

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2018

Markéta Kubínová

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Problematika integrace tělesně handicapovaného po roce 1990
Markéta Kubínová

Bakalářská práce
2018

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta Kubínová**
Osobní číslo: **H15150**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Název tématu: **Problematika integrace tělesně handicapovaného po roce 1990**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

V úvodu se budu věnovat metodologické části, kde uvedu čtenáře do problematiky a vysvětlím základní pojmy. V první kapitole zhodnotím vývoj integračních snah od roku 1990 po současnost. Druhá kapitola bude obsahovat mé vlastní zkušenosti s integračním procesem a to v rámci povinné i nepovinné školní docházky. V kapitole následující uvedu zkušenosti a názory pedagogů, které získám prostřednictvím rozhovorů. K závěru své práce zhodnotím vývoj legislativních podmínek, a jak je instituce dokázaly aplikovat.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. Vyd. 1., Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-2460-841-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana. Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.


SLEE, Roger. The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education (Foundations and Futures of Education). Abingdon: Routledge, 2011. ISBN 978-0415479905.

CLOUGH, Peter, Jenny CORBETT. Theories of Inclusive Education: A Student's Guide. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. ISBN 978-0761969419.

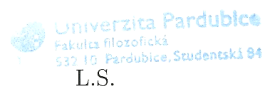
Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **31. března 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2018**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2017

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 26. 6. 2018

Markéta Kubínová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za podporu, kterou mi poskytoval po celou dobu psaní této bakalářské práce a také za notnou dávku trpělivosti a užitečné rady.

Děkuji také všem respondentům za jejich ochotu vydat se prostřednictvím vzpomínek zpět do školních lavic jen proto, aby mi mohli poskytnout spoustu cenných informací.

V neposlední řadě děkuji své rodině, bez jejíž podpory bych se nikdy nedostala tak daleko, tudíž by tato práce nikdy nemohla vzniknout.

ANOTACE

V této bakalářské práci se budu věnovat problematice integrace tělesně handicapovaného po roce 1990. Úvod zasvětil čtenáře do metodologie a vysvětlil základní pojmy. Práci jsem rozdělila na tři kapitoly, přičemž v první kapitole zhodnotím vývoj integračních snah od roku 1990 po současnost. Druhá kapitola bude obsahovat mé vlastní zkušenosti s integračním procesem a to v rámci povinné i nepovinné školní docházky. Ve třetí kapitole následně uvedu zkušenosti a názory pedagogů, které získám prostřednictvím rozhovorů. V závěru své práce zhodnotím vývoj legislativních podmínek, a jak je instituce dokázaly aplikovat.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školství, Integrace, Inkluze, Historie, Legislativa, Šikana, Speciálně vzdělávací potřeby

TITLE

Problematics of integration of a physically disabled person after the year 1990

ANNOTATION

In this thesis, I will be covering problematics of integration of a physically disabled person after the year 1990. The introduction makes the reader familiar with methodology and explains basic terminology. The thesis is divided into three chapters, where in the first chapter the development of integration process since 1990 will be evaluated. Second chapter will be dedicated to my personal experience with the integration process during both primary and secondary education. Third chapter of the thesis will contain experience and opinions of pedagogues gathered through interviews. Finally, the evolution of legislative conditions and the way institutions managed to apply them will be covered in the thesis' conclusion.

KEYWORDS

Education, Integration, Inclusion, History, Legislation, Bullying, Special educational needs

OBSAH

ÚVOD	9
1 VÝVOJ INTEGRAČNÍCH SNAH OD ROKU 1990 PO SOUČASNOST	10
1.1. Integrace v ČR	11
1.2. Legislativa integrace	13
1.3. Inkluze v ČR	16
1.4. Legislativa inkluze	18
1.5. Inkluze v zahraničí	20
1.5.1. Finsko	20
2 INTEGRAČNÍ PROCES	22
2.1. Věk hry - předškolní období	22
2.2. Školní začátky - základní škola	24
2.2.1. Střízlivý realista -mladší školní věk (od 6 do 11 let)	24
2.2.2. Čas první lásky – pubescence (od 11 do 15 let)	28
2.2.3. Na vrcholu mládí – adolescence (od 15 do 20-22 let)	35
3 Praktická část	40
4 ZÁVĚR	48
5 POUŽITÁ LITERATURA	49
6 ZÁVĚREČNÁ VŠ PRÁCE	50
7 LEGISLATIVNÍ ZDROJE	50
8 INTERNETOVÉ ZDROJE	51
9 PŘÍLOHY	52

SEZNAM ZKRATEK

ČR	Česká republika
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
SŠ	Střední škola
SPC	Speciálně pedagogické centrum

ÚVOD

Pozornost nejen pedagogických odborníků, ale také laické veřejnosti, se stále častěji upíná k oblasti českého školství. Slova jako společné vzdělávání či inkluze budí v dnešní době stále velké rozpaky. Existuje sice celá řada nejrůznějších publikací, které si udávají za cíl tyto termíny správně definovat, avšak stále je píše lidé, kteří tímto procesem nikdy sami neprošli jako žáci, potažmo studenti. Tato skutečnost mě tedy inspirovala k napsání bakalářské práce, kterou nyní máte před sebou.

Narodila jsem se v roce 1990 a již od svého narození mám tělesný handicap. Jelikož v té době neexistovala v ČR přesná legislativní úprava školské integrace, neboli jak začlenit handicapovaného jedince do edukačního procesu běžné vzdělávací instituce, byl její průběh u každého jednotlivce unikátní. Možnost společně se vzdělávat se zdravými žáky v podstatě vycházela z dobré vůle druhých lidí. Byla to doba, během které se teprve pokládaly základy společné edukace handicapovaných a zdravých jedinců, a proto jsem se rozhodla v rámci své bakalářské práce tento proces na základě svých vlastních zkušeností zanalyzovat a rozhodnout, zda proběhl úspěšně, čehož je dosaženo mimo jiné také pomocí rozhovorů. Tato práce si tedy klade za cíl zhodnotit vývoj legislativy v oblasti integrace a rozhodnout, zda ji vzdělávací instituce, které jsem navštěvovala, dokázaly aplikovat v praxi.

Dle zadání měly být absolvovány pohovory s několika účastníky jak ze základní tak i ze střední školy, avšak z důvodu značného časového odstupu a rovněž z osobních důvodů nebylo možné zrealizovat rozhovory s pedagogy ze základní školy. K bakalářské práci není přiložen audio záznam všech rozhovorů, protože obsahují značné množství osobních informací, nicméně v příloze najdete doslovný přepis jednoho z rozhovorů.

1 VÝVOJ INTEGRAČNÍCH SNAH OD ROKU 1990 PO SOUČASNOST

Jak to bylo před rokem 1990

Česká republika se dá považovat za zemi, která má poměrně rozvinutý systém různých institucí a forem, které směřují svou pozornost na vzdělávání jedinců s handicapem. Avšak integrace dětí s postižením do běžných školských zařízení je u nás stále ještě jev, který je zde přítomen pouze několik let.

Koncem minulého a počátkem tohoto století se u nás začaly projevovat snahy o to, aby zde vznikaly speciální instituce, ve kterých by se vzdělávání těchto dětí realizovalo. Ústřední myšlenka tehdy nezněla, jak a především jaké vzdělání máme těmto dětem poskytnout, ale zdali je vůbec máme vzdělávat. Velký pokrok v oblasti společného vzdělávání učinil Jedličkův ústav v Praze počátkem tohoto století. Jednalo se zde o tzv. koedukaci, tedy o vzdělávání dětí, které měly tělesné postižení společně s dětmi zdravými. Rok 1950 byl rovněž důležitým milníkem pro rozvoj integrace v České republice. Došlo během něj k rozsáhlému rozvoji speciálního školství a také ke vzniku speciální pedagogiky. Byli to právě její zakladatelé, kteří šířili myšlenku, že i dítě s postižením má právo na vzdělání. Česká republika se tak stala zemí, ve které se školství mimo jiné i vlivem politicko-sociálních poměrů rozdělilo mezi dva hlavní proudy. Prvním z nich byl systém obecného vzdělávání. (Müller a kol. 2001) Ten byl určený pro jedince, kteří byli fyzicky, mentálně a smyslově zdraví. Do druhého proudu, tedy do speciálních institucí, byly zařazovány děti, které tato kritéria zdraví nesplňovala. Je nutno podotknout, že se často jednalo o velmi zvláštní kritéria. „V tehdejšímu systému mohl i chybějící prst na jedné ruce znamenat umístění dítěte do speciální instituce.“¹ Ačkoliv po mentální i smyslové stránce mohl být zcela zdravý. Děti s těžkým mentálním postižením a s kombinovanou formou postižení byly z procesu vzdělávání zcela vyčleněny.

V letech 1970-1989 bylo vzdělávání dětí s postižením v běžné škole spíše výjimkou, o kterou musel požádat rodič dítěte, a záleželo tedy na škole, zda jeho žádosti vyhoví, jelikož tehdejší právní řád s takovýmto typem integrace nijak nepočítal, a tudíž ji ani nijak neupravoval. „Nejednalo se tak o integraci v dnešním pojetí. Zabezpečení odpovídající speciálně pedagogické podpory bylo ojedinělé a zpravidla nedostatečné.“² Dítě s postižením proto bylo nuceno zcela se přizpůsobovat tempu a pravidlům, kterých dosahovali

¹ MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 18. ISBN 80-244-0231-9.

² Tamtéž.

jeho spolužáci. Co se týče přípravy pedagogických pracovníků, tak pokud nestudovali přímo obor s názvem *Učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči*, setkávali se s tématem vzdělávání jedinců se zdravotním postižením pouze ojediněle.

Ani druhá polovina 80. let nebyla procesu integrace nijak nakloněna. Důkazem je tehdejší školský zákon č. 29/1984 Sb., který se věnoval pouze existenci speciálních škol, ale vůbec se nevěnoval přítomnosti jedince se zdravotním postižením v běžném školském zařízení. Potvrzoval pouze existenci škol speciálních a začalo tak postupně docházet k čím dál větší segregaci. (Müller a kol. 2001) Násilná segregace zdravých a handicapovaných jedinců způsobila oboustranné pocity nepochopení a také vzájemnou odtažitost. „*Nebylo výjimkou, že členové majoritní společnosti se o zdravotně postižených vyjadřovali hanlivě, urážlivě a s opovržením.*“³

1.1. INTEGRACE V ČR

Pojem integrace

Ačkoliv je slovo integrace poměrně často užívaným termínem., jeho význam je mnohdy nejasný. Původní význam slova *integer* (nenarušený, úplný) pochází z latiny (Müller a kol. 2001).

Slovník cizích slov slovo integrovat definuje jako sjednocovat, spojovat či začleňovat. Integrace je komplexním jevem a můžeme ho tedy aplikovat v několika různých oblastech. Hovořit se tak dá o integraci sociální, fyzické, kulturní, ale i pedagogické.

Profesor Sovák definuje integraci jako „*úplné zapojení individua ztíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány.*“⁴ A považuje ji za nejvyšší stupeň socializace (Müller a kol. 2001).

Scholz integraci vysvětluje jako vedle sebe existující odlišné podskupiny jedinců avšak člověk s postižením může díky určité podpoře navštěvovat běžné školské zařízení. V takovémto případě se dá hovořit o duálním systému edukace (Lechta, 2016).

Co se týče českých odborníků tak u nás se této oblasti integrace nejvíce věnuje Ján Jesenský. Ten pedagogickou integraci popisuje jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni*

³ MICHALÍK, Jan. Školská integrace dětí s postižením. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2001, s. 73. ISBN 80-244-0077-4.

⁴ MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 11. ISBN 80-244-0231-9.

*vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*⁵

Obecně se dá integrace rozdělit na dvě kategorie. Na integraci širší, která se zabývá začleněním jedinců se zdravotním postižením do společnosti, a na integraci dílčí, která se naopak věnuje oblasti vztahů jedinců majících určitý zdravotní handicap.

