia, čtyřletém programu denní formy vzdělávání, nástavbového studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou. (Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon))

Aby mohl žák či žákyně nastoupit do běžné střední školy, musí splňovat dvě podmínky. Řádně ukončit povinnou školní docházku a zdárně zvládnout vstupní testy. (Botošová in Peutelschmiedová a kol., 2006, s. 27) V současné době některé školy od přijímacích zkoušek upouštějí.

Dle Kaprálka a Běleckého (2004, str. 96 – 98) předtím, než žáka nasměrujeme nebo přijmeme na střední školu, musíme si položit důležitou otázku: „*Je hendikep způsobený postižením slučitelný s profilem absolventa a s jeho následným uplatněním?*“ Ve většině případů lze snadno pomocí odborných posudků na tuto otázku odpovědět. Ale v některých případech se může stát, že dítě s postižením na střední škole neuspěje. Mnohdy se to stává i u

intaktních dětí a proto se nesmí stát, že by střední školy automaticky děti s postižením odmítaly.

Důležité proto je, aby se srovnávaly dispozice žáka „...s celkovými cíly vzdělávacího programu školy“. Měřítkem pro přijetí žáků na střední školu by neměl být defekt, který sám o sobě nebrání dosažení středoškolského vzdělání. Dle Směrnice MŠMT o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, se žáka s postižením týkají stejné předpisy, jako žáka intaktního.

Definovali jsme si pojem běžná střední škola a vysvětlili jsme si, za jakých podmínek běžná střední škola přijímá své budoucí žáky. Ale součástí běžné střední školy je také vrstevnická skupina, o které se více dozvíme v následující kapitole.

3.1 Středoškolská vrstevnická skupina

Být součástí vrstevnické skupiny a navazovat nové vztahy, to je pro dospívající mládež nej-důležitější existenční otázkou.

Podle pedagogického slovníku Průcha a kol. (1995, s. 154) je vrstevnická skupina pojme-nována jako peer skupina. „Skupina dětí nebo mladých lidí přibližně stejného věku a často i s přibližně stejným sociálním statusem“ Průcha (1995, s. 154) Toto společenství má důležité poslání při socializaci jednotlivce v době dospívání a poskytuje mu jakousi záštitu a oporu. Své příslušníky skupiny ovlivňují jak kladně, tak i záporně.

Dle Vágnerové (2012, s. 423) dospívající vynakládá velké úsilí, aby získal nezávislost, která by umožnila nezbytný „prostor“ pro jeho další rozvoj. Jsou pro něj čím dál víc, důležitější vrstevníci než rodina, protože mají stejné starosti a většinou také stejný úsudek. Jsou stejná generace a mají také většinou stejný názor na životní styl.

Podle Langmeiera, Krejčířové (2007, s. 154) když se dospívající osamostatňuje a odpoutává od rodiny, má při tom obvykle další poměr k vrstevníkům. Nová přátelství mu zajišťují ztra-cenou rodinnou oporu a připravují ho na nové citové vztahy.

Joseph A. De Vito (2001, s. 189) tvrdí, že mezi přednosti mezilidských vztahů patří mnoho atraktivních a málo negativních zážitků. Vztahy Vám zajistí, že nebudete sami, že si vás bude někdo všímat. Pomáhají vám dozvědět se něco osobě a zvednout sebevědomí. Se-známení a porovnávání se s druhou osobou může pomáhat rozvíjet sebepoznání.

Vrstevnickou skupinou na střední škole jsou adolescenti. Jejich specifické chování je obsahem další podkapitoly.

3.1.1 Adolescence a její osobnostní vývoj

O adolescenci a jejím vývoji píšeme proto, že jsou součástí vrstevnické skupiny na střední škole. Tito mladí lidé jsou v období, kdy hledají sebe sama. Na jaké odpovědi vlastně hledají otázky, to obsahem poslední podkapitoly.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2007, s. 142) po biologické stránce začíná dospívání objevením prvních znaků sexuální zralosti, až po schopnost reprodukce. Současně se v člověku odehrávají nápadné emocionální změny v chování, ale také počátky vyzrálého myšlení. Společnost začíná jedince vnímat, jako „skoro“ dospělého a vyžaduje od něj odpovídající chování a přístup k životu.

„Vymezení období dospívání, platné pro většinu jedinců, dolní hranicí zhruba 11-12 let a horní hranicí přibližně 20 -22 let. Je ovšem značný rozdíl mezi dvanáctiletým „skoro ještě dítětem“ a dvacetiletým „skoro již dospělým“. Proto bývá celé období dále členěno jako období adolescence – zhruba 15 – 22 let.“ (Langmeier a Krejčířová, 2007, s. 143)

Období adolescence (15 – 22 let)

Dle Langmeiera a Krejčířové (2007, s. 143) v tomto období je mladý člověk plně sexuálně zralý, ale také se dokončuje jeho „tělesný růst“. Nastává období velkých změn nejen v oblasti vzdělávání, v milostných vztazích, ale i ve vnímání sebe samého.

Dle Vágnerové (2005, s. 281) je pro „sociální zralost“ specifická vnímavost k chování ostatních osob, schopnost vzájemné komunikace, umět se ovládat v krizových situacích a dodržování společenských pravidel. „Člověk jako důkaz své zralosti přijímá zodpovědnost, která z role dospělého vyplývá.“ (Vágnerová, 2005, s. 281)

Vývoj sebepojetí - Langmeier a Krejčířová (2007, s. 160) konstatují, že výběr profese je vedle osamostatnění se a nalezení vlastního já, podstatnou záležitostí v životě adolescenta. „Mladý člověk v tomto období hledá odpověď na řadu základních otázek – kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější.“ (Langmeier a Krejčířová, 2007, s. 160)

Rozpoznat kde mám své hranice, jaké mám schopnosti, přijmout sebe takového jaký jsem i se svými chybami je velmi nesnadné, obzvlášť pro adolescenty s různým druhem postižení, kteří jsou do škol integrováni.

.

.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

4.1 Inkluzivní vzdělávání žákyně s tělesným postižením na střední škole

Integrace a inkluzivní vzdělávání je v současné době hodně probírané téma, které má své příznivce, ale i oponenty. Ve společnosti to vyvolává diskuzi, zda nebudou intaktní děti integrací spolužáků s postižením do běžných škol ochuzeny o plnohodnotné vzdělávání. A zdali děti s postižením nebudou spíše nešťastné v integračním prostředí. Pracuji již několik let s dětmi s tělesným postižením, setkávám se s jejich rodiči i s jejich intaktními spolužáky, proto jsem si zvolila témata integrace a inkluzivní vzdělávání.

Naším výzkumem jsme chtěli zjistit a pochopit, co vedlo žákyni s tělesným postižením k tomu, aby začala studovat v běžné střední škole a bydlet na internátě. Také jsme se chtěli zaměřit na její edukační vývoj od batolecího období až po současnost. A v neposlední řadě nás zajímalo, jak ona sama vnímá svou integraci a inkluzivní vzdělávání, jak se cítí v takovém prostředí.

Problematikou inkluzivního vzdělávání se v praxi zabývá řada nadací a organizací. Mezi ně patří například nadace **Sirius**, jež vytvořila projekt „Chodící lidé“. Organizace **Rytmus**, pomohla vzniknout české verzi „Ukazatele inkluze“ se „Standardy inkluzivního vzdělávání“. **Liga lidských práv** vytvořila projekt pro základní školy s názvem „Férová škola“ a **Člověk v tísni** v rámci projektu „Škola pro každého – škola pro všechny“ a mnoho dalších.

Zpracování tohoto tématu může být přínosné pro lepší pochopení důležitosti inkluzivního vzdělávání. Pro žáky s postižením, kteří ještě váhají, zda mají jít studovat spolu se „zdravými“ dětmi. Pro jejich rodiče, asistenty a pedagogy, ale i pro pedagogickou asistentku Karolíny, která bude z těchto informací při své práci čerpat.