Faktory úspěšné školní integrace

Názory autorů ohledně podmínek, které by úspěšná školská integrace měla splňovat, se liší v závislosti na zemi původu, zaměření autora, ale také v tom, s jakou naléhavostí k jednotlivým částem integrace autoři přistupují. V několika bodech se však všichni shodují a můžeme tedy říci, že mezi základní faktory patří rodiče a rodina, škola, učitelé, poradenství a diagnostika, forma a integrace, prostředky speciálně pedagogické podpory a další faktory. Dítě není do těchto bodů zařazeno záměrně, a to z toho důvodu, že je považováno za hlavního a nejdůležitějšího aktéra procesu integrace a nikoli za jeden z jeho faktorů (Michalík, 2001). Je-li jedinec již starší, měl by mít také právo říci svůj názor ještě před tím, než začne samotný proces jeho začlenění do školského zařízení, a to jak do běžného, tak i do speciálního. Právo na vlastní názor dítěti zaručuje již Úmluva o právech dítěte (Müller a kol., 2001).

Je rovněž důležité dítě postupně na školu připravovat a motivovat ho, samozřejmě však s ohledem na druh a také stupeň jeho postižení. Jedinec by měl být připraven na účast v běžném vzdělávacím procesu, avšak s úpravami, které vyžaduje jeho zdravotní handicap. Nelze ale očekávat, že by se dítě mohlo aktivně zúčastnit všech aktivit v rámci školy. Je nutné mít rovněž na paměti, že školská integrace neznamena dítě „znormlizovat“, ale věnovat mu vhodné prostředky speciálně pedagogické podpory, mezi které patří podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte do školy a také rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky (Müller a kol., 2001).

Integrace a školský systém

Aby se integrace mohla podařit, je nutné zhotovení jasných podmínek, bez kterých by bylo přijetí žáka s handicapem nejen neúčelné ale také nezodpovědné. Nejen připravenost rodiny hraje v procesu úspěšné integrace důležitou roli. Připravená na takového žáka musí být rovněž škola samotná, která by pro jedince měla být snadno dostupná bez přebytné spoluúčasti okolí. Pozornost ohledně přístupnosti by měla být věnována také třídě, ve které

⁵ MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 11. ISBN 80-244-0231-9.

bude výuka probíhat. Materiální vybavenost školy by měla dosahovat úrovně, která dokáže co nejlépe odstranit důsledek jedincova handicapu. Významnou roli v procesu integrace hraje také připravenost učitele. Nestačí pouhé pedagogovo nadšení, protože bez znalostí z oboru speciální pedagogiky může vzniknout nespočet situací, které mohou vyústit ve vážnou škodu. Aby integrace proběhla úspěšně, musí handicapované dítě dobře přijmout rovněž i jeho spolužáci. Tomu by měla předcházet postupná příprava kolektivu. Je důležité vyvarovat se tomu, aby se integrovaný jedinec nestal ve škole cílem útoků, ať už verbálních či agresivních, a zároveň se neocítl v sociální izolaci. Pozor si musíme dávat také na projevy lítosti, ani ty by daný jedinec během integrace neměl pociťovat. Pedagog by se měl však vyvarovat i opačnému chování, a sice věnovat veškerou svou pozornost pouze handicapovanému žákovi na úkor ostatních jedinců. Nejlépe vše vystihuje následující výrok: *"Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních pokud je to nutné."*⁶

Jsou druhy a také stupně postižení, jenž se dají integrovat velmi obtížně, a naopak i takové, u kterých lze integraci provést bez jakýchkoliv potíží. Součástí kolektivu se snáze stávají děti s dobrými komunikačními předpoklady. (Vítková, 2004)

1.2. LEGISLATIVA INTEGRACE

Mou školní integraci ovlivnilo několik zákonů i vyhlášek a v následující kapitole se jim budu věnovat.

V roce 1990 vyšel zákon *České národní rady č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství* ve znění novel. Který mimo jiné stanovoval základní práva a také povinnosti ředitelů škol, obecných úřadů obcí s rozšířenou působností, krajských úřadů a rovněž Ministerstva školství. V souvislosti s integrací byl v tomto zákoně významný zejména § 3, který stanovoval, že ředitel školy mimo jiné rozhoduje: *„O zařazení dětí do speciálních mateřských škol a speciálních základních škol, základních škol, zvláštních škol a školských zařízení jim sloužících a do pomocných škol; do základních škol se přednostně zařazují děti, které mají trvalý pobyt ve spádovém obvodu školy nebo jsou umístěny v dětském domově ve spádovém obvodu školy.“*⁷

⁶ VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury, s. 15. ISBN 80-7315-071-9.

⁷ ČESKO. § 3 odst. 2 písm. d) zákona č. 564/1990 Sb., České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 16. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-564#p3-2-d>

V § 8 tento zákon udává povinnost Krajskému úřadu poskytnout finanční prostředky „Na nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou dětí zdravotně postižených, na výdaje na učební pomůcky a dále na výdaje na učebnice a školní potřeby, pokud se žákům poskytují bezplatně, a rovněž výdaje na další vzdělávání pedagogických pracovníků a služby, které souvisejí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání, a kontroluje využití takto přidělených finančních prostředků.“⁸

Během roku 1991 vydalo MŠMT vyhlášku č. 291/1991 Sb. o základní škole ve znění novel. I zde se objevuje možnost umístit do školského zařízení jedince se zdravotním handicapem. Konkrétně to potvrzuje § 3 odst. 4 „Na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření příslušného odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nebo centra může ředitel školy zařadit žáka smyslově nebo tělesně postiženého nebo žáka s vadou řeči do příslušného ročníku školy. Podle charakteru postižení a po dohodě se zástupcem žáka může ředitel školy tomuto žákovi upravit učební plán.“⁹ V odstavci dvě již zmíněného paragrafu se také hovoří o možnosti odložení povinné školní docházky jedinci s tělesným postižením, které „Navrhuje příslušný odborný lékař a pedagogicko-psychologická poradna nebo centrum. O odložení rozhodne ředitel školy, a to na dobu nejdéle do začátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší devátý rok věku.“¹⁰

Dne 7. května 1997 vydalo MŠMT vyhlášku č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, jenž se věnuje také činnosti speciálně pedagogických center. Konkrétně v § 5 odst. 1 se můžeme dočíst, že toto centrum „Zabezpečuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením a poskytuje jim odbornou pomoc v procesu integrace do společnosti ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními a odborníky. Ve své činnosti se centrum zaměřuje zejména na děti se zdravotním postižením předškolního věku v péči rodičů, případně osoby odpovědné za výchovu dítěte a na děti a žáky integrované do škol a školských zařízení a děti osvobozené od povinné školní docházky.“¹¹

⁸ ČESKO. § 8 odst. 2 zákona č. 564/1990 Sb., České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 16. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-564#p8-2>

⁹ ČESKO. § 3 odst. 4 vyhlášky č. 291/1991 Sb., ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 16. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291#p3-4>

¹⁰ ČESKO. § 3 odst. 2 vyhlášky č. 291/1991 Sb., ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 16. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291#p3-2>

¹¹ ČESKO. § 5 odst. 1 vyhlášky č. 127/1997 Sb., Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 16. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1997-127#p5-1>

V roce 2002 vydalo MŠMT *Směrnici k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* (č. j. 13710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002) Stanovující mimo jiné definici žáka, nebo dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na zmíněnou směrnici navazuje i *Metodický pokyn Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování* (č. j. 13711/2001-24) který udává: „*Podrobnosti organizačního zajištění a postupů při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování v základních školách, specializovaných třídách základních škol, ve speciálních školách, ve středních školách a vyšších odborných školách.*“¹²

V září roku 2004 vešel v platnost zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* ve znění novel. Který konkrétně v § 16 uvádí, že: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“¹³ Zákon taktéž udává, v čem zmíněná podpůrná opatření spočívají.

¹² VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury, s. 22. ISBN 80-7315-071-9.

¹³ ČESKO. § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 16. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p16-1>

1.3. INKLUZE V ČR

Původ slova inkluze můžeme nalézt v latinském "inclūsīō, -ōnis, f." a jeho překlad znamená přijetí (Hlušíková, 2003)

Dle Hájkové a Strnadové definice slova inkluze "*vychází z anglického inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace.*"¹⁴

Z anglického jazyka pochází také slovní spojení „to be included“, které je doslova chápáno jako být úplnou součástí.

V poslední době lze říci, že země, která uznává právo na vzdělání, se dá považovat za vyspělou (Vítková, 2004).

Co se týče historie inkluzivní pedagogiky, ta sahá do konce dvacátého století, kdy se objevují první debaty na toto téma. Vrchol těchto debat nastává však počátkem století jednadvacátého. První pokusy o realizaci inkluzivní edukace sahají až do roku 1988, kdy se na univerzitě v Torontu rozhodla jednat skupina ze Severní Ameriky složená z odborníků, rodičů, ale také dospělých jedinců s postižením, jelikož je zneklidňoval příliš pomalý postup integračního vzdělávání. Podstatná v tomto procesu byla také Deklarace ze Salamanky z roku 1994, požadující mimo jiné i "*budování inkluzivních škol přijímajících všechny žáky, připouštějící jejich různorodost a reagující na jejich potřeby.*"¹⁵

Česká republika si v současné době klade v oblasti vzdělávání za cíl vybudování vhodného školního prostředí, jenž dokáže všem žákům poskytnout identické podmínky a také šance, aby mohli dosáhnout adekvátního stupně vzdělání. (Lechta, 2016)

To ovšem vyvolává obavy nad samotnou úspěšností inkluze jako takové. Toto znepokojení se vyskytuje především v rodinách a mezi mnohými pedagogy. Je podníceno starostí o naplnění konkrétních vzdělávacích požadavků, týkajících se jak osob nadaných tak handicapovaných, s čímž souvisí nejenom nutnost vytváření nových a funkčních programů, ale i dostatek kvalifikovaného personálu (osobní asistenti a speciální pedagogové). Již zmíněné faktory však musí být rovněž podpořeny také hmotným zázemím (financování a dotace), které je pro úspěch inkluze nezbytné. Jak již bylo zmíněno výše, školský zákon a vyhláška upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných prošly v roce 2016 novelizací, podstatnou úlohu v inkluzivním vzdělávání však i

¹⁴ HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 12. ISBN 978-80-247-3070-7

¹⁵ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016, s. 33. ISBN 978-80-262-1123-5.

nadále zaujímají školská poradenská zařízení. V těchto poradenských centrech dochází k diagnostikování dětí a k následnému určení stupně podpůrného opatření. „Zároveň stanoví seznam podpůrných prostředků, které škola musí dítěti zajistit.“¹⁶ Rodičům je navrženo několik školských zařízení, avšak stále jim zůstává možnost svobodné volby kam své dítě umístit. (Šplíchalová, 2018)

V roce 2016 prodělal změnu také systém zabývající se přidělováním asistentů – pokud poradenské centrum navrhne vhodného asistenta, nerozhoduje již o jeho přidělení kraj, jako tomu bylo kdysi, ale návrhu musí být vyhověno. Změna se dotýká rovněž dětí nadaných, které mají nyní možnost snazšího přístupu ke speciálním pomůckám, kvalitním učebnicím či k světovým knihovnám. Nadané děti mohou tak efektivněji studovat, což v praxi může znamenat přeskočení ročníku či absolvování různých stáží. Šplíchalová v souvislosti s touto problematikou upozorňuje, na to, že: „Podporou učitelů v inkluzivním vzdělávání se stávají různé kurzy, které je připravují na výuku dětí se SVP“¹⁷ Současná situace tedy vyžaduje věnovat značnou pozornost všem oblastem, se kterými inkluze souvisí (asistenti, zaměstnanci poradenských zařízení, vzdělávací kurzy, finance, ...).

Rodičům žáků i školám se rovněž podpory dostává v rámci organizací, institucí, spolků, a nejrůznějších projektů, z nichž mezi nejznámější patří ČOSIV (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání). Na webových stránkách této organizace jsou dostupné mnohé informace z oblasti inkluzivního vzdělávání – lze se tedy dostat k cenným analýzám, odborným článkům či jiným tematickým informacím. Z *Analýzy společného vzdělávání* vypracované MŠMT vyplývá nárůst dětí se SVP v běžných školách, a s tím souvisí zvýšení finančních nákladů. 96% těchto výdajů se týká podpůrných opatření, pedagogické intervence, předmětů speciálně pedagogické péče a asistentů pedagoga, zatímco zbývající 4% představují finance pro speciální pomůcky a učebnice. Převedeno na konkrétní čísla: „Od 1. 9. 2016 do konce září 2017 byla podpůrná opatření zaplacená částkou 2,071 mld. Kč.“¹⁸

¹⁶ ŠPLÍCHALOVÁ, Kateřina. *Teorie a praxe inkluze v oblasti vzdělávání po roce 1989*. Univerzita Pardubice, 2018. Diplomová práce. Univerzita Pardubice. Vedoucí práce Karel Rýdl, s. 51.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ Tamtéž, s. 52

1.4. LEGISLATIVA INKLUZE

Jak již bylo výše řečeno. Je pro současné školství důležité, aby všichni jedinci měli stejné příležitosti a také podmínky k získání odpovídající úrovně vzdělání.

Významným počinem směřujícím k zavedení inkluzivní edukace v ČR bylo podepsání *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením*. Na což následně navázal zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (*antidiskriminační zákon*)

Během roku 2010 byl schválen nový *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014*. Struktura tohoto dokumentu navazuje na výše zmíněnou *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením*. V tomto plánu je mimo jiné zmíněno že se: *Na přípravě Národních plánů vždy aktivně podílely reprezentace zastupující zájmy zdravotně postižených a konečné znění opatření tak bylo kompromisem mezi těmito reprezentacemi a příslušným ústředním orgánem státní správy.*¹⁹ V roce 2015 došlo ke schválení nového Národního plánu tentokrát však na období 2015 až 2020.

Téhož roku došlo taktéž k vydání dokumentu s názvem *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010-2013*. Jenž si klade za základní cíl rozšířit principy inkluzivní edukace v českém školství.

Rok 2014 zaznamenal schválení indikátorů *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Tato strategie si po posouzení stavu vzdělávací soustavy zvolila tři následující priority:

- *snižovat nerovnosti ve vzdělávání,*
- *podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,*
- *odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.*²⁰

V roce 2015 vyšla novela zákona č. 82/2015 Sb. ve znění pozdějších předpisů, která mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*)

V lednu roku 2016 vydalo MŠMT vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon konkrétně v § 17 odst. 1 udává: „*Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině se může*

¹⁹ VLÁDA ČR. *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014*, Praha [online], 2010, s. 4. Dostupné z:

https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPVRP_1.doc

²⁰ MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, Praha [online], 2014, s. 3. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

*vzdělávat zpravidla nejvýše 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, a to s přihlédnutím ke skladbě těchto podpůrných opatření a povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáků.*²¹

V roce 2017 došlo k vydání vyhlášky č. 416/2017 Sb., která upravila do té doby platící vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

²¹ ČESKO. § 17 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 17. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#p17-1>

1.5. INKLUZE V ZAHRANIČÍ

Za příklad země se skutečně funkční inkluzí jsem si vybrala Finsko, neboť je s touto problematikou dávána často za vzor.

1.5.1. FINSKO

Jednou ze zemí, kde inkluze skutečně funguje, je Finsko, které věnuje žákům vyžadujícím speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP) značnou pozornost, a tak zde inkluze funguje již několik desítek let. Pojem speciálně vzdělávací potřeby má ve Finsku podstatně jiný význam oproti ostatním státům. V jejich pojetí se jedná o "*komplexní vzdělávací podporu pro děti a mládež od předškolních zařízení až po ukončení vyššího sekundárního vzdělávání tak, aby tato podpora probíhala v maximálně možné míře v rámci vzdělávání většinové populace dětí a mládeže.*"²² SVP se týkají nejen jedinců se zdravotním postižením, ale i těch, jenž handicap nemají, ale vyskytují se u nich jiné potíže ve školním vzdělávání. Výjimkou nejsou ani děti imigrantů a etnické menšiny. V praxi to znamená, že zde neexistují kurikula pro zdravotně postižené, ale vytváří se zde individuální vzdělávací plány pro jednotlivé žáky.

Základním pilířem je zde včasné rozpoznání žáků, kteří vyžadují speciální podporu. Aby toho bylo dosaženo, prochází všechny pětileté děti diagnostickým vyšetřením, kdy je posuzován jejich vývoj. Následně se provádí screening každého jedince rok před jeho nástupem do školy, aby se určilo, zda dítě netrpí nějakou poruchou učení. Tento postup je odlišný oproti ostatním zemím včetně České republiky, kde se speciální vzdělávací podpora poskytuje jedincům až ve chvíli, kdy se u nich vyskytnou jisté potíže s učením. V současné době je Finsko zemí s vysokou účastí žáků se SVP v běžné škole. Vzdělávání se zde řídí *zásadou rovnosti pro všechny*.

Inkluzivní vzdělávání se zde vyskytuje ve dvou podobách. První z nich je flexibilní částečná integrace ta je specifická tím, že "*zdravotně postižený žák navštěvuje běžnou výuku v standardní třídě, ale v některých předmětech během školního dne nebo týdne je pro něj prováděna speciální výuka separovaně. Tato výuka probíhá buď individuálně, nebo v malé skupině zdravotně postižených dětí, se speciálními učiteli.*"²³ Tento typ inkluze je však určený spíše pro žáky s lehčím zdravotním handicapem. Druhou podobou inkluze je úplné speciální vzdělávání, které spočívá v umístění zvláštní třídy do prostoru běžné školy. V této třídě však

²² PRŮCHA, Jan a Pertti KANSANEN. *Školní vzdělávání ve Finsku* [online]. Praha: Karolinum, 2015 [cit. 2018-06-26], s. 77. ISBN 978-80-246-3194-3. Dostupné z: <https://www.kosmas.cz/knihy/214648/skolni-vzdelavani-ve-finsku/>

²³ Tamtéž, s. 79

neprobíhá tradiční výuka, nýbrž výuka speciální. Kapacita takovéto třídy je 6 až 10 žáků, kteří mají své učitele a také asistenty. Každý žák z již zmíněných forem inkluze má rovněž svůj individuální vzdělávací plán. Speciální výuka však není jedinou formou, která se na tomto území vyskytuje. Své místo zde mají také speciální školy. Zde se vyučují jedinci s těžkým zdravotním postižením. Procento účasti v těchto školách je však hodně nízké, a sice kolem necelých 2%. Aby tento systém mohl fungovat, je nutné, aby každá škola měla své speciální pedagogy a asistenty, kteří jsou připraveni dětem v čas a správně pomoci. (Průcha, 2015)

2 INTEGRAČNÍ PROCES

2.1. VĚK HRY - PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Předškolní období začíná ve třech letech dítěte a trvá do šesti někdy i do sedmi let. Toto období není ukončeno pouze fyzickým věkem jedince, ale zejména sociálně s čímž je spojený také nástup dítěte do školy.

Pro toto období je typická *"stabilizace vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu."* ²⁴ Během poznávání je dítěti nápomocna hlavně jeho představitost jelikož během této etapy jedinec fantazijně zpracovává informace. Přítomné je také intuitivní uvažování, které však ještě není usměrňováno logikou. Uvažování, ale i komunikaci dítěte ovlivňuje rovněž egocentrismus (Vágnerová, 2005). Říčan však ve své knize upozorňuje, že se nedá hovořit o egocentrismu ve významu egoismu, sobectví, ale *"Jedná se o kognitivní egocentrismus. ... Předškolák například nechápe, že druzí lidé mají své vlastní hledisko, odlišné od jeho hlediska."* ²⁵ Jedinec tak setrvává na svém pohledu na svět, neboť pro něj představuje určitý druh jistoty (Vágnerová, 2005). V tomto období se rovněž zdokonaluje výslovnost a rozšiřuje se slovní zásoba. Postupně se také začíná zvyšovat zájem dítěte o možnost vyslechnutí krátkého příběhu. Děti v předškolním věku také rády mluví. Není vyloučené ani mluvení sama se sebou. (Čáp a Mareš, 2001). V tomto období ještě dítě nedokáže pochopit čtené dění kolem sebe a neovládne ho ani dobře interpretovat. Realitu si vysvětluje tak, aby pro něj byla snadno pochopitelná (Vágnerová, 2005).

Svou roli začínají hrát také tělesné rozdíly mezi jedinci. Silnější a větší dítě má v dětském kolektivu mnohem lepší postavení, oproti jedinci jehož tělesná stavba je hůře vyvinuta. Takové dítě může vykazovat známky plachosti a obtížněji navazovat kontakt s ostatními. Lepší pozici v dětském kolektivu mají rovněž děti, které jsou rychlejší a také obratnější než ostatní. (Říčan, 2014) Předškolní období je také obdobím her. Dítě si již nehraje paralelně, ale naopak si dokáže hrát společně s ostatními. Vztahy mezi vrstevníky však ještě nejsou trvalé. Kamarádi se střídají podle nastalé situace. (Čáp a Mareš, 2001) Ačkoliv dítě společnost ostatních dětí silně přitahuje, nezapomíná Říčan zdůraznit důležitost rodiny a to nejen z důvodu poskytování bezpečí. Rodina je pro dítě rovněž jakýmsi orientačním bodem, který

²⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 173. ISBN 80-246-0956-8.

²⁵ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 123. ISBN 978-80-262-0772-6.

mu *"Pomůže vyznat se v jeho stále složitějším světě, kde hrozí i nebezpečná úskalí."*²⁶ Děti pocházející z bezpečného zázemí pociťují převážně pozitivní emoce a dokáží tak lépe porozumět citovému ladění ostatních jedinců, na rozdíl od dětí, které tento pocit jistoty nezažily (Vágnerová, 2005). Citová pohoda mezi dětmi a jejich rodiči je důležitá pro zdravý psychický vývoj dítěte. V tomto období je potřebná k dosažení jednoho ze základních vývojových úkolů, a sice k identifikaci s rodiči. Očekává se, že dítě se s rodiči dokáže psychicky ztotožnit, což znamená, že do sebe zvládne vtisknout jejich názory či hodnoty. Jedná se tak o pevnou vazbu, která umožňuje dítěti, aby vstřebalo to nejlepší, ale mnohdy i to nejhorší z osobnosti svých rodičů. (Říčan, 2014)

Má matka toto období charakterizovala větou *"Byla to doba chaosu a nejistoty."* Mám staršího bratra, který je zcela zdravý a naši rodiče mezi námi nikdy nedělali rozdíly. Tudiž se mnou jednali jako se zcela zdravou. Samozřejmě jisté hranice tam byly, ale ne nějak výrazné. Vyrůstala jsem na sídlišti malého města, kde se všichni dobře znali, což situaci mé rodině značně usnadnilo. Nikdy se mě rodiče nesnažili stranit kolektivu, a když jsem se naučila lézt, byl proces mé socializace o hodně snadnější. Co se komunikace týče, s tou jsem nikdy problém neměla, tudíž jsem si dokázala snadno hrát s ostatními dětmi a nebyla tak o nic ochuzena. Naopak už od dětství jsem se snažila držet krok se zdravými dětmi, což vystihuje věta mé matky: *"Tobě nevadilo, když na tebe někdo nechápavě koukal, nejhorší pro tebe bylo, když ti něco nešlo. Občas bylo hodně těžké vysvětlit ti, že nemůžeš dělat vše co ostatní."*

Rok před mým nástupem na základní školu se mnou matka zašla do pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), kde mi na její vlastní žádost udělali vyšetření, které mělo ukázat, zda mám dostatečné předpoklady k úspěšnému absolvování běžné základní školy. Výsledky testů dopadly na výbornou, tudíž následovala celá řada událostí, které předcházely mé školské integraci. V PPP dostali rodiče doporučení na pedagožku, která se následně stala mou třídní učitelkou. Jak bylo zmíněno již výše, na začátku devadesátých let mohl o integraci žáků rozhodovat ředitel školy. Jelikož má rodina chtěla, abych navštěvovala stejnou základní školu jako můj starší bratr, bylo jednání o poznání snadnější. Ředitel této školy již znal mé rodiče, a byl i obeznámen s mým zdravotním stavem, a tak po doložení potřebné dokumentace neměl problém s mým přijetím. Poté následovalo několik informačních schůzek, během nichž se řešily detaily integračního procesu. Jedna z prvních věcí, která pana ředitele zajímala, byla má pohyblivost, respektive do jaké míry jsem pohyblivá, aby mohl vyřešit technické nedostatky ještě před mým nástupem na školu.

²⁶ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 135. ISBN 978-80-262-0772-6.