5 DESIGN VÝZKUMU

Pro tuto bakalářskou práci jsme si vybrali metodu kvalitativního výzkumu. Z důvodu toho, že „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí, s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifické vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 17). Naším záměrem bylo prozkoumat případ dívky s dětskou mozkovou obrnou (dále už jen DMO) do hloubky. Proto jsme si zvolili jednu ze základních výzkumných designů, případovou studii. Dle Hendla (2007, s. 107) Stake rozeznává případové studie: intrinsitní, instrumentální a kolektivní. Pro tento případ se jeví jako nejvhodnější volbou intrinsitní případová studie, která se zabývá „případem jenom kvůli němu samému. Cílem je holistické porozumění případu i pochopení propojení jeho jednotlivých částí.“ (Hendl, 2007, s. 107)

Dle Hendla (2007, s. 114) údaje k případové studii můžeme získat z rozhovorů s žákem, jeho učiteli a spolužáky, také pozorováním objektu po určitý časový úsek, ale i pomocí lékařské, školní, či osobní dokumentace. Lze také použít všechny typy najednou.

Výzkumný cíl:

- Prostudovat případ inkluzivního vzdělávání dívky s tělesným postižením a zjistit, co jí umožňuje plně se socializovat.
- Zjistit jak dalece se vyvíjí její integrace a inkluzivní vzdělávání.
- Zjistit také jak dívka vnímá vzdělávací prostředí, ve kterém se pohybuje.

Výzkumné otázky:

- Co přimělo Karolínu k tomu, aby šla studovat mimo svůj domov?
- S jakými problémy se na běžné střední škole Karolína potýkala?
- Jak Karolínu přijal třídní kolektiv?
- Za jakých podmínek zvládá Karolína studium na běžné střední škole?

Výzkumný soubor:

Pro výběr výzkumného souboru jsme použili metodu záměrného výběru. Vybrali jsme si a oslovili 15,5 letou dívku se středně těžkým tělesným postižením s DMO, která je integrova-

ná v běžné střední škole. Z etických důvodů jsme pozměnili jméno dívky, proto ji budeme říkat Karolína.

Technika sběru dat:

Pro zjišťování potřebných informací k případu dívky s DMO jsme použili:

Anamnézu – osobní, rodinnou a školní. Což je sběr informací o jedinci od jeho početí až po současnost (prostřednictvím matky dívky).

Techniku polostrukturovaného rozhovoru. „Rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace, kterou badatel řídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159). Podle Švaříčka (2007) před započítím polostrukturovaného rozhovoru s účastnicí je třeba se znovu zeptat na souhlas s nahráváním, ujistit ji o anonymitě a důvěrnosti a vysvětlit ji projekt výzkumu.

Jako další techniku jsme použili analýzu dokumentů, která doplnila data získaná z rozhovoru. Dle Hendla (2005, s. 204) je dokumentace písemný záznam, pořízený v minulé době, jinou osobou, z jiného důvodu než je toto zkoumání.

Metody analýzy dat:

Ve stejný den, kdy proběhl nahrávaný rozhovor, by se měla provést transkripce, rozbor a interpretace údajů. Jelikož bývají data na počátku rozsáhlá a nestrukturovaná, je nutné provést „otevřené kódování“. „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména, se kterými nadále výzkumník pracuje“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211). Dle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 211) ke všem takto vytvořeným prvkům přiřazujeme šifry, které následně uspořádáme do skupin a sestavíme z nich kategorizovaný rejstřík.

„Při analýze dokumentů se obvykle postupuje podobně jako při analýze rozhovorů nebo záznamů pozorování. Například se navrhne kategorizační systém a postupně se vyhledávají výskyty představitelů (instancí) dané kategorie.“ (Hendl, 2005, s. 133)

6 PŘÍPADOVÁ STUDIE

V této kapitole přinášíme výsledky výzkumu, které se budou dál zpracovávat. Anamnéza obsáhla celkový vývoj dívky od narození až po současnost. V podkapitole „Rozhovor“ jsme analyzovali hloubkový rozhovor pomocí čtyř kategorií. Jako poslední jsme provedli analýzu dokumentace ze SPC a IVP.

6.1 Anamnéza

Při psaní anamnézy nám byla nápomocná matka dívky, která velmi ochotně spolupracovala. Díky ní jsme mohli vypracovat osobní, školní a rodinnou anamnézu Karolíny.

6.1.1 Osobní anamnéza

Matka Karolíny byla nemocná, brala antibiotika a vůbec netušila, že je těhotná. Když to zjistila, hned si pro jistotu ověřovala, jestli bude miminko v pořádku. Proto šla raději na genetiku, kde ji sdělili, že antibiotika, které nedávno brala, nemohou vývoj plodu negativně ovlivnit. Mimo tvrdnutí břicha se po zbytek těhotenství nedělo nic mimořádného. Nastal předpokládaný den porodu. Matka skutečně začala mít bolesti, a tak ji odvezli do porodnice. Lékaři to, ale viděli jinak. Pro jistotu si ji v nemocnici nechali ještě další tři dny na pozorování, protože měla neustále bolesti, hlavně v noci. Matka: *„Když jsem to sdělila doktorovi, vždy mi udělali jen ozvy a řekli, že to na porod pořad není. Tato situace trvala tedy od čtvrtka až o neděle, kdy teda v neděli večer mi dali ten kapák na vyvolání.“* Po 4 hodinách se Karolína narodila a vážila 3200g.

Nic nenasvědčovalo tomu, že by bylo něco špatně. Situace se začala měnit až v kojeneckém věku. Rodičům začalo být divné, že v šesti měsících ještě dcerka nepase koníčky a nesnaží se nějak *„batolit“*. Ale dětská lékařka je uklidňovala, že to není nic neobvyklého. Když se nic nezměnilo ani do osmého měsíce, šla matka raději s dcerkou k neurologovi. Zde ji lékař sdělil šokující informaci, Karolína má dětskou mozkovou obrnu.

Ve čtyřech letech se Karolína naučila jezdit na kole s balančními kolečky. Matka: *„Chodit začala až v pěti, šesti letech a to ne úplně normálně. Byla to chůze křečovitá a namáhavá, ale těch 5 – 6 metrů ušla v kuse bez opory. Žvatlat začala kolem 8 měsíce (tata, mama, papa, ...)“*. Od 5 let navštěvovala logopeda, kvůli dyslálii. V útlejším věku bývala často nemocná a brala antibiotika.

Když chodila Karolína na první stupeň ZŠ, jezdila s matkou do lázní na rehabilitace. V tomto období měla také velmi hezký vztah se spolužáky, kteří ji pomáhali a dokonce s ní chodili odpoledne ven, případně k ní domů na návštěvu. Tak to fungovalo až do 6. třídy, kdy přišla puberta. Některé děti se začaly chovat odměřeně, už nebyli taková parta jako dřív. Matka: *„Karolína se pak cítila dost odstrčena. Návštěvy a odpolední procházky se omezily na minimum, puberta udělala své.“* Uzavřela se do sebe, chodila v černém oblečení, začala si psát deník a také hodně četla knihy.

Ve 14 letech nastala změna, Karolína se rozhodla, že půjde studovat mimo domov, pryč od všech bývalých kamarádů. Chtěla začít nový život, osamostatnit se, zažívat nové věci a poznávat nové lidi. Proto se znovu pustila do terapií, při kterých se pomocí speciálního stabilizačního oblečku provádí neurofyziologická cvičení. A také se začala setkávat s partičkou „nadšenců“, kteří svůj volný čas věnují mladým lidem s postižením a jezdí s nimi na výlety.

Nyní je Karolíně 16,5 let, studuje ve vzdáleném městě a už nemá tolik času psát povídky a básně jako dřív. Má za to, ale nové přátele. Přestože se Karolína pohybuje většinou mezi lidmi bez postižení, tudíž s nimi tráví i víc volného času, od postižených se, ale neodvrací.