Na toaletě jsem například měla umístěna madla a naše třída se nacházela v přízemí několikapatrové budovy.

Jak již bylo řečeno, je dobré dítě předem na školu připravit, a u jedince s handicapem je tato připravenost obzvlášť důležitá, což potvrzuje i výrok Matějčka: „*Psychologickým a výchovným úkolem je příprava dítěte na vzdělávání. Rozumové schopnosti nemůžeme zpravidla dítěti „dodat“ – můžeme mu však dopomoci k tomu, aby mělo chuť poznávat nové věci. Musíme totiž počítat s tím, že v pozdějším životě si bude muset častěji samo pro sebe upravovat pracovní podmínky, vytvořit si zcela originální pracovní metody ... vzhledem ke svým možnostem a nedostatkům.*“²⁷ Má rodina se tohoto úkolu zhostila skutečně svědomitě. Vždy jsem byla hodně zvědavá a komunikativní, což mou přípravu na školu značně usnadnilo. Pamatuji si, jak se mnou matka trénovala psaní písmen a čísel, což mi dělalo poměrně velké potíže, protože mám poruchu jemné motoriky, a jak sama přiznala: „*Bylo pro mě hodně těžké být trpělivá, ale na druhou stranu jsem byla vděčná za každý pokrok, který jsi učinila.*“ Já si toto období poměrně užívala. Věděla jsem, že mě čeká něco nového a bude ze mě školačka, což mimo jiné obnášelo i nákup školních potřeb. Měla jsem penál, desky na písmena a dokonce i školní batoh stejný jako moji kamarádi. To vše mé nadšení z nadcházející školní docházky ještě více podněcovalo.

2.2. ŠKOLNÍ ZAČÁTKY - ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Všechny začátky jsou těžké a ty mé nebyly výjimkou. Ačkoliv mě má rodina na školní docházku připravovala s předstihem a s nutnou dávkou trpělivosti, nikdo, dokonce ani ředitel školy, neměl tušení, jak celý integrační proces bude ve skutečnosti vypadat. Téměř vše se řešilo za pochodu, což byla chyba, protože jsem se tak pod stresem ocitla nejen já, ale i má rodina a pedagogové. Na následujících řádcích budu nyní podrobně líčit svou vlastní zkušenost s povinnou školní docházkou.

2.2.1. STRÍZLIVÝ REALISTA -MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK (OD 6 DO 11 LET)

V tomto vývojovém období se mění myšlení dítěte, neboť už není tolik fantazijní, jako tomu bylo v období předškolním. Začátek školní docházky je pro dítě významným společenským mezníkem nejen proto, že získá novou roli školáka, ale nastanou u něj také podstatné změny, a sice že: *„škola ovlivní nejen rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití*

²⁷ MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H & H, 2001, s. 32. ISBN 80-86022-92-7.

celého zbývajících dětství, projeví se i v oblasti sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem."²⁸ Dítě se začne pravidelně usazovat do školní lavice, kde svou pozornost musí začít upínat na naučení se novým základním znalostem a dovednostem, které jsou důležité pro to, aby se dokázalo v budoucnu společensky prosadit. V této životní fázi jedinec prožívá různé nesnáze, a není výjimkou ani divočení a pláč. I teď si však dítě hraje a sní, proto jeho věty často začínají slovy: „jednou budu,“ nebo „chtěl bych být.“ Podstatné ale je, že pomůckou k dosažení vytyčených cílů je pro něj právě škola. Co se tělesného vývoje týče, je dítě podstatně obratnější, než tomu bylo dříve. Dokáže již mimo jiné skákat přes švihadlo či jezdit na kole. V tomto období dochází také k postupné výměně chrupu a k vystoupení obličejových rysů. Dítě si již dokáže uvědomit nové dovednosti a radovat se z progresu, který učinilo (Říčan, 2014). Zlepšuje se také schopnost vnímání a rychle se rozšiřuje slovní zásoba, což má za následek, že jedinec již zvládne i složitá slovní pojmenování. Rozvíjí se také jeho paměť, což je důvodem, proč na toto období máme vzpomínky i v dospělém věku (Langmeier, 1998). Jak již bylo zmíněno, škola má v tomto období na dítě velký vliv, který se projevuje také v jeho sociálním vývoji. Vstup do školy sebou nese rovněž navazování nových vztahů s pedagogy a spolužáky, a právě vztahy mezi spolužáky mají pro dítě velký význam. Vznikají nejen nová přátelství, ale může se také objevit soupeření, antipatie či dokonce agresivita (Čáp a Mareš, 2001). Co se učitele týče, tak Říčan ve své knize říká, že: "*první učitel je takřka bez výjimky milován*"²⁹. Jeho autorita mnohdy převyšuje i autoritu rodičů, což se projevuje i známou větou: "*ale paní učitelka to říkala.*" Jedinec přijímá autoritu a snaží se s ní rovněž identifikovat, což by dle Říčana mělo být: "*základní strategií výchovy v prvním a druhém ročníku.*"³⁰ Důležitost vztahu pedagoga a žáka potvrzuje i Pipeková: "*Učitelé, kteří mají se svými žáky dobré vztahy, se snaží dětem poskytovat demokratickou výchovu, pomáhají jim, aby měly školu rády.*"³¹

Toto období bylo dle mé matky „*Nejvíce stresující z celé tvé povinné školní docházky.*“ Školní začátky byly pro mě i mou rodinu fyzicky, ale také psychicky náročné. Zvykala jsem si společně se svými vrstevníky na nové prostředí, spolužáky i kantory. Měla jsem štěstí, protože s několika svými spolužáky jsem se již dobře znala, jelikož jsme bydleli na stejném sídlišti. Jako třídní učitelku jsem dostala kantorku, která byla doporučena PPP,

²⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 236. ISBN 80-246-0956-8.

²⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 154. ISBN 978-80-262-0772-6.

³⁰ Tamtéž, s. 155

³¹ PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, s. 48. ISBN 80-7315-120-0.

a to z toho důvodu, že sama měla dítě s určitými potížemi, a proto měla být nejvhodnější volbou. Bohužel se po čase ukázalo, že ačkoliv inteligenčně jsem školu zvládala dobře, často jsem se dostávala do situací, kdy jsem potřebovala pomoc druhé osoby, a tou byla má matka, která mě doprovázela nejen na cestě do a ze školy, ale účastnila se rovněž všech školních akcí, na kterých se o mě starala. Z jejích vzpomínek je jasně patrné, že to pro ni nebylo jednoduché: *„Nechtěla jsem, aby si byla o něco ochuzena, a zároveň jsem věděla, že se o tebe někdo musí postarat, ale po čase začalo být hodně náročné kloubit tvé školní aktivity s péčí o domácnost. Navíc nemáme jenom tebe, musela jsem se věnovat i tvému bratrovi, proto jsme se s tátou rozhodli podat žádost o osobního asistenta.“* Součástí této žádosti bylo také vyjádření třídního učitele. Bohužel má kantorka byla toho názoru, že ho nepotřebuji, protože vše již dokáže zastat má matka, a asistent by byl v tomto případě zbytečný, tudíž žádost byla zamítnuta. Od toho dne začalo celé mé rodině, a to včetně mě, jedno z nejnáročnějších období. Jak již bylo řečeno, postavení pedagoga a jeho vztahy se žáky jsou v tomto období zásadní, a pro úspěšnou školní integraci je jeho spolupráce nutná. V mém případě byla však spolupráce ze strany třídní učitelky až na pár výjimek téměř nulová. Do dneška mi v hlavě utkvěla jedna situace, která nastala po hodině výtvarné výchovy. Snažila jsem si uklidit pomůcky na lavici, ale protože jsem byla pomalá a trochu nemotorná, šla mi jedna spolužačka pomoci. Kantorka ji ale konfrontovala větou: *„Nebud' přehnaně aktivní, ona to zvládne.“* Podobné věty následně vedly k tomu, že mi postupem času většina spolužáků pomáhat přestala. Naopak často se stávalo, že jsem během vyučovací hodiny potřebovala pomoc s manuálními úkoly (rýsování pravítkem, stříhání nůžkami, apod.). S tím mi vyučující ochotně pomáhala, avšak občas se stalo, že činnost okomentovala slovy: *„Počkejte, teď musím udělat tohle za Markétu, pak se vám budu věnovat.“* V tu chvíli jsem se cítila opravdu špatně. Styděla jsem se a připadala jsem si hloupá, protože mi nešly úkony, které ostatním ano. Navíc si mezi sebou spolužáci začínali šeptat věty o tom, že mi učitelka nadřuzuje a já jsem se jim pak těžko snažila vysvětlit, že to tak není, protože mi vždy odpovídali stejně, a sice že: *„Nás do školy máma nevodí a nikdo nám nemusí pomáhat, ale tobě jo.“* Naštěstí jsem v té době měla ve třídě i několik kamarádů, kteří se mě často zastávali a naše společné přátelství se přeneslo i mimo budovu školy. Spoustu her jsem si za spolupráce kamarádů dokázala přizpůsobit svým fyzickým možnostem (v té době jsem krátké úseky zvládala ujít za pomoci chodítka). Nebyla jsem ochuzena ani o mezi dětmi oblíbenou hru na schovávanou, avšak i ta musela projít drobnými úpravami. Měla jsem například větší časový náskok na schování se než ostatní děti a také se určila vzdálenost, odkud již bylo možné mě „zapíkat.“ Díky těmto úpravám mi byla dána možnost užít si hru společně

s ostatními, aniž bych se cítila odstrčena od kolektivu, což pro mě bylo hodně důležité. Občas se sice některé z dětí ozvalo, že se mu to nelíbí, protože to není spravedlivé, ale vždy se nám to povedlo určitým způsobem vyřešit. V této době jsem se také pevně rozhodla, že se jednoho dne stanu veterinářkou. A jak jsem zjistila, oba rodiče na tento můj objev vzpomínají s úsměvem dodnes, jak potvrzuje i věta mého otce: „*Když si s touto myšlenkou přišla, zeptal jsem se tě, jak si to celé představuješ a ty si mi pevně rozhodnutá odpověděla: Tati, to je přece jasný, vždycky mi to zvířátko někdo podá a já ho potom uzdravím, k tomu běhat nepotřebuju. V ten moment si nám sebrala veškeré další otázky, a tak nám nezbylo nic jiného, než tuto myšlenku přijmout a doufat, že z toho vyrosteš, jinak nám doma bude běhat spousta zvířátek.*“ Bohužel třídní učitelka podobné nadšení mých rodičů nesdílela, a několikrát jim naznačila svůj osobní názor, zda by mi nebylo lépe ve škole speciální. O tom jsem neměla ani nejmenší tušení, a dozvěděla jsem se to až nyní z vyprávění své matky. Když se to stalo poprvé, byla z toho celá rodina hodně překvapená, protože studijní výsledky jsem měla dobré. „*Po vyslechnutí tohoto názoru jsem zašla do PPP, aby mi řekli, zda ti opravdu bude ve speciální škole lépe. Tam mi bylo řečeno, že v žádném případě nebude, protože inteligenčně školu zvládáš a vykazuješ i dobré výsledky. Mezi handicapovanými dětmi by ses přestala rozvíjet, protože v běžné škole se snažíš dosahovat stejných výsledků jako tvoji spolužáci, což tě neustále posouvá dál.*“ Po vyslechnutí tohoto názoru se má rodina rozhodla nic neměnit, a já tak mohla dál pokračovat ve studiu. Protože se ale situace nezlepšila, napadlo rodiče, jestli by nepomohlo přeradit mě do jiné třídy. S tím jsem však nesouhlasila, protože jsem v této třídě měla už několik kamarádů a bála jsem se zvykat si na nový kolektiv. Rodiče můj názor respektovali a já tedy odchodila první stupeň základní školy se stejným kantorem.

Zažila jsem však i několik pozitivních zážitků. Dostala jsem například možnost zúčastnit se se svými spolužáky společného vystoupení během Vánoční akademie, která se pořádala každý rok, před vánočními svátky. Jednotlivé třídy si mohly připravit libovolné představení, se kterým následně vystoupily před veřejností. Já si na tento zážitek pamatuji poměrně jasně. Bylo to v první třídě a zpívali jsme společně několik písniček. Během jedné z nich jsem dokonce dostala důležitý úkol a to zahrát na bubínek. Byla jsem hodně nervózní, protože jsem nikdy neměla ráda situace, ve kterých jsem byla středem pozornosti. Zároveň jsem ale byla vděčná, že toho mohu být součástí společně s ostatními dětmi ze školy.

Společně se svou matkou jsem se rovněž zúčastnila několika exkurzí, školních výletů, návštěv divadel apod. Kdyby však nebylo jí, nikdy bych tuto možnost nedostala. V páté třídě nám bylo nabídnuto vyjet na školu v přírodě. Tato nabídka se však týkala pouze angličtinářů,

protože se jí rozhodla zrealizovat právě učitelka angličtiny, která byla shodou okolností také zástupkyní ředitele školy. Ta nabídla mé matce, zda nechce na tento pobyt vyrazit společně se mnou. Ta tuto nabídku s vděkem přijala a zároveň poskytla povinný zdravotní dohled nad celou touto akcí, a já byla nadšená. Znamenalo to totiž, že pojedu pryč společně se svými kamarády, poznám nová místa a zároveň budu mít s sebou matku, která mi vždy poskytovala a i nadále poskytuje nutný pocit jistoty. Kromě ní a učitelky s námi vyrazila i praktikantka – studentka pedagogiky. Často jsme chodili na různé výlety, na kterých jsme občas museli plnit celou řadu úkolů. Kantorka však počítala i se mnou a každé ráno celou trasu nejdříve sama prošla, aby zjistila, zda je vhodná i pro můj invalidní vozík. Ani jednou jsem se necítila nepříjemně, ale právě naopak – vždy se jí povedlo zahrnout mě do všech činností. Jedna z her byla například projetí určitého úseku na invalidním vozíku, protože chtěla, aby si spolužáci sami vyzkoušeli prostřednictvím hry, jaký to je pocit muset se na něm pohybovat. Má matka dokonce prohlásila, že: *„Ačkoliv jsem byla ze začátku trochu skeptická a připravovala jsem se na nekonečný záпřah, opak byl pravdou. Starost o tebe i tvé spolužáky se rovnoměrně rozdělila mezi nás tři, tudíž jsem si naopak dokázala i odpočinout. Navíc jsem viděla, že se správným přístupem dokážete být spokojeni všichni a to včetně tebe.“* A já její názor sdílela. Byl to můj nejhezčí zážitok z celé mé povinné školní docházky, na který dodnes ráda vzpomínám.

2.2.2. ČAS PRVNÍ LÁSKY – PUBESCENCE (OD 11 DO 15 LET)

Zásadní období života v letech zhruba od 11 do 15 let nazýváme pubescencí, což je doba, kdy dochází k důležitým proměnám v rámci osobnosti člověka. Vágnerová ve své knize zmiňuje, že se jedná o oblasti: *„somatické, psychické a sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždy je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci.“*³² Dítě se v tomto období již přestává cítit jako dítě a proti své dosavadní roli se začíná vymezovat. Rozvíjí se jeho individualita a blíže začíná poznávat sebe samo nejenom ve vztahu k sobě, ale i k okolí. Tento vývoj je však velice obtížný, neboť za necelé čtyři roky musí mladý jedinec zvládnout náročnou cestu, během které si musí mimo jiné zvolit své budoucí povolání či studijní obor. Tato životní fáze je riziková i v případě, že pubescent pochází ze stabilního rodinného zázemí a dostává se mu dostatečného množství porozumění a respektu. Říčan ve své knize pak zmiňuje, že: *„Ve*

³² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 321. ISBN 80-246-0956-8.

ztížených podmínkách a také tehdy, když dítě do tohoto stadia vchází s nějakým vývojovým mankem, je nutné počítat s těžkostmi.“³³ Během této psychické zátěže se zranitelný jedinec může hůře srovnávat s úkoly, které ho potkají, což může vygradovat i následnou vzpourou a to nejen vůči samotným činnostem, ale i autoritám, jenž jsou s úkolem spojeny (Říčan, 2014).

Zcela zásadní změnou prochází také tělo jedince, neboť se začíná připravovat na schopnost reprodukce. Tato změna se projevuje nejen viditelně, ale bývá doprovázena také nejrůznějšími pocity a s tím vším se jedinec může hůře vyrovnávat. Pubescent vnímá tyto proměny zaujatě – jinými slovy porovnává sám sebe s vlastní představou atraktivity, a jistý vliv má také reakce okolí. To vše dokáže v člověku vyvolat vysoké sebevědomí, nebo naopak pocity studu (Vágnerová, 2005). Během tohoto životního období jsou jasně patrné individuální odlišnosti mezi jedinci. Nejedná se však pouze o ty fyzické, ale patří sem také difference psychické. „Ještě větší jsou rozdíly v psychosociálním a citovém vývoji, které se projevují zejména ve způsobu trávení volného času.“³⁴ Někteří jedinci své zájmy berou natolik vážně, že se jim dokáží věnovat na totožné úrovni jako dospělí, zatímco jiní dávají přednost spíše nenáročnému způsobu trávení volného času. „Ovšem i ten nejvyspělejší pubescent občas vytáhne zastrčenou krabici s vojáčky nebo s panenkami a hraje si docela dětsky.“³⁵ Tyto náhlé změny jsou však známkou toho, že duševní vývoj jedince probíhá správně (Říčan, 2014). Co se týče tělesného vývoje, i zde můžeme pozorovat jisté rozdíly. Langmeier v souvislosti s tímto tématem upozorňuje na přítomnost „značné interindividuální variability (rozdílnost ve stupni vyspělosti u různých jedinců).“³⁶ Z tohoto důvodu tak některé dívky pohlavně dospívají již v nízkém věku, zatímco u jiných tyto změny mohou nastat mnohem později (Langmeier, 1998). Avšak započne-li fyzická proměna příliš brzy, mohou změny s ní spojené vyvolávat v jedinci nepříjemné pocity, které mohou mít za následek určitý způsob obrany. „Příkladem může být reakce značně vyspělé dívky, která si vezme volný svetr, aby zakryla prsa, a schovává se před lidmi, aby ji nebylo vidět.“³⁷ Výrazné dospívání bývá obtížné převážně pro dívky (Vágnerová, 2005). Naopak chlapi tyto ranější změny chápou jako výhodu, protože jsou zpravidla vyšší a těžší než jejich vrstevníci. Často jim jdou také mnohem lépe sporty, a to vše má za následek výraznou oblíbenost v kolektivu (Říčan, 2014).

³³ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 169. ISBN 978-80-262-0772-6.

³⁴ Tamtéž, s. 171

³⁵ Tamtéž.

³⁶ LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: S úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 1998, s. 87. ISBN 80-86022-37-4.

³⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 327. ISBN 80-246-0956-8.

S pubescencí se pojí rovněž hormonální přeměna, „*kteřá stimuluje změny v oblasti citového prožívání.*“³⁸ Jedinec tak mimo jiné může být emočně nestabilní, podrážděný či naopak přecitlivělý na obvyklé stimuly (Vágnerová, 2005). Jelikož dospívající nedokáže pochopit tyto náhlé změny, hledá jejich důvod „*především v tom, jak se k němu chová jeho okolí.*“³⁹ Citlivé osoby mohou být taktéž mnohem více unavené, hůře se soustředí a ani pocity úzkosti nejsou v tomto období výjimkou. Jistou proměnou prochází také pubescentovy vztahy nejen k vrstevníkům, ale také k jeho rodině. Dalo by se říci, že určité postupné odlučování od rodičů začíná již v kojeneckém období a pokračuje i nadále, avšak v každé životní fázi je jeho podoba poněkud odlišná. Konkrétně v období pubescence je to známkou přiblížení jedince k samostatnosti (Říčan, 2014). Během této životní fáze je podstatné také jisté výchovné vedení, které by mělo být mírné, avšak s dostatečnou známkou pozornosti. „*Autoritativní, případně i razantní výchovné zásahy si rezervujeme pro zcela výjimečné situace.*“⁴⁰ Jak již bylo řečeno, k autoritám se pubescent začíná vymezovat. Z toho plyne, že pozitivní vztah ke kantorům dává najevo hodně obezřetně. Důvodem je strach jedince z nepochopení svými vrstevníky, které by mohlo vyústit i následnou nelichotivou nálepkou „*podlézavce.*“ (Říčan, 2014). Důležitý význam mají pro dospívajícího jedince rovněž vztahy s jeho vrstevnickou skupinou. „*Pubescent se v ní identifikuje, stává se pro něj zdrojem potřebné emoční a sociální opory.*“⁴¹ Názor jiných vrstevníků je pro něj natolik důležitý, že mnohdy dává v sázku dobré vztahy s pedagogy či s rodiči jen proto, aby ho kolektiv nezavrhl. Během pubescentního období se začínají vyskytovat také „*první lásky,*“ které bývají zpravidla platonické, a také náhlé. Pavel Říčan ji ve své knize shrnul takto: „*První láska není jen plachá, neosmělená, nedostatečně sama sebe si vědomá sexualita. Je to jiná kvalita než pohlavní přitažlivost...jsme na ni od malička připravováni pohádkami a milostnými písněmi, kulturní a náboženskou tradicí je zakotvena v historickém vývojovém programu.*“⁴²

Druhý stupeň základní školy byl slovy mé matky „*Obdobím podstatně většího klidu, tedy pokud bych to měla porovnat se stupněm prvním. Myslím si, že na to měla vliv hlavně ochota kantorů, kteří se snažili pomoci kdykoliv to bylo potřeba.*“ Tvrdí se, že přechod žáka na druhý stupeň může být občas doprovázen jistými komplikacemi. Jedinec si opět

³⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 340. ISBN 80-246-0956-8.

³⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 177. ISBN 978-80-262-0772-6.

⁴⁰ Tamtéž, s. 181.

⁴¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 347. ISBN 80-246-0956-8.

⁴² ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 185. ISBN 978-80-262-0772-6.

zvyká na nové prostředí, učitelé a mnohdy i na nové spolužáky. S tím jsem však já problém našťastí neměla. Mou novou třídní učitelkou se stala stejná kantorka, která do této doby učila mého staršího bratra. Shodou okolností byla rovněž manželkou ředitele školy, tudíž dobře znala nejen naši rodinu, ale zároveň věděla veškeré důležité informace. Co se týče školních povinností, ty jsem i nadále zvládala bez větších obtíží, i když jisté výjimky spojené s manuálními úkony se našly i zde. Během tohoto období se projevil můj talent na čtení a následnou recitaci, a proto jsem se na popud zmíněné pedagožky začala účastnit nejrůznějších soutěží a získala tak možnost reprezentovat svou školu. Doprovod mi ostatně jako vždy opět dělala má matka a někdy i otec, který nás na místo konání vozil. Následná podpora ze strany školy pro mě byla rovněž hodně důležitá. Získala jsem tak nové zkušenosti, naučila se správně vyslovovat a vystupovat před lidmi. Vybuodovala jsem si i trochu sebevědomí, neboť se mi podařilo uspět i s handicapem. Jak jsem již několikrát zmínila, období dospívání není nikdy pro jedince zcela snadné, a pokud se odlišujete od stanoveného „normálu,“ bývá to o trochu složitější.

Ačkoliv jsem se od svého okolí vždy díky handicapu odlišovala, a nadále odlišuji, měla jsem, a mám velké štěstí, že pocházím ze stabilní rodiny, která mi vždy poskytovala tolik důležitou podporu a pocit bezpečí. *„Vím o několika případech, kdy se rodina rozpadla, protože jeden z rodičů nedokázal zátěž spojenou s péčí o postižené dítě unést, avšak já musím říci, že nás to naopak tak nějak semklo dohromady.“* Náročnost této situace potvrzuje také Matějček: *„První poznání, že s dítětem není něco v pořádku, znamená nevyhnutelně jistý otřes v postojích a představách rodičů ... bude nutno přebudovat soustavu hodnot, která dosud v rodině platila, jinak upravit denní rozvrh, jinak plánovat do budoucna.“*⁴³ To vše je pro rodinné aktéry velice náročné.