6.1.2 Školní anamnéza

Edukace Karolíny se vyvíjí od speciálního vzdělávání, přes integraci až po inkluzi. Ve 3 letech začala navštěvovat speciální mateřskou školu, kde s ní rehabilitovali. Po určité době začali být rodiče s touto mateřskou školou nespokojeni a tak zůstala nějakou dobu doma. Na doporučení logopedky začala asi od 5 let chodit do logopedické mateřské školy. Líbilo se jí tu víc než v mateřské školce (dále už jen MŠ), kde byly děti s postižením. Zde byla až do nástupu na základní školu. V MŠ se adaptovala velmi dobře a rychle si na všechny zvykla. Děti i učitelky ji přijaly vřele. Dokonce i Karolína byla ke všem přátelská a do MŠ ráda chodila.

V ranném dětství žádnou poradnu nenavštěvovala. Nyní jen jednou ročně, kvůli individuálnímu studijnímu plánu, absolvuje vyšetření ve Speciálně pedagogické centru. Odklad školní docházky neměla, nastoupila standardně jako ostatní děti v 6 letech. Po logopedické školce začala navštěvovat běžnou základní školu. Chodila do integrované třídy, kde měli pedagogické asistenty.

Na základní školu nemá špatné vzpomínky. Vztah se spolužáky měla velmi dobrý, se vším jí rádi pomáhali. S učitely neměla žádný problém. Po celou dobu školní docházky měla svou pedagogickou asistentku. Ve škole používala speciální lavici a židli. Škola ji šla, prospívala s vyznamenáním. Nejvíce ji bavila čeština a angličtina. Za to matematiku, fyziku a chemii „*moc nemusela*“.

O jejím vzdělání rozhodují po rodinné poradě všichni společně. Jen základní školu vybírala matka sama, i když velký výběr neměla. V jejich městě, kde žije cca osmdesát tisíc obyvatel, jsou totiž jen tři běžné školy, které přijímají děti s postižením. Nakonec matka vybrala školu podle doporučení známých a také podle toho, jak daleko byla škola od jejich domu.

Výběr střední školy, nechala rodina na Karolíně. Ta si nakonec vybrala školu, která je sice v jiném kraji, ale má zkušenosti s žáky s tělesným postižením. Matka tvrdí, že je se současnou školou spokojena. „*Za to s prospěchem už tak spokojená nejsem. Chápu, že je to pro Karolínu velká změna. Základní škola není střední, tudíž víc učení, navíc změna v tom, že odešla z domu na intru, takže po ni opravdu velký pokrok. Tudíž respektuju zhoršení známek a doufám, že se brzy adaptuje a uvědomí si, že se musí i učit.*“

Když si Karolína vybrala školu, která je od domova vzdálená cca 94km, byl to pro matku šok. Nedovedla si to vůbec představit. Neustále na toto téma diskutovaly. Bála se, jak to její dcera sama zvládne. Zato Karolína měla nadhled, těšila se na vše nové, co ji čeká. Matka nakonec rezignovala, viděla, že by nemělo smysl, ji dál přemlouvat. Na to, že by jednou odjela z jejich města, dceru nijak zvlášť nepřipravovala. To spíše Karolína snila o tom, že jednou odcestuje někam jinam, třeba i do ciziny.

6.1.3 Rodinná anamnéza

Když se Karolína narodila, měla matka 21 let a otec 24 let. Oba dva vystudovali střední školu s maturitou. Rodiče jsou od jejich čtyř let rozvedeni. Karolína žije s matkou, jejím přítelem a sestrou v panelovém bytě. Otec zemřel, když bylo Karolíně 12 let.

Matka má s dcerou dobrý vztah. Matka: „*Snažím se být i přísná, i když někdy mi to moc nejde. Ale samozřejmě jsem i tolerantní a troufám si říct, že hodně. Záleží na situaci. Naposledy jsem ji pochválila asi před dvěma týdny, když zvládla nepříjemnou situaci.*“

Jakou má Karolína povahu? Matka o ní říká: „*Umí člověka vyslechnout, podržet i rozesmát. Umí být také, ale někdy tvrdohlavá.*“

Má o 11 let mladší sestru, které je 5,5 let. Je zdravá, bez postižení. Holky se mají rády, i když se občas „popichují a pošťuchují“.

Má taktéž výborný vztah s prarodiči, rodiči matky, kteří jsou pro ni a její matku psychickou i finanční oporou. Bydlí v nedaleké vesnici. S rodiči otce se setkává jen sporadicky.

6.2 Hlubkový rozhovor

Po předchozí domluvě jsme se Karolínou setkali v její kmenové třídě. Protože byla hodně nervózní, rozhodli jsme se, že další rozhovor uskutečníme v jejím pokoji na internátě. V místě, které je jí blízké a dobře známé. Protože ještě není plnoletá, vyžádali jsme si písemný souhlas s výzkumem a s rozhovorem od jejího zákonného zástupce. Karolínu jsme seznámili se skutečnostmi, proč s ní potřebujeme udělat rozhovor. Že rozhovor bude jen součástí této bakalářské práce, bude anonymní a budeme ho nahrávat. Po jejím souhlasu jsme vedli spolu příjemný polostrukturovaný hlubkový rozhovor, který jsme nahráli, přepsali, okódovali. Jednotlivé kódy jsme přiřadili do čtyř kategorií s názvy: **Já a integrace. Být „normální“.** **Dá se tu dýchat.** **Kručky k dospělosti.** Tyto kódy jsme následně zakomponovali do textu v daných kategoriích.

6.2.1 Já a integrace

Jednotlivé kódy:

ZŠ byla více připravená na integraci. Realita na střední. Co ty schody? Problémy s učením. Nemůžu se scházet se všemi. Norma = stejný intelekt. Nesud'te nás, nejsme stejní. Přijmou mě? Každý má něco. Nejsm svázaná. Soucit.

Z rozhovoru s Karolínou vyplývá, že realita na této střední škole ji trochu zaskočila. Chodila sice na běžnou základní školu, ale do integrované třídy, kde spolu s ní bylo dalších osmáct spolužáků s tělesným postižením, poruchami chování či jiným znevýhodněním. Škola byla na děti s postižením více připravená, než ta současná. Ve třídě učili většinou speciální pedagogové, kterým pomáhala několik pedagogických asistentů. Byla přizpůsobená dětem s postižením. To, že střední škola není úplně bezbariérová, věděla Karolína z webových stránek. Ale když si jela svou vysněnou střední školu prohlédnout na den otevřených dveří, trochu ji zatrnulo a ne jen ji. Všude byly jen samé schody. Nikde neviděla výtah a dokonce ani schodišťovou plošinu. Málo místa, hodně lidí a málo času na přesuny do jiných tříd. Karolína: „*Takže automaticky vlastně moje matka začala mít strach o to, že...jakože schody,*

není tu výtah ani plošina ani nic. “ Přesto všechno to Karolína nevzdala a teď chodí už šestý měsíc do nové školy. Bohužel zjišťuje další nepříjemné okolnosti. Na střední škole je spousta učení a na zábavu už není tolik času jako dřív. Protože bydlí na internátě, má omezený výběr lidí se, kterými by chtěla trávit svůj volný čas.

Největší strach měla Karolína z toho, jak ji zdraví spolužáci přijmou. Přiznala, že přece jenom s dětmi s postižením si je více rovna, protože každý má nějaký ten svůj problém. S nimi se cítí uvolněněji. Zároveň se na ně dívá jinýma očima. Dívá se na ně, jak co dělají a uvědomuje si, že to musí mít těžké.

Karolína má jasný názor na integraci dětí s postižením do běžných škol. Nevidí v tom žádný problém, pokud má integrovaný a všichni spolužáci ve třídě i ve škole stejný intelekt. Karolína: „ ...nevím, proč by měli být všichni hendikepovaní házení tzv. do jednoho pytle.“

6.2.2 Být „normální“

Jednotlivé kódy:

Stejná inteligence. Maturita. Bez zvláštních pomůcek. Více se bavit. Cítit se s nimi dobře. Chci se jim rovnat. Být jako oni. Patřit k nim. Snažím se stačit.