Co se týče vzpoury vůči autoritám, tak ta u mě nikdy nenastala, což vyplývá ze slov mé matky: *„Abych řekla pravdu, tak kdyby nedošlo k fyzickým změnám, nikdo by u tebe pubertu nepoznal. Žádné velké výkyvy ani hádky jsme s tebou v tomto období řešit nemuseli. Naopak tvrdím, že za tebe si pubertu vybral tvůj bratr, ale to už je jiný příběh.“* Osobně si absenci vzdoru vysvětluji tím, že jsem nikdy neměla potřebu se vůči něčemu bouřit. Od dětství jsem byla vedena k tomu, abych se na věci dívala rozumně a uvědomovala jsem si, že svou rodinu potřebuji. Důležitost vedení postiženého jedince ke správným životním hodnotám potvrzuje také Kraus: *„Hodnotový systém dává smysl životu, ovlivňuje celkový přístup ke světu a je zaměřen do budoucnosti. U postižených dětí je třeba k vytvoření kladných a reálných hodnot*

⁴³ MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H & H, 2001, s. 25. ISBN 80-86022-92-7.

cílevědomě napomáhat a přitom dbát na to, aby hodnotový systém měl co nejširší kulturní škálu.“⁴⁴

Jak již bylo zmíněno výše, vzhled začíná být v této životní fázi pro jedince hodně důležitý, a případná pozornost okolí nemusí být dospívajícímu vždy příjemná, protože je pro něj už tak dost obtížné vyznat se sám v sobě. Ani pro mě to v této souvislosti nebylo snadné, protože tělesně handicapovaný člověk zkrátka vždy přitahuje pozornost svého okolí, ať se mu to líbí, nebo ne. A i já jsem se musela, stejně jako moji vrstevníci, vyrovnat s určitými změnami, které jsou pro toto období typické. Kraus v souvislosti s touto problematikou zdůrazňuje že: *„Tělesně postižení pubescenti a mladiství věnují úpravě obličeje a účesu až nadměrnou pozornost. Stávají se pak ještě nápadnějšími.*“⁴⁵ To však nebyl můj případ. Dodnes si ale vybavuji, jak moc mě mrzelo, když dívky z mého blízkého okolí začínaly postupně nosit boty na podpatcích. V takovýchto situacích pro mě bylo opravdu hodně těžké vyrovnat se s odlišností od svého okolí, a největší podporu mi během těchto chvil poskytovala má rodina.

Během dospívání jsem často dostávala od svých spolužáků stále stejnou otázku: *„Jaké to je nemoci chodit jako ostatní?“* Ze začátku to pro mě bylo zvláštní a trochu nepříjemné, protože jsem netušila, jak na to mám vlastně odpovědět. Postupem času jsem se ale naučila odpovídat automaticky: *„Je to pro mě stejné, jako je pro tebe chodit, protože jsem nikdy nezažila nic jiného.“* V takových chvílích jsem si uvědomila, že mám ve skutečnosti velké štěstí, že mne můj tělesný handicap doprovází už od mého narození. V tomto období bývá běžné, že jsou na dospívajícího jedince kladeny jisté nároky a má také určité povinnosti spojené například s výpomocí v domácnosti. O ty jsem ostatně ani já, samozřejmě v rámci svých fyzických možností, nebyla ochuzena. Nelíbilo se mi to, ale dle Krause na to šla má rodina dobře, protože: *„Pomáhat při drobných a přiměřených činnostech v rodině či v ústavu má být pro každé postižené dítě samozřejmostí.“*⁴⁶ Je to důležité, neboť to v jedinci způsobuje pocit důležitosti a dochází rovněž k rozvoji volných vlastností člověka (Kraus, 1975).

Avšak zpět ke škole. Pubescenti se během této životní etapy vymezují vůči svým pedagogům a případné sympatie k nim ze strany ostatních vrstevníků nesou nelibě a dávají to také patřičně najevo. To byl přesně můj případ. S učiteli jsem problém neměla, naopak jsem byla vděčná, že mám kolem sebe kantory, kteří jsou ochotni mi v případě potřeby pomoci. Samozřejmě pokud šlo o doprovod na školní akce, byla role mé matky v tomto případě i nadále nezastupitelná. To vše bylo pro několik mých spolužáků

⁴⁴ KRAUS, Jaroslav a Oldřich ŠANDERA. *Tělesně postižené dítě: psychologie, léčba a výchova*. 2., přeprac. vyd. Praha: SPN, 1975, s. 126. Knižnice speciální pedagogiky.

⁴⁵ Tamtéž, s. 119.

⁴⁶ Tamtéž, s. 127.

naprosto nepochopitelné. Pomoc ze strany pedagogů a častou přítomnost mé matky na školních akcích si jednoduše vysvětlili po svém jako nadřzování, které vygradovalo i následnou šikanou. Nejednalo se však o šikanu fyzickou, nýbrž psychickou.

Definicí šikany je několik, já si však vybrala tu, kterou ve své knize zmiňuje Chris Kyriacou: „*Šikanu můžeme definovat jako trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení. Útoky mohou být: fyzické (poštuchování), slovní (nadávky, zesměšňování) a nepřímé (vyloučení ze společnosti, hanlivé posunky).*“⁴⁷ V souvislosti s nepřímou formou šikany mě zaujala věta pana Říčana, který říká že: „*Tato forma, používána častěji dívkami, je někdy trýznivější, než přímá šikana,*“⁴⁸ což mohu potvrdit. I dnes si poměrně jasně vybavuji, jak nepříjemně jsem se cítila, když jsem byla vyloučena z kolektivu třídy. V té době jsem si několikrát sama pro sebe řekla, že kdyby mi bylo ublíženo fyzicky, bolelo by mě to možná méně. Projevy šikany jsou tedy různé. Konkrétně v mém případě se jednalo o útoky slovní, které byly doprovázeny následným již zmíněným vyloučením z kolektivu. Byla jsem urážena, posmívali se mému vzhledu, handicapu, vozíku a postupem času se ze záplavy narážek a posunků nevynechávali ani zmínky o mé rodině a blízkých. To vše vždy zakončila stejná věta: „*Tak a teď jdi a nezapomeň to říct doma mamince.*“ Pro někoho je to jen obyčejná věta, nad kterou by dost možná jen mávl rukou. Pro mě to v té době byla ta nejhorší věta na světě, která měla za následek mé naprosté mlčení. Snažila jsem se všem zavděčit a nevybočovat z kolektivu, protože jsem doufala, že když to udělám, tak to také skončí. Přítomnost takového způsobu chování potvrzuje rovněž Říčan: „*Dítě se zoufale snaží zavděčit a přizpůsobit, může např. začít zlobit a lajdat, aby tak projevilo solidaritu se stádem.*“⁴⁹ U mě byly následky takové, že jsem se uzavřela do sebe a začala si vymýšlet celou řadu důvodů, proč nemůžu jít do školy. Protože mě každý den vodila do školy matka, začalo ji být takové chování brzy podezřelé. „*To že si nám přestala vypravovat o tom, jaký si měla den, jsem si ze začátku vysvětlovala právě pubertou. Když sis ale začala vymýšlet důvody, proč nemůžeš jít do školy, když si doted' měla školu ráda, to už jsem začínala pomalu věřit, že není něco v pořádku.*“

Celá situace nakonec vygradovala, když mým rodičům zavolala matka spolužáka, který se s tím, co se ve škole děje, doma svěřil. Následoval rozhovor s rodiči, během kterého jsem již

⁴⁷ KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál), s. 26. ISBN 80-7178-945-3.

⁴⁸ ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče, s. 22. ISBN 978-80-247-2991-6.

⁴⁹ Tamtéž.

nedokázala lhát a potvrdila tak spolužákovo tvrzení. Rodina to samozřejmě chtěla okamžitě začít řešit, což se následně také stalo. Já se však bála a prosila je, ať to nedělají, protože už se mnou ve třídě nikdy nikdo nepromluví. Jak jsem již zmínila, mínění třídy nebo skupiny je pro pubescenta zcela zásadní a představa toho, že nebudu mít ve škole žádné přátele, mne trápila více, než každodenní slovní útoky. Škola nejdříve vůbec netušila, jak se k tomu má postavit, proto došlo k několika omylům, které ve své knize shrnuje Michal Kolář: „*Jsou vyšetřováni agresori i oběti společně, berou se vážně falešní svědkové, kterým poručil „šéf“ neboli „kápo“ agresorů. Při vyšetřování se nebere zřetel na trauma, stud a mlčenlivost znásilněné oběti, bezprostředně se konfrontuje výpověď tyraného žáka s výpověďmi jeho mučitelů atd. To všechno vede někdy až k tragikomickým závěrům, kdy oběť je označena za agresora a za příčinu všech nešvarů ve skupině.*“⁵⁰ Mé vyšetřování probíhalo ve třídě plné ostatních spolužáků, kdy na jedné straně jsem byla já a na druhé skupinka agresorů. Následovalo nepříjemné vysvětlování, které bylo doprovázeno vzájemným osočováním z toho, kdo lže a kdo má pravdu. Už to začínalo celé působit tak, že jsem si vše vymyslela, avšak již zmíněný spolužák se mě zastal, a společně s ním i několik ostatních spolužáků. Jelikož má rodina věděla, jak těžce celou situaci nesu, rozhodla se netrvat na razantním způsobu potrestání a odmítla to také řešit s dalšími subjekty, proto agresori z celé situace vyvázli „pouze“ s varováním, které však k mé spokojenosti bylo natolik účinné, že se již nic podobného neopakovalo.

V kolektivu jsem sice poté nebyla za nejoblíbenějšího člověka, ale nikdo mě z něj ani nevyčleňoval. Naopak jsem si našla i několik přátel, se kterými jsme dodnes v kontaktu. Během období na základní i střední škole (dále jen SŠ) jsem musela být, ostatně jako všichni jedinci, jenž byli integrováni na běžnou školu, evidována pod určitou organizací, která na pobyt takového člověka v běžném školském zařízení dohlížela. Pracovnice pravidelně jezdily do školy, kde sledovaly, jak integrace probíhá a poskytovaly tak podporu nejen mě a mé rodině, ale spolupracovaly hlavně se školou.

Když jsem začala navštěvovat devátou třídu, naskytla se otázka co dál, na kterou jsem si musela najít odpověď stejně jako všichni mí vrstevníci.

⁵⁰ KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál, 2001, s. 21. ISBN 80-7178-513-X.

2.2.3. NA VRCHOLU MLÁDÍ – ADOLESCENCE (OD 15 DO 20-22 LET)

Životní období od patnácti do dvaceti, někdy i dva a dvaceti let nazýváme adolescencí. Vágnerová v této souvislosti zmiňuje že: “ *Vstup do fáze pozdní adolescence je biologicky vymezen pohlavním dozráním.*”⁵¹ V ideálním případě „*je člověk v této době nejkrásnější tělesně i duševně nejsvěžejší, nejdychtivější a nejbystřejší. Bere svůj život zodpovědně a svobodně do svých rukou.*”⁵² Avšak i tato životní fáze nebývá pro jedince zcela snadná, a to z toho důvodu, že člověk během ní má za úkol „*vyznat se sám v sobě a najít své místo ve světě, ověřit si, co dokáže a co vydrží, sám sebe najít v nějakém přesvědčení a životním programu.*”⁵³ Zároveň by měl dokončit přípravu k výkonu svého budoucího povolání a také se rozhodnout, zda bude v přípravě i nadále pokračovat například studiem na vysoké škole (Říčan, 2014). Také v oblasti týkající se navazování nových vztahů s ostatními jedinci se očekává již něco více než je jen pouhá platonická zamilovanost. Veškeré tyto aspekty mohou mít za následek pocity zmatenosti, jenž dokáží vyústit i v osobní krizi a ani nejružnější chyby a přešlapy nejsou v tomto období výjimečné. K uklidnění pak většinou dochází až ke konci adolescence. Stanovení jejího přesného konce je těžké, jelikož již neexistuje žádný fyzický ani sociální mezník, jako tomu bylo v obdobích předchozích. „*Dvacátý rok tedy volíme jako hranici období poněkud libovolně...u vysokoškoláků přidáváme tři roky, protože předpokládáme, že ekonomická závislost a pokračování žákovské role jejich adolescenci prodlužují.*”⁵⁴ Co se týče tělesného vývoje, ten je, především u chlapců, stále ještě nápadný, tělo však získává již dospělou podobu. Tato změna se týká také dívek, jejichž tělo získává ženské tvary – růst poprsí a také boků. Jedinec se tak musí opět smířit s několika tělesnými změnami, jenž toto období doprovází. Dívky mívají například obavy týkající se své váhy a chlapce naopak zajímá, zda se jejich vzhled nejeví jako málo mužný (Říčan, 2014). Vágnerová tyto změny následně doplňuje: „*Ke srovnání jim slouží vrstevnický standard atraktivity, který zahrnuje i úpravu zevnějšku.*”⁵⁵ Někteří jedinci jsou schopni pojmout ideál krásy jako svůj hlavní úkol. Určitou úpravou zevnějšku však může jedinec dávat najevo také svou náklonost k určité skupině (Vágnerová, 2005).