Rodiče Karolíny ji nelitují a neumetají jí cestičku. V jejich očích je, jako by byla „zdravá“. Proto berou jako samozřejmost, že bude mít jejich dcera alespoň maturitu, stejně jako oni dva. Myslí ji to stejně jako ostatním dětem, tak proč ne. Karolína: „ ... (rodina) oni ví, že mi o myslí, jako normálnímu dítěti v uvozovkách, takže chtěli, abych měla maturitu.“

Tak jako všichni dospívající, nechce se ani Karolína nějak výrazně lišit od ostatních. O to víc, že má tělesné postižení. Obzvlášť ve škole se Karolína snaží být „normální“ jako její spolužáci. Dokonce kvůli tomu i odmítla speciální židli a stůl. Chtěla, aby si mohl kdokoliv bez obav, za ní sednout do lavice. Žádné jiné speciální pomůcky nepotřebuje. Co, ale potřebuje je více času na přípravu do školy a to ji hodně vadí. Ráda by se zúčastňovala různých aktivit na internátě a nejen se pořád učit.

Karolína: „Když jsem se zdravými dětmi v uvozovkách, tak se spíš snažím se jim rovnat, chovat se jako oni. Dělat podobné věci, jako oni. Abych tam prostě nějak víc zapadla. I když vím, že jsem rovná s nimi, stejně se prostě snažím ještě víc.“ Ve škole se Karolína, viditelně a hlavně urputně, snaží vyrovnat svým spolužákům. Bývá pak často unavená.

6.2.3 Dá se tu dýchat

Jednotlivé kódy:

Nejbližší. Pedagogický asistent. Nekonvenční třídní. Studijní plán. Neúčast v některých předmětech. Pomůcky, které ruší bariéry. Práce asistenta. Nemusím tu nechat duši. Jiná škola. Jako doma. Individuální přístup. Není problém. Jiní učitelé. Možnost poradit se. Byl problém, ...už není. Legrace ve třídě. Každý je úplně jiný. Na stejné vlně. Jako atomy. Patříš mezi nás, neboj se. Třída do nepohody.

Aby mohla Karolína zvládat nejen školu, ale i pobyt na internátě, potřebuje k tomu lidi, kteří ji berou pod svá ochranná křídla. Na prvním místě to je samozřejmě její rodina, která ji nesmírně podporuje. Také pedagogický asistent, který jí pomáhá zvládat nejen výuku, psaní zápisů a chystání pomůcek, ale hlavně přesuny mezi učebnami. Vlastně celkově jí pomáhá vše ve škole a na internátě zvládnout. Když má Karolína problém, cesta ji nejprve vede za asistentem. Dalším spojencem je její třídní, se kterou je nadmíru spokojená, je velmi příjemná, umí situaci odlehčit, má svůj pohled na určité věci. Karolína: *„Dá se říct, že jsem v životě nepotkala člověka, jako je ona.“*

Karolína má delší čas na psaní písemek a dokončování testů a na zápisy. Je uvolněna z tělocviku a z písemné a elektronické komunikace. Pomůcky, které „ruší bariéry“ jsou Francouzské hole, které jí pomáhají při chůzi. Ve vyjimečných situacích, kdy je třeba zdolat větší vzdálenost anebo být někde velmi rychle, používá Karolína invalidní mechanický vozík.

Nejvíce ze všeho se jí líbí atmosféra školy a její hezké prostředí. Karolína: *„Připadám si tu, jak v domácím prostředí.“* Vyjimečný je pro ni skvělý přístup učitelů, se kterými se dokáže na všem dohodnout. Jsou komunikativní a přístupní. Když je třeba vyřešit nějaký problém, vyřeší ho bez otálení. Může za nimi zajít do konzultací nebo jim napsat na email. Karolína: *„Jsou jiní než učitelé na ostatních středních školách. Oni razí ...takový... jiný přístup, mají jinou tu filozofii té výuky a je to prostě rozdíl.“*

Karolína má obrovské štěstí na spolužáky. Její nová třída je kupa veselých lidí. Každý den se těší na jejich vtipné hlášky nebo vtipné situace, které se tam často dějí. Každý je úplně jiný, mají jiné zájmy i jiné starosti. Ale když je třeba, aby na něčem spolupracovali, semknou se a dokáží se spolu domluvit. Zajímavé je, že se vzájemně dokáží podržet i když je někdo v úzkých. Karolína: *„Tak se semkneme a prostě spojíme se, pomůžeme společně, třeba po-*

můžeme sami sobě...a jsme dobrý kolektiv.“ Spolužáci jí mezi sebe přijali. Berou jí jako sobě rovnou. Dokáží, v dobrém úmyslu, o jejím postižení vtipkovat. Snaží se jí ukázat, že se nemá brát tak vážně. A že vše co se týká její třídy, se týká i jí, tak, ať se nebojí projevit.

6.2.4 Krůčky k dospělosti

Jednotlivé kódy:

Samostatnost není jednoduchá. Mezilidské vztahy. Šla bych do toho znovu. Inspirační prožitky. Obohacený život. Novinařina. Další studium. V mlze. Klást si malé cíle. Filozofování o životě. Změnit přístup k učení.

Když začala Karolína studovat na střední škole a bydlet na internátě změnil se jí úplně celý život. Dříve se mohla spolehnout na svou rodinu, nyní si musí vystačit sama. Karolína: *„Musím se hodně spoléhat hlavně sama na sebe, vlastně tu rodinu mám daleko od sebe, nejsou mi k dispozici“* (povzdechla si) *„Musím toho zvládnout víc a nejde jen o pobyt na internátě.“* Naučit se vzájemně tolerovat a žít společně s lidmi, kteří mají jiné návyky z domova. Naplánovat vše tak, aby si užila trochu té zábavy, ale také se připravila do školy, vyžaduje disciplínu. Občas se jí to ale, nedaří zvládnout a pak to jde hned vidět na studijních výsledcích. Karolína: *„Chtěla bych zlepšit své nějaké studijní výsledky.“* odpověděla, když jsme se jí ptali na to, co by chtěla změnit.

Kdyby se měla Karolína rozhodovat znovu, zda jít na tuto školu a bydlet na internátě, rozhodla by se stejně. Karolína: *„Myslím si, že mě to nějakým způsobem obohatilo, posílilo, získala jsem nové zkušenosti, které vlastně už mi nikdo nevezme, které se mi budou v životě určitě hodit. Mám skvělé zážitky, potkala jsem příjemné, skvělé lidi, kteří udělají můj život vlastně bohatším...Neměnila bych.“*

Když se rodiče Karolíny ptali, co by jednou chtěla dělat, nemusela se dlouho rozmýšlet. Ráda píše povídky a básně a tak se rozhodla pro žurnalistiku. Kvůli ní si dokonce vybrala i školu daleko od domova. Až odmaturuje, chtěla by se dostat na vysokou školu. Prozatím ještě nevím jaký obor. Karolína: *„Od jisté doby, spíš žiju vlastně přítomností a nějak vůbec neuvažuju nad tím, co bude za rok, za dva. Protože v tuto chvíli by to pro mě znamenalo další starost.“* Je to pro ni asi takový pud sebezáchovy, klást si nejprve malé cíle, na které může dosáhnout.

Karolína má oproti svým vrstevníkům dospělejší vystupování a myšlení, proto už ve svých 16,5 letech přemýšlí o životě. Karolína: „*Chci v životě dokázat, zanechat nějakou stopu, jakoby nějaký odkaz, prostě nežít nadarmo.*“

6.3 Zpracování odborné dokumentace

Vycházeli jsme ze školní dokumentace: zprávy ze SPC z roku 2013, 2014 a z Individuálního vzdělávacího plánu na školní rok 2014/2015. Zajímali jsme se jen o informace, které se týkají vzdělávání Karolíny. Tyto informace jsme rozdělili do dvou kategorií.

1. Vyrovnávací opatření

- Individuální integrace
- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu

Pro zabezpečení speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

- Modifikaci osnov tělesné výchovy

Dle lékařského návrhu (nahrazení pohybových činností jinými). Příp. místo hodin tělesné výchovy umožnit provádění relaxačních cviků či opakování a procvičování učiva.

2. Podpůrná opatření

- Bezpečný a bezproblémový přístup do třídy a dalších částí budovy školy
- Dvojitý vydání učebnic, speciální lavici a speciální židli

PC s tiskárnou, protiskluzovou podložku pro psaní.

- Častěji zařazovat práci ve dvojicích či malých skupinkách
- Navýšení časového limitu na činnosti spojené s jemnou motorikou a grafomotorikou

Diktáty zkracovat a upravit tak, aby byla zachována úroveň obtížnosti, případně je nahrazovat texty na doplňování gramatických jevů, diktované výklady doporučujeme nahrazovat tištěným textem, doporučujeme možnost kopírování výukových materiálů a zápisů ve třídě, možnost zápisu na PC/notebooku, dle potřeby doporučujeme ověřování porozumění zadání, případně zopakování instrukcí, prodloužený výklad učiva.

- Tolerance pomalejšího psychomotorického tempa, přesností u činností vyžadujících jemnou motoriku a u grafomotorických činností.

U rýsování se doporučuje hodnotit pouze znalost postupu nikoliv přesnost rýsování. Dále se doporučuje tolerovat sníženou schopnost analýzy a syntézy zřakových podnětů – práce s tabulkami, grafy, trojrozměrné nákresy, orientace na mapě apod. a toleranci z hlediska potřeby delšího času (na psaní a kontrolu napsaného textu).

- Návrh asistenta pedagoga pro školní rok 2014/2015

Umožnit dopomoc asistenta pedagoga po celou dobu vyučování v následujících činnostech. Při činnostech vyžadujících koordinaci obou horních končetin, činností náročných na přesnost, psaní delších zápisů a překreslování náčrtků z tabule aj. Pomáhat s orientací při doplňování do pracovních sešitů, listů, při orientaci v textu a na mapě. Při přípravě a manipulaci s pomůckami (notebook, mapy, textové materiály, didaktické pomůcky, psací náčiní, nůžky, lepidlo, aj. Rýsovat dle instrukcí žákyně. Podporovat a rozvíjet maximální možnou samostatnost žákyně, zapojování do společných činností spolužáků a do kolektivu třídy. Dopomáhat při sebeobsluze.

7 SHRUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE

Triangulaci metod jsme opětovně kódovali, abychom získali ucelenou případovou studii.

Narození Karolíny předcházely negativní události, které mohly, ale také nemusely poškodit ještě nenarozené dítě. Za prvé, když matka užívala v době nemoci antibiotika, protože nevěděla, že je těhotná. A za druhé, když byl termín porodu oddálen. Nicméně, Karolína se narodila „zdravá“ a až do šestého měsíce věku nikoho nenapadlo, že by tomu mohlo být jinak. V této době, ale už začali mít rodiče pochybnosti. Karolína se nevyvíjela jako ostatní děti. Obavy se naplnily, v jejich osmi měsících, kdy jí byla diagnostikována dětská mozková obrna.

Díky rehabilitacím ve speciální mateřské škole, kde byla dívka od svých tří let, začala kolem pátého roku chodit. Chůze nebyla zprvu ladná a jistá, ale umožňovala Karolíně více soběstačnosti. Logopedická mateřská škola, do které byla v pěti letech integrována, jí umožnila vzdělávání s dětmi bez postižení. V tomto duchu se dál vzdělávala i v základní škole, kde nastoupila ve svých šesti letech. Zde navštěvovala integrovanou třídu spolu s ostatními dětmi s postižením, či znevýhodněním. Do této školy chodila Karolína ráda. Měla svého pedagogického asistenta, s učiteli neměla žádné problémy a se spolužáky si také velmi dobře rozuměla. Až do puberty, kdy nastal zlom. Její kamarádi si ji přestali všimnout a trávit s ní volný čas. Tehdy to byla pro Karolínu velká rána. Upnula se na knihy a na psaní povídek a básní.

Ve 14 letech se rozhodla, že půjde studovat žurnalistiku do úplně jiného města. Že začne žít jiný život, osamostatní se a pozná nové kamarády. Když se matka poprvé dozvěděla o úmyslu Karolíny, moc jí do smíchu nebylo. Neuklidnila se ani, když viděla školu na vlastní oči. Zdálo se jí, že je všude plno schodů. Karolína si přesto stála za svým a tak už šestý měsíc studuje v běžné střední škole, svůj vysněný obor. Prvotní nadšení z atmosféry školy, z učitelů a z třídní učitelky, která má trochu jiný pohled na svět a nic ji nerozhází, už pominulo. Obavy z přijetí spolužáků taktéž. Podle Karolíny jsou to veselí lidé a tak odlišní, že je až spodivem, jak se dokáží semknout, když je potřeba. Karolína se učí bez obav zapojovat do dění třídy a snaží se mezi spolužáky začlenit. Začíná mít, ale trochu problémy s některými předměty. Má sice IVP, pomáhá jí její pedagogický asistent a školní psychologka, ale Karolína se přesto bude muset více učit než na ZŠ. Život se jí změnil od základu a

ted' ví, že být samostatný není vždycky jednoduché, přesto by neměnila. Krédo Karolíny je „Nežít nadarmo“.

Zodpovězením výzkumných otázek případovou studii dotvoříme.

Co přimělo Karolínu k tomu, aby šla studovat mimo svůj domov?

Bylo tu hned několik důvodů. Jedním z nich také to, že se její kamarádi od ní začali v pubertě odvracet a styděli se za ni. Každý má sny, ten Karolíny byl, odjet někam jinam, osamostatnit se a bydlet na internátě. Studium žurnalistiky ji toto vše splnilo. Jednou by chtěla jít na vysokou školu a pak odcestovat do zahraničí.

Jak Karolínu přijal třídní kolektiv na střední škole?

Největší strach měla z toho, jak ji spolužáci přijmou. Měla většinou zkušenosti s dětmi s postižením. Od 3 do 6 let chodila do MŠ speciální či logopedické. Potom nastoupila na běžnou ZŠ, ale do integrované třídy, kde byly děti s nějakým postižením, omezením nebo s poruchou chování. Obavy byly zbytečné. Spolužáci ze střední ji mezi sebe přijali a berou ji takovou, jaká je. Snaží se jí ukázat, že vše co se týká její třídy, se týká i jí. Je to třída bezkonfliktních a veselých mladých lidí. Jsou sice každý úplně jiný, s jinými zájmy, ale když jde do tuhého, dokáží se semknout.

S jakými problémy se v běžné střední škole Karolína potýkala?

Karolínu zaskočilo, že na běžné střední škole není vše jako na její bývalé ZŠ. Tato škola není úplně bezbariérová a do vyšších pater se může dostat s pomocí schodolezu. Neučí zde žádní speciální pedagogové a jsou tu jen dva pedagogičtí asistenti. Podle ní, byla ZŠ více přizpůsobená dětem s postižením. Střední škola sebou přináší více učení a domácí přípravu a tím pádem méně času na zábavu. Protože bydlí Karolína na internátě, musí se naučit disciplíně. Ve škole ji to nejde jako dřív a tak s pomocí výchovného poradce a pedagogického asistenta hledá nejúčinnější techniku učení.

Za jakých podmínek zvládá Karolína studium v běžné střední škole?