⁵¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 324. ISBN 80-246-0956-8.

⁵² ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 191. ISBN 978-80-262-0772-6.

⁵³ Tamtéž.

⁵⁴ Tamtéž, s. 192.

⁵⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 328. ISBN 80-246-0956-8.

Během tohoto období se zkvalitňuje i myšlení jedince – přemýšlí rychleji a spolehlivěji než dříve, avšak dle Říčana si již „*Zásadně nové myšlenkové operace už nemůže osvojit, protože neexistují.*“⁵⁶ Abstraktní uvažování je na vysoké úrovni. Na vrcholu inteligence však jedinec stále ještě není, podstatně se mu ale přiblížil, což v praxi znamená, že již dokáže vést rovnocennou diskuzi nejen se svými rodiči, ale také s pedagogy (Říčan, 2014). Co se času týče, s ním na tom adolescent moc dobře není, protože ho většinu věnuje nejrůznějším hovorům se svými vrstevníky. Tyto hovory jsou v tomto období důležité hned z několika důvodů: „*Řeší se při nich otázky smyslu života, získávají se zkušenosti všeho druhu, nacvičuje se konverzace jako umění mluvit i poslouchat, brát partnera vážně i dělat si z něj inteligentně legraci.*“⁵⁷ Aktivní zájmy během této životní fáze mívají obvykle podstatný význam i v budoucnu, a to proto, že je to mimo jiné i určitá forma seberealizace (Říčan, 2014).

Jak již bylo řečeno, během tohoto období dochází také k navazování milostných vztahů, a výjimkou není ani první sexuální zkušenost. S tím souvisí také následující skutečnost: „*Adolescenti obojího pohlaví jsou pod tlakem svých vrstevníků, kteří vedou chvástavé řeči a vysmívají se těm, kteří přiznávají nezkušenost (přičemž jsou na tom nejednou stejně).*“⁵⁸

Také vztahy v rámci rodiny prochází v období adolescence určitými změnami. Adolescent se pozvolna od své rodiny odpoutává, s tím souvisí rovněž jistá změna citové vazby k rodičům. Tato fáze nebývá snadná ani pro jednu stranu, avšak je nutné zmínit, že: „*Většinou nevede k její destrukci, jíž se mnozí rodiče obávají.*“⁵⁹ Pocity, které rodina v jedinci vyvolává, jako jsou například jistota či bezpečí, nikam nezmizí, pouze dojde k jejich přesunutí do roviny symbolické. Mění se také vztah k oběma rodičům. Vztah matky a dospívající dcery má zvláštní rysy. Dle Vágnerové se mezi nimi „*Obvykle vytváří společenství vzájemné opory, s důrazem na udržení mezilidských vztahů a na péči o druhé.*“⁶⁰ Během období dospívání se ale mezi nimi může objevit oboustranné soupeření, které vzniká z několika důvodů. Jedním z nich je například snaha dívky o zvýraznění své vlastní hodnoty v souvislosti s ženskou rolí, a následná touha matky tento sklon potlačit. Matka se tak může ocitnout i v roli „rivalky.“ Nutno podotknout, že často se do této pozice dostává nedobrovolně. Ve snaze vypadat více dospěle a přitažlivě odcizují dívky matkám například oblečení či kosmetické přípravky.

⁵⁶ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 195. ISBN 978-80-262-0772-6.

⁵⁷ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 200. ISBN 978-80-262-0772-6.

⁵⁸ Tamtéž, s. 207.

⁵⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 350. ISBN 80-246-0956-8.

⁶⁰ Tamtéž, s. 354.

Na tuto skutečnost reagují matky dvojznačně. „*Na jedné straně mají radost z dobře se vyvíjející dcery, ale na druhé straně ztrácejí jistotu jak v mateřské, tak v obecně ženské roli.*“⁶¹ Je rovněž důležité, aby matka během tohoto období byla dceři oporou, avšak přílišná starostlivost ani velká kritika nejsou žádoucí. Určité změny chování se objevují také k otci dospívajícího, který bývá v této vývojové fázi důležitější spíše pro chlapce než pro dívky. Podporu by se u něj pokusila najít polovina chlapců, avšak jen pouhá třetina dívek (Vágnerová, 2005).

Během adolescence se jedinec snaží také nalézt svou vlastní identitu - své vlastní „já“. Říčan k tomu dodává: „*Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět, kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života.*“⁶² Je to složitý proces, během kterého jedinec poznává sám sebe. Toto poznávání může být příjemné, avšak ani nepříjemné chvíle a nejrůznější experimentování nejsou během tohoto období výjimkou (Říčan, 2014).

V místě mého bydliště se nacházejí dvě SŠ. Já jsem si zvolila, i z důvodu mého handicapu, školu technického zaměření, jejíž hlavní náplní byla práce na počítači. Následovalo tedy v podstatě stejné „kolečko“, jaké má rodina absolvovala i před mým nástupem na základní školu, pouze s tím rozdílem, že nyní měla nová vzdělávací instituce k dispozici také mé hodnocení ze školy základní. Matka tuto dobu nazvala: „*Příjemným obdobím pohody.*“ A já ji musím dát za pravdu. Zapadnout do kolektivu třídy se mi zde povedlo podstatně mnohem snáz, než tomu bylo během dřívějšího období. Největší vliv na to nejspíše měla nejen celková vyzrálость mých spolužáků, ale i má. Svou důležitou roli rovněž sehráli také kantoři, kteří se k této nové situaci postavili s neuvěřitelnou ochotou a pochopením.

Jak již bylo zmíněno výše, pro jedince jsou během této doby velmi důležité rozhovory s vrstevníky na nejrůznější témata, a já v tomto ohledu byla stejná, pouze s tím rozdílem, že u mých debat s vrstevníky byl mnohdy i můj otec, který mě do školy odvážel, a následně také vyzvedával. Jelikož jsem z malého města, často rozvážel domů i několik spolužaček. „*Je pravda, že občas jsem si říkal, že kdybych měl to vaše debatování poslouchat mnohem déle, asi by mi brzo upadla hlava, ale naštěstí se ta krátká vzdálenost dala vydržet a nejednou jsem se i upřímně zasmál a zavzpomínal na své mládí.*“ Za určitým ideálem krásy jsem se nikdy nehnala, avšak v této době se u mě plně projevil zájem o určitý hudební styl, kterému jsem

⁶¹ Tamtéž.

⁶² ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání.* 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 217. ISBN 978-80-262-0772-6.

po vzoru svých přátel přizpůsobila i své oblékání. Dle slov rodičů se: „*Naštěstí nejednalo o nic extrémního, tudíž žádné hádky jsme v tomto směru vést nemuseli.*“

Nejrůznější druhy rozhovorů s dospělými i kantory jsem však v mezích slušného chování vedla velice ráda. Líbilo se mi, když jsem mohla sdělit svůj názor a v případě nutnosti si ho také obhájit. Z důvodu mého postižení to ostatně bylo i potřeba. Věděla jsem, že pro většinu kantorů jsem byla první zkušenost s handicapovaným studentem, tudíž jsem měla pochopení pro otázky, které mi občas pokládali. Brala jsem je pozitivně, protože z nich bylo patrné, že jim záleží na tom, aby se nikdo z nás nedostal do situace, která by mu byla nepříjemná. Přítomnost mé matky na školních akcích již nebyla tak častá, protože už nebyla potřeba. Mezi spolužáky jsem si našla několik přátel, kteří se nejednou rozhodli, že to se mnou zvládnou sami. Ze začátku to pro mě byl velmi zvláštní pocit, protože máma nebo táta mě vždycky někam doprovázeli, a nebudu lhát, bývala jsem hodně nervózní a nejistě očekávala, co se bude dít. Postupem času jsem si však zvykla. V paměti mi tak utkvěl například výlet na veletrh do Brna. Má kantorka z toho byla sice nervózní, ale vzhledem k okolnostem se to dalo pochopit. Společně s dalším pedagogem měla na starosti nejen mě, ale také několik dalších studentů. Pár komplikací se sice objevilo, například vystupování z vysokého vlaku, nedostatek nájezdů na chodníky a také schody. My jsme je ale dokázali společnými silami (doslova) zvládnout. Dodnes jim jsem za tento zážitek vděčná. Myslím si, že v té době začalo mé postupné odpoutávání se od rodičů. Díky ochotným přátelům jsem postupně začínala navštěvovat nejrůznější akce a místa bez jejich doprovodu. Tohle období bylo hodně náročné hlavně pro mou matku: „*Nejtěžší pro mě bylo vyrovnat se s pocitem, že už mě nepotřebuješ tolik, jako dřív, a zároveň zahnat obavy ohledně toho, co všechno by se ti mohlo stát. Nakonec jsem si ale uvědomila, že pokud tě budu držet zpátky, budeme z toho nešťastné obě dvě.*“ Abych jejím obavám co nejvíce ulehčila, měly jsme, a stále máme, dohodu. Vždy ji říkám, kam jedu a ozývám se jí, když na místo dorazím. Někomu to může připadat zvláštní, mě ale ne. Už dávno to neberu jako způsob kontroly, ale naopak jako prostředek k ujištění, že jsem v pořádku.

Náš vztah tedy zůstal nadále pevný i během období mého dospívání. Jediné hádky, které se u nás dvou objevovaly, byly z důvodů půjčování si a následného nevracení jejího oblečení. Bude to znít možná idylicky, ale ani můj vztah s otcem se v této době nijak výrazně nezměnil. Blízko jsme k sobě měli vždy. Máme podobné zájmy, posloucháme stejný styl hudby a máme také totožný smysl pro humor. To vše se v této době naopak ještě více upevnilo. Pocity méněcennosti, smutku a odlišnosti během adolescence téměř vymizely. Na chvíli se objevily pouze v době, kdy jsem nastoupila do čtvrtého ročníku v souvislosti s maturitním plesem. Ten

je událostí pro každou dívku, a pokud chodíte do třídy, kde jsou pouze dva chlapci, nevyhnete se tomu. Poprvé jsem se cítila nepříjemně, když se plánovalo půlnoční překvapení. Rozhodlo se, že holky budou tančit, a já tak byla automaticky z vystoupení vyřazena. Uklidňovala jsem se tím, že přeci nemám ráda vystupování před lidmi a tudíž mě to ani nemusí mrzet. Pravda ale byla jiná, velice mě to mrzelo, nedala jsem to však na sobě znát. Rozhovory na téma jaké šaty a boty na podpatku si mé spolužačky na ples oblečou, mi moc klidu také nepřinesly. Několikrát jsem zvažovala i možnost, že na svůj maturitní ples zkrátka nepůjdu, protože jsme věděla, že má rodina by pro to měla pochopení. Když jsem se ale se svou obavou svěřila přátelům – žijícím v okolí Brna – dostalo se mi odpovědi, jakou jsem skutečně nečekala. „*Markéto, ani na to nemysli, já si kvůli tomu už dávno koupila šaty a sehnali jsme si také auto, abychom tam mohli být.*“ V ten moment bylo rozhodnuto. Půjdu na maturitní ples. Ne z důvodu nátlaku svého okolí, ale naopak z pocitu jistoty, kterou jsem z jejich přítomnosti získala. Rázem jsem tak i já byla vtržena do debat ohledně účesu a oblečení.

V den konání plesu byla má rodina nervóznější než já. „*My jsme si to celé nějak neuměli představit. Jak ti budou předávat šerpu, jak budeš s vozíkem projíždět mezi spoustou lidí na relativně malém prostoru, jestli tě nerozhodí, až začnou lidi kolem tebe tančit.*“ Škola však tento úkol zvládla se ctí. Během předávání šerpy moderátor najednou zahlásil: „*A nyní, to nejlepší nakonec!*“ Rázem se ozvalo mé jméno. Lidé kolem začali nadšeně tleskat a i já dostala svou vlastní maturitní šerpu. Byl to skvělý pocit. Ostatní návštěvníci mi v případě nutnosti rádi uvolnili místo, tudíž pohybovat se s invalidním vozíkem nakonec žádný problém nebyl. A nebyla jsem smutná ani z tance, protože o ten jsem díky své rodině a přátelům ochuzena nebyla. V konečném výsledku se z události vyvolávající celou řadu obav a nepříjemných pocitů stal nezapomenutelný zážitek na celý život, na který všichni rádi vzpomínáme.

Po úspěšném absolvování maturitního plesu pak následovalo ještě úspěšné splnění maturitní zkoušky. V té době jsem byla pevně rozhodnuta, že co se vzdělávacího procesu týče, je SŠ pro mě konečná. Nátlak ze strany svých blízkých ohledně nástupu na vysokou školu jsem necítila, a sama jsem si nebyla jistá, v jaké oblasti bych se jednou chtěla skutečně realizovat. To vše jsem zjistila až o několik let později, kdy jsem se rozhodla vysokou školu přeci jen zkusit, a zde jsem o několik let později našla svou již výše zmíněnou identitu.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Charakteristika výzkumného problému

Ve své bakalářské práci se věnuji problematice integrace tělesně handicapovaného, a protože jsem sama proces integrace zažila a tedy vím, jak jsem toto období prožívala, rozhodla jsem se zjistit, jak tuto dobu během mého integračního procesu vnímali také ostatní jedinci, kterých se toto období rovněž určitým způsobem dotýkalo.

Cíl: Zhodnocení integračního procesu z pohledu spolužáků integrovaného jedince a zainteresovaných pedagogů.

Výzkumné otázky

Na začátku výzkumného šetření bylo důležité zvolit si hlavní výzkumnou otázku:

Jsou zúčastnění aktéři v procesu integrace spokojeni s jejím průběhem?

Ta byla následně doplněna o podotázky:

Využili jste někdy v budoucnu již získanou zkušenost s handicapovaným spolužákem?

Byla škola připravená na handicapovaného jedince?

Vyskytly se v průběhu integračního procesu nějaké problémy?

Metoda výzkumu

Pro výzkum jsem jako metodologický nástroj zvolila kvalitativní výzkum. „*Síla kvalitativních dat spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život. Vyznačují se lokální zakotveností a nejsou vytrhována z kontextu dění. Mají popisovat podrobnosti případu, vesměs za delší časový interval.*“⁶³

Pro získání potřebných dat jsem použila techniku interview, což je: „*Výzkumná metoda, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek.*“⁶⁴ Tuto metodu jsem zvolila cíleně, protože mi umožnila doptávat se respondentů na doplňující otázky, které se v průběhu rozhovoru naskytly.

⁶³ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 161. ISBN 80-7367-040-2.

⁶⁴ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury, s. 110. ISBN 80-85931-79-6.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor kvalitativního výzkumu představují jedinci, kteří byli součástí mého integračního procesu. Přesněji se jedná o tři spolužáky a dva pedagogy, kdy jeden z nich mne přímo vyučoval a druhý dohlížel na vlastní proces integrace. Vzhledem k odlišnému charakteru respondentů jsem měla připravené dvě sady otázek.

Realizace výzkumného šetření

Vzhledem ke specifčnosti výzkumného souboru a také k dlouhému časovému úseku, který od doby mé školní integrace uplynul, bylo pro mě poměrně náročné tento výzkum zrealizovat. Všem zmíněným rozhovorům předcházela nejdříve vzájemná domluva. Rozhovory se odehrávaly vždy v pro respondenta neutrálním prostředí proto, aby nebyly jejich výpovědi zkresleny vlivem okolí, ve kterém se jinak běžně nachází. Zároveň si dotazovaní vyhradili dostatek volného času, a rozhovory tak mohly probíhat zcela přirozeně bez jakéhokoliv časového omezení. Než interview započalo, seznámila jsem všechny dotazované s podstatnými náležitostmi výzkumu, včetně toho, jak bude s jejich výpověďmi naloženo, tedy že poslouží jako podklad k mé bakalářské práci. Zároveň jsem jim přislíbila naprostou anonymitu. Poté následovala otázka ohledně souhlasu s nahráváním rozhovoru. Zde se mi u každého dotazovaného dostalo kladné odpovědi. Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí od 15 do 30 minut. A protože se se všemi dotazovanými vzájemně známe dobře a panuje mezi námi důvěra, byla z jejich strany patrná otevřenost, upřímnost a také značné úsilí, aby mi dokázali poskytnout odpovědi na všechny položené otázky. Samotný výzkum probíhal v období od prosince 2017 do června 2018.

Interpretace a vyhodnocení

Se zpracováním rozhovorů jsem začala až s odstupem několika měsíců, abych zamezila vlivu emocí vzniklých během rozhovoru na celkové výsledky výzkumu. Na počátku vyhodnocení jsem si všechny rozhovory doslovně přepsala do písemné podoby. Za účelem snazší orientace v textu jsem následně provedla literární opis, během něhož jsem text upravila pouze po stylistické stránce, význam odpovědí tedy zůstal zcela zachován. Poté jsem jednotlivé rozhovory opakovaně pročítala a vypisovala si z nich poznámky, ze kterých mi vyplynuly kategorie, které mi pomohou s interpretací získaných dat. Některé kategorie jsou totožné pro obě skupiny respondentů.

Kategorie:

- 1 Pocity (Společné)
- 2 Zkušenost (Společné)
- 3 Problémy (Společné)
- 4 Sebevzdělávání (Pedagogové)
- 5 Připravenost školy (Pedagogové)
- 6 SVP - Speciálně vzdělávací potřeby (Spolužáci)
- 7 Učitelé (Spolužáci)

1 Pocity

Pedagogové

Respondenti se shodují v tom, že na začátku nikdo z nich neměl jasnou představu o tom, jak celý proces integrace proběhne, nicméně jsou toho názoru, že nakonec vše proběhlo v pořádku.

Pedagog 1: *„Já jsem si to ze začátku vůbec neuměla představit i kvůli naší budově, protože ta byla koncipovaná hodně postaru.“*

Pedagog 2: *„I vlastně díky vám jsem teprve získala takový první přehled o tom, jakým způsobem můžeme pečovat o lidi, kteří potřebují naši péči z hlediska svého handicapu.“*

Spolužáci

Co se dotazovaných spolužáků týče, tak všichni se shodují na tom, že s přítomností handicapovaného jedince ve třídě neměli problém.

Spolužák 1: *„Já jsem to brala v klidu. Neviděla jsem v tom jako problém a navíc ses v kolektivu bavila. Brala jsem tě jako normálního člena naší třídy.“*

Spolužák 2: *„Markét mě poprvé víc vyděsilo, když jsem viděla tu třídu plnou holek, než ty a nějaký tvůj vozík.“*

Spolužák 3: *„Zrovna nedávno jsme se o tom bavily s mojí mamkou a i ta mi řekla, že si vlastně vůbec nepamatuje na to, že by jim to někdo dopředu řekl, že tam bude postižený žák. Ale problém jsem s tím neměla.“*

2 Zkušenost

Pedagogové

Dotazovaní jsou toho názoru, že vlivem již získaných zkušeností by určité věci, jako je například organizace školních výletů a exkurzí, změnili, nebo již k nějaké změně došlo.

Pedagog 1: „*Tu praktickou stránku bych teď prostě uspořádala jinak no. No zkušenostmi se člověk učí.*“

Pedagog 2: „*My už máme testové materiály, na kterých si vyzkoušíme, jaké je pracovní tempo toho konkrétního človíčka, toho konkrétního žáčka a pak už víme, jestli mu navýšit ten čas o 50% o 100% prostě podle individuálních potřeb. Za vás jsme tyhle diagnostické materiály neměli a tak to spíš bylo vždycky o takové té domluvě.*“

Spolužáci

Všichni dotazovaní se shodují v tom, že seznámení se se mnou je určitým způsobem ovlivnilo, ale vždy se jednalo o vliv pozitivní.

Spolužák 1: „*Určitě díky tomu mám jinej pohled. Vzhledem k tomu, že my jsme spolu trávily hodně času, jsem zjistila, že i lidi s handicapem, teď nechci říkat, že mi jich bylo líto, i když svým způsobem bylo, protože jsem měla pocit, že můžou být o něco ochuzený, ale vlastně díky tobě jsem zjistila, že ne, že to není pravda, protože tys normálně měla přitele, normálně jsme spolu jezdily na dovolenou, normálně jsme fungovaly. Takže jo, změnilo mi to pohled na ty lidi, ale k dobrému.*“

Spolužák 2: „*Začala jsem pak víc sledovat dostupnost – nájezdy na chodníky, schody. A potom i po škole, když jsme spolu nebyly v kontaktu, tak kolikrát jsem si vzpomněla, když jsem byla někde, kam jsem se sama nemohla dostat, nebo když jsem jela rychlíkem, tak jsem si na tebe vzpomněla, jak jsme jezdily spolu a jak nám většinou nikdo nepomohl. Já třeba co jsem tě poznala, tak jsem ze sebe už nedělala takovou tu chudinku a už jsem si tolikrát neříkala větu ‚tohle nedám,‘ ale naopak ‚když to zvládla Markéta, tak já musím taky.‘ Najednou na všechno koukáš jinak. Jdeš třeba na záchod. Pro mě je to záležitost minuty, ale pro tebe je to na dýl. To si do té doby neuvědomíš.*“

Spolužák 3: „*Díky zkušenosti s tebou si myslím, že mám i jiný přístup třeba k tomu když má někdo handicapovaný dítě, že to nikomu nezazlívám, nevím, co se komu kdy stalo.*“

3 Problémy

Pedagogové

Zde se dotazovaní pedagogové shodují v tom, že k žádným problémům nedošlo. Jeden z respondentů tuto absenci přisuzuje mému přístupu, a jako jeden z důvodů se uvádí i ochota ostatních zainteresovaných jedinců.

Pedagog 1: „*Žádné úplně závažné problémy nebyly. Měly jsme dobrý vztahy a dokázali jsme se nějakým způsobem dohodnout. Tys prostě byla nekonfliktní, což bylo pro nás*

z hlediska učitelů vlastně o to jednodušší. Pomáhala nám komunikace s tebou i tvou rodinou. V podstatě spousta lidí vůbec nevnímala, že seš handicapovaná.“

Pedagog 2: „Vy jste učivo jako takové vlastně byla schopna zvládnout, samozřejmě s přijetím nějakých podmínek do toho školního prostředí, která ta škola tak nějak přijala z hlediska té lidské ochoty.“

Spolužáci

Na žádné závažné problémy si nikdo z dotazovaných respondentů nevzpomíná, jako důvody byly udávány věk či můj postoj.

Spolužák 1: „Já si nevzpomínám na to, že by tam byl nějaký konflikt, nebo problém. Pravdou je, že ty nejses člověk, kterej by dával najevo, mám handicap tak se všichni o mě postarejte, a to podle mě dělá hodně. Ani si nechtěla lítost. Nepotřebovalas na sebe upozornit. Hlavně ty ses naučila být hodně soběstačná. Kolikrát ti člověk řekne ‚hele chceš podat ruku?‘ a ty řekneš ne.“

Spolužák 2: „O žádných problémech nevím. Myslím si, že lidi to i celkově brali, snažili se. Že se ti to jinak sešlo dobře.“

Spolužák 3: „Žádný mě zrovna teď nenapadá, už je to moc dlouho. Neříkám, že jsme měli rozum, ale byli jsme už starší, takže možná že tím to bylo.“

4 Sebevzdělávání

Pedagogové ve svých výpovědích potvrzují nutnost určitého dodatečného sebevzdělávání, protože v té době se ještě nevědělo, jak k této oblasti přistupovat.

Pedagog 1: „Neměli jsme v tomhle případě další vzdělání povinné, ale samozřejmě každý sám za sebe musel si něco zjistit, aby to fungovalo, aby jsme se tam dokázali nějak všichni sžít.“

Pedagog 2: „Sebevzdělávání bylo nedílnou součástí toho všeho, protože tím, že vlastně jsme neměli oporu v těch zákonných normách, nebyla ani práce toho SPC až tak dopodrobna upravena. V poradenství to byly takové průkopnické