Karolína potřebuje lidi, kteří ji nejen psychicky podporují. Neobejde se bez své rodiny, se kterou je neustále v kontaktu. Může se spolehnout na své spolužáky, kteří ji berou takovou, jaká je. Podstatný je pro ni i její asistent, o kterého se může s klidem opřít. A neméně důležitá je i její třídní učitelka, která dohlíží na to, aby bylo vše fair play. Individuální vzdělávací plán, který dle doporučení SPC vypracoval výchovný poradce. Díky němu má Karolína stej-

né šance zvládnout učivo, jako intaktní spolužáci. Součástí IVP je například nárok na dvojí učebnice, bezproblémový přístup do třídy (školy), navýšení časového limitu, tolerance pomalejšího tempa, atd. Dalším podmínkami jsou atmosféra školy a jeho prostředí. Individuální přístup ke všem žákům školy s možností konzultací. Pomůcky, které „ruší bariéry“, jsou i její Francouzské hole, které jí pomáhají při chůzi. Ve výjimečných situacích, kdy je třeba zdolat větší vzdálenost anebo být někde velmi rychle používá Karolína invalidní mechanický vozík.

Posledními dílky skládačky podmínek jsou soužití na internátě a disciplína. Naplánovat vše tak, aby si užila trochu té zábavy, ale také se připravila do školy, to je pro Karolínu velmi důležité.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výsledky výzkumu nemůžeme zobecnit, jelikož se jedná o případovou studii konkrétní osoby v konkrétní běžné střední škole. Doporučení jsou určena hlavně pro pedagogického asistenta, třídní učitelku, pedagogy, kteří děvče vyučují, pro vedení školy a také pro vychovatelky z Domova mládeže.

Pro plnohodnotné zapojení Karolíny do společnosti doporučujeme, dle Milichovského (2010, s. 55) přistupovat ve výchově i ve vzdělávání stejně jako k dětem bez postižení a přitom dodržovat několik základních didaktických zásad: zásadu názornosti, trvalosti, přiměřenosti, soustavnosti, uvědomělosti, aktivity a individuálního přístupu. Dále doporučujeme nadále pokračovat v hledání vhodné metody učení, za podpory pedagogického asistenta a výchovného poradce, a následně naučit Karolínu, jak tuto metodu efektivně využívat. Dívka se snaží vyrovnat intaktním spolužákům, proto by bylo vhodné ji nenutit sedět ve speciální lavici či na speciální židli. Povzbuzovat jí při zapojování do aktivit její třídy nebo celé školy. Neméně důležité je napomáhat vytvářet dobré vzájemné vztahy jak v kmenové třídě, tak v Domově mládeže. A téměř zásadním doporučením je, nevystavovat děvče situacím, kdy by byla středem pozornosti.

SPC navrhlo pro Karolínu pedagogického asistenta prozatím na jeden školní rok, doporučujeme jí ho ponechat i do druhého ročníku. Nejen že jí dopomáhá při výuce a při přesunu ze třídy do třídy, ale je pro ni také psychickou podporou při zvládání nesnáží. Dále navrhujeme umožnit pedagogům vzdělávat se v oblasti speciální pedagogiky, případně jim umožnit pravidelné konzultace se speciálním pedagogem.

Protože bydlí Karolína v Domově mládeže, bylo by vhodné ji zapojovat i do běžného úklidu pokoje tak, jako by to činila doma. Aby poznala hodnotu peněz a znala ceny běžných potravin, doporučujeme umožnit jí, samostatné nákupy s doprovodem.

Pro názornou demonstraci socializace Karolíny, jsme graficky znázornili výsledky výzkumu a doporučení pro praxi.



Obrázek 5 - Grafické znázornění výsledků výzkumu a doporučení pro praxi

9 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce s názvem *Inkluzivní vzdělávání žákyně s tělesným postižením na střední škole*, měla ukázat, důležitost integrace a inkluzivního vzdělávání v procesu socializace. Výzkumná práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části jsme se zaměřili na konkretizaci pojmů integrace, inkluze a na jejich rozdíly. Také jsme si objasnili co je smyslem inkluzivní školy. Středem našeho zájmu bylo tělesné postižení a dětská mozková obrna, příčiny vzniku postižení a jejich formy. Protože se výzkum vztahuje ke vzdělávání v běžné střední škole, podívali jsme se na školu jako takovou, na její principy, na vrstevnickou skupinu adolescentů a jejich specifika.

V praktické části jsme si stanovili cíle, kterých jsme chtěli zkoumáním případu dosáhnout. Hlavním cílem bylo, prostudovat případ dívky s tělesným postižením a zjistit, co ji umožňuje plně se socializovat. Šetřením jsme zjistili, že socializace Karolíny neprobíhá jen díky vstřícnému přístupu jejího okolí, ale i jejich odmítání. Řešením problémů, zvládnutí i nezvládnutí pro ni neznámých situací, ale také školní integrací a inkluzivním vzděláváním. Míra socializace také zřejmě závisí na druhu a stupni tělesného postižení.

Jedním z dílčích výzkumných cílů bylo také zjistit, jak se vyvíjela integrace a inkluzivní vzdělávání Karolíny. Dívka se ubírá cestou integrace od mateřské školy přes základní až po inkluzi v běžné střední škole, která o sobě netvrdí, že je inkluzivní. Přesto se jeví, že má ke Karolíně inkluzivní přístup. Posledním výzkumným cílem jsme chtěli zjistit, jak vnímá děvče vzdělávací prostředí, ve kterém se pohybuje. Z našeho bádání vyplívá, že se Karolíně líbí atmosféra školy a její prostředí. Slovy Karolíny: *„Připadám si tu jak v domácím prostředí“*. Líbí se jí také jiný přístup učitelů k výuce a ochota při řešení problému s učivem. Její spolužáci jsou heterogenní, nekonfliktní, zábavní a přijali dívku mezi sebe. Karolína o nich říká: *„Berou mě jako sobě rovnou“*. Jediné v čem vidí problém je jen částečná bezbariérovost školy. Vedení školy jí vyšlo vstřícné a vyučování probíhá povětšinou ve třídě v přízemí, ale přesto musí někdy schody zdolávat a to s dopomocí druhé osoby.

Stanovených cílů jsme dosáhli pomocí polostrukturovaného rozhovoru s Karolínou, zpracováním odborné dokumentace a doplněním osobní, školní a rodinné anamnézy. Veškerá naše zjištění, jsou ověřena a podpořena triangulací. Výsledky výzkumu nelze zobecnit, jelikož se jedná o případovou studii.

Zkoumáním jsme zjistili, že inkluzivní vzdělávání může probíhat i ve škole, která není inkluzivní. Očividně záleží hlavně na filozofii školy a přístupu pedagogů k žákům.

V rámci zpracovávání získaných informací jsme pro Karolínu vytvořili Zásady inkluzivního vzdělávání (tj. plnohodnotné zapojení do skupiny): 1. Aktivně se setkávat s intaktními dětmi, 2. Poznávat různé vzory chování, 3. Pozorovat jak se dají řešit určité situace různými způsoby. 4. Prožívat radosti i prohry a poučit se z nich, 5. Mít s vrstevníky společné zážitky 6. Rovnocenně se podílet na chodu třídy.

Zdali je přínosné pro intaktní žáky to, že studují se spolužákem (spolužačkou) s postižením, by mohlo být dalším předmětem zkoumání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. De VITO, Joseph A., *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
2. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
3. HENDL, Jan, *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
4. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ, *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
5. KOCUROVÁ, Marie a kol., *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-844-7.
6. LANGMEIER, Josef a Dana Krejčířová, *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
7. LECHTA, Viktor, *Východiská a perspektivy inkluzivnej pedagogiky*, Martin: Osve-
ta, 2009, ISBN 80-8063-303-5.
8. MICHALÍK, Jan, *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...* ZŠ Integra Vsetín, 2002. ISBN 80-238-9885-X.
9. MILICHOVSKÝ, Luboš, *Kapitoly ze somatopedie*, Praha: Univerzita Jana Amose
Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-7452-001-3.
10. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta a kol., *Reflexe speciální pedagogiky v kontextu
opatření Evropské unie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN
80-244-1444-9.
11. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*. Praha:
Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
12. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ, a kol., 2006. *Speciální pedagogi-
ka*. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 80-244-1475-9.
13. SLOWÍK, Josef, *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-
80-247-1733-3.
14. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedago-
gických vědách*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0644-6.

15. VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Základy psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-2153-1.
16. VÍTKOVÁ, Marie a kol., *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
17. ZELINKOVÁ, Olga, *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Metodiky

18. BOOTH, Tony a Mel AINSCOW, Překlad: Hana Čechová a Daniela Zítková, *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. [online] 1. vydání. Praha: Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X. [cit. 20. února 2015]. Dostupné z: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>
19. HOUŠKA, Tomáš, *Inkluzivní škola. 1. Zavádíme inkluzivní vzdělání*. [online]. Příbram: PBtisk s. r. o., 2007, [cit. 22. dubna 2015]. Dostupné z: http://ferovaskola.cz/data/downloads/inkluzivni_skola_2007web.pdf
20. VÍTKOVÁ, Marie (ed.), *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. 2. vydání. Brno, 2004. ISBN 80-86633-22-5. Dostupné z: <http://equalcr.cz/files/clanky/908/kniha1.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	a tak dále
Č.	číslo
ČR	Česká republika
DMO	Dětská mozková obrna
In	v
IVP	Individuální vzdělávací plán
Kol.	kolektiv
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Odst.	odstavec
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
Příp.	případně
Sb.	Sbírka
SPC	Speciálně pedagogická poradna
Str.	strana
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
T. j.	to je
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – <i>inkluzivní škola (Houška, 2007, s. 6)</i>	20
Obrázek 2 – <i>diparéza (Vítková, 2004, s. 177)</i>	27
Obrázek 3 – <i>hemiparéza (Vítková, 2004, s. 177)</i>	28
Obrázek 4 – <i>kvadruparéza (Vítková, 2004, s. 176)</i>	28
Obrázek 5 - <i>Grafické znázornění výsledků výzkumu a doporučení pro praxi</i>	52

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - *vztah integrace/inkluze (Kocurová, 2002, s. 17)* 18

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Desatero komunikace s lidmi s postižením

P II: Písemný souhlas zákonného zástupce

P III: Přepis rozhovoru s Karolínou

P I: DESATERO KOMUNIKACE S LIDMI S POSTIŽENÍM

1. „Tělesně postižení“ neznamena „nemyslí“.

Hovořte s námi, jako s ostatními lidmi. Pokud máte dojem, že to nejde, možná komunikujete s někým, kdo mluvit nemůže. „Buďte trpěliví.“

2. I když máme asistenta, mluďte přímo s námi. Jsme svéprávní.

Nemyslete si, že když máme asistenta, neumíme přemýšlet. Hovořte přímo k nám, ne přes prostředníka.

3. Nechodte kolem horké kaše, zeptejte se a my vám sami řekneme, jak se s námi domluvit.

Pokud si nejste jisti, jakým způsobem s námi nejlépe komunikovat, zeptejte se na to přímo nás.

4. Nesnažte se nám pomáhat za každou cenu, umíme být samostatní.

Rádi se obsloužíme sami, pokud nám to jen trochu jde. Máme tak pocit svobody. Řekneme si o pomoc, pokud bude potřeba.

5. Když nám chcete pomoci, naslouchejte nám, poradíme vám, jak na to.

Zacházení s invalidním vozíkem a jinou mechanikou není vždy jednoduché, nebojte se s námi poradit.

6. Nebojte se komunikovat s námi přirozeně.

Není nutné vynechávat slovíčka týkající se chůze. I my si čas od času skočíme do obchodu.

7. Zkuste se při komunikaci snížit na naši úroveň.

Oceníme, když si sednete, když s námi hovoříte. Nemusíme tolik zaklánět hlavu.

8. Ptejte se nás, na co chcete, my na co chceme, odpovíme.

Tak jako vy, tak i my neradi na některé věci odpovídáme. Mluvte s námi narovinu.

9. Vybírejte vhodně místo pro setkání nebo si od nás nechte poradit.

Místo setkání si dobře ověřte, nejsou všechna místa bezbariérová.

10. Máme omezenou pohyblivost, ale můžeme si užívat život.

I přes naše postižení, můžeme se v přírodě, v divadle bavit stejně jako vy i sportovat můžeme společně.

Nadace Sirius, *Desatero pro komunikaci s lidmi s tělesným postižením*[online]. chodicilide.cz, [cit. 19. dubna 2015]. Dostupné na <<http://chodicilide.cz/desatero-pro-komunikaci-s-lidmi-s-telesnym-postizenim/>>

P II: PÍSEMNÝ SOUHLAS ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE

PÍSEMNÝ SOUHLAS ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE

Souhlasím s tím,

aby moje dcera [REDACTED] byla součástí výzkumu bakalářské práce, kterou vypracovává studentka sociální pedagogiky UTB Zlín Soňa Fojtíková. Součástí výzkumu bude rozhovor a nahlížení do školní dokumentace.

Jméno zákonného zástupce: [REDACTED]

Bydliště: [REDACTED]

Datum narození: [REDACTED]

V: [REDACTED]

Dne: 1. 3. 2015

Podpis: [REDACTED]

P III: PŘEPIS ROZHOVORU S KAROLÍNOU

S: Ahoj Karolíno, souhlasíš, abych s tebou udělala rozhovor a aby tento rozhovor byl nahrávaný?

K: Ano, souhlasím.

S1: Mám na tebe pár otázek, které se budou týkat tebe a tvého vzdělávání. Karolíno, můžeš mi říct, jaké to bylo na základní škole? Může se klidně rozpovídat.

K: hm, takže na mé základní škole bylo více hendikepovaných a integrovaných dětí. Opravdu více. Aaa, ta škola byla na to připravená. Co se týče toho, ... že tam byli ...specializovaní pedagogové. Byli tam asistenti, bylo jich tam více, měli více zkušeností než eee, tato škola, se mně zdá. Bylo to takové víc přizpůsobené i ta výuk. Všichni byli zvyklí na ten hendikep.

S: To byla běžná základní škola?

K: Běžná základní škola.

S: Takže jste tam byli integrovaná třída?

K: Ano, integrovaná třída.

S2: Co anebo kdo, tě přiměl ke studiu na běžné střední škole?

K: Běžné?

S: No, běžné, no prostě na této škole, co teď jsi.

K: Eee moje rodina, protože oni ví, že eee, že mi to myslí, jako normálnímu dítěti v uvozovkách. Takže chtěli, abych měla, jakože maturitu. Takže se mě jakože pořád ptali, co bych chtěla dělat v budoucnu. Aaaa, mě hrozně baví psaní, takže jsem se rozhodla pro obor žurnalistika a média.

S3: A jak ses dozvěděla o této škole?

K: Eee, tak to bylo to hodně, jakože reference, konexe, eee. moje mamina zjistila, že vlastně její známá má dceru a ta chodila na tuto školu. Ta mi zase dala jiné kontakty. Od jiných kontaktů, jsem zase přešla k jiným. A tak to byla taková síť vlastně. Aaa, měla jsem i klady i zápory této školy, aaa.

S: Takže jsi věděla, do čeho jdeš!

K: *Ano.*

S4: Věděla jsi, že škola není úplně bezbariérová?

K: *Věděla jsem to, vlastně už z webových stránek. Byla tam fotografie školy, ale úplně jsem se o tom přesvědčila, až když jsem se šla na vlastní oči podívat na dnech otevřených dveří. Kdy jsem tady viděla, že je tu spousta schodů, spousta..., vlastně málo místa. Je to celé takové maličké, spousta lidí a málo času, vlastně času na přesuny, ...Takže automaticky vlastně moje matka začala mít strach o to, že ...jakože schody, není tu výtah ani plošina ani nic. A tak.*

S5: Co anebo kdo, ti pomáhá zvládat výuku?

K: *Tak, eee, můj pedagogický sister. Vlastně nejde jen o zvládání výuky, ale hlavně o ty přesuny, eee, mezi učebnami. Aaaa, taky vlastně celkově. Chystá mi pomůcky, aaa, a tak nějak mi to tu pomáhá zvládnout.*

S6: Jaké máš úlevy ve výuce? Jestli máš vůbec nějaké?

K: *Úlevy, mám víc času na písemky, na dokončování testů. Eee na zápisy ...a poznámky mi píše pedagogický asistent. Aaaa, z úlev, jsem uvolněná z tělocviku a z písemné elektronické komunikace.*

S7: Jaké máš speciální pomůcky?

K: *pohybují se pomocí holí francouzských. Když se jdu projít někam s někým, tak si občas беру eee, invalidní vozík, mechanický, aaa, nemám speciální židli, ani stůl.*

S8: Jak se ti líbí na této střední škole?

K: *Eeee, líbí se mi. Asi ze všeho nejvíc se mi líbí vlastně atmosféra této školy, je tu hezké prostředí. Připadám si tu, jak v domácím prostředí. Ten přístup učitelů je skvělý. Dá se na všem dohodnout, jsou komunikativní, přístupní, aaa, když je s něčím problém, tak ho hned vyřeší. (nerozuměla jsem) ...a tak.*

S9: A teď si vzpomeň, jaký jsi měla pocit, když jsi začala studovat tady na této škole a bydlet na internátě?

K: *Byl to velký rozdíl oproti, ...vlastně celý můj život se tak nějak změnil od té doby, co jsem tady začala studovat. Musím se hodně spoléhat hlavně sama na sebe, vlastně tu rodi-*

nu mám daleko od sebe, nejsou mi k dispozici. (Nádech – povzdech). Musím toho zvládat víc a nejde jen o pobyt na internátě. Toho učení je spousta prostě a jiných eee, chci zvládat také jiné aktivity. A soužití na internátu taky není zrovna jednoduché, takže tak.

S: Rozhodla by ses stejně, když už víš, co studium na střední a ubytování na intru obnáší?

K: Rozhodla bych se stejně, protože si myslím, že mě to nějakým způsobem obohatilo, posílilo, získala jsem nové zkušenosti, které vlastně už mi nikdo nevezme, které se mi budou v životě určitě hodit. Eee, mám skvělé zážitky, potkala jsem příjemné, skvělé lidi, kteří udělají můj život vlastně bohatším, eee. Ty zážitky jako nechtěla bych..., neměnila bych.

S10: Jaký máš názor na integraci dětí s hendikepem do běžných škol?

K: Pokud jsou ti hendikepovaní na stejné intelektuální úrovni, jako jejich spolužáci v té třídě nebo v té škole. Tak si nemyslím, že je to nějaký problém. Plně s tím souhlasím, protože nevím, proč by měli být všichni hendikepovaní házeni tzv. do jednoho pytle.

S11: Co by si chtěla dělat po maturitě?

K: Tak pokud se mi dokončení studia...podaří, bez problémů nějakých větších. Tak, eee, bych chtěla nějakou vysokou školu. Eee, už jsem se zajímala i o nějaké obory. Sem tam si něco přečtu, ale nejsem ještě úplně rozhodnutá, jako v jakém směru bych se chtěla ubírat.

S12: Jak vidíš svou budoucnost? Dalekou. ...Jednou, čím bys chtěla být třeba?

K: Dalekou budoucnost vidím hodně rozmazanou...Eee, od jisté doby, spíš žiju vlastně tou přítomností a nějak vůbec neuvažuju nad tím, co bude za rok, za dva. Prostě po škole. Protože v tuto chvíli by to pro mě znamenalo další starost. Další uvažování je ještě navíc zbytečné, prozatím... prostě chci v životě dokázat, zanechat nějaký prostě, nějakou stopu. Jakoby nějaký odkaz, aaa, nevím, prostě nežít nadarmo.

S13: Co mi můžeš říct o tvé třídě na střední?

K: Moje třída je kupa veselých lidí. Není (úsměv a jiný hlas) den, kdy by tam prostě nezazněla nějaká vtipná hláška (smích) Nebo (smích, upřímný) nebo se nestala nějaká vtipná situace. Prostě...eee, zdá se mi, že nikdo z mojich spolužáků není vůbec stejný...nejsme prostě, ...nejsme stejní. Eee jsme, máme každý rád něco jiného, bavíme se každý o něčem jiném, ale stejně prostě, když ...máme dělat najednou společně na jednom projektu nebo se na něčem domluvit. Nebo jeden z nás prostě, nějakým způsobem je v úzkých nebo má něja-

ký problém... Tak se semkneme a prostě spojíme se a pomůžeme společně, třeba pomůžeme sami sobě... a jsme dobrý kolektiv.

S14: Jak tě přijali tví spolužáci?

K: Hm, tak z jejich přijetí jsem měl strach..., ale...mám dojem, že mě přijali úplně, jakože v pohodě. Berou mě, jako sobě rovnou...aaa, z mého postižení si spíš dělají legraci, v tom dobré smyslu. (Hluboký nádech). Snaží se mi ukázat to, že se nemám bát vyjadřovat se. Nemám bát se angažovat ve věcech třídy, že tam prostě patřím, takže, ať se nebojím.

S: Setkáváš se s nimi i po vyučování?

K: Eeee, pouze s některými z nich. Pouze s těmi, kteří jsou vlastně na internátu. A těch je, ani ne třetina, když to přeženu.

S15: Jak se cítíš mezi spolužáky bez postižení?

K: Eee, noo, tak určitě.

S: Když to můžeš srovnat se základkou.

K: Když jsem mezi postiženými, tak mi to přijde, jakože jsme si všichni úplně rovni. Jakože každý má nějaký problém. Cítím se víc, uvolněněji, ale zároveň se taky dívám na ty postižené, jak prostě..., co dělají, že to musí mít těžké. A když jsem mezi zdravými v uvozovkách. Tak se spíš snažím se jim, jakože rovnat, jako chovat se, jako oni. Dělat podobné věci, jako oni. Abych tam prostě nějak víc zapadla. I když vím, že jsem rovná s nimi, stejně se prostě snažím ještě víc. (smích)

S16: Když máš nějaké starosti a nevíš si s něčím rady, za kým zajdeš?

K: Eee, tak zajdu za svým pedagogickým asistentem, který vlastně se mnou řeší všechno, dá se říct. Když ten problém je s nějakým učitelem nebo s jeho předmětem konkrétním. Tak zajdu, třeba do konzultačních hodin, nebo mu napíšu email. Eee, to je ta výhoda toho, že ti učitelé na ten email fakt odpovědí bleskově, dá se říct. A hned ten problém vyřeší, takže to je asi vše.

S17: Jsi spokojená se svou třídou?

K: *(hlasitý smích)* Jsem spokojená, je to ...hodně příjemná paní, umí situaci odlehčit. Má takový úplněsvůj pohled na určité věci. Není konzervativní. Eee, dá se říct, že jsem v životě nepotkala člověka, jako je ona. *(smích)*

S18: Jak se ti jeví ostatní učitelé?

K: *Tak, eee, je vidět, že eee, jsou to i jiní učitelé než na ostatních středních školách. Oni razí takové, takový prostě jiný přístup, mají jinou tu filozofii té výuky a je to prostě rozdíl.*

S: Máš pocit, že ti nadržují?

K: *Eee, nadržují, ne, ale vyskytne se, že prostě uleví, když opravdu vidí, že to není v mojich silách. Ale zase na druhou stranu, že by měli více se snažit ze mě dostat. To zase ne! Myslím si, že je to na mě vidět, že se snažím to nějak vyrovnávat.*

S19: Kdybys mohla něco změnit, co by to bylo?

K: *Změnit, tak z okolí určitě ne. Spíše změny bych udělala u sebe. Eee, vlastně, bych zlepšila své nějaké studijní výsledky aaa, a víc bych se na to zaměřila.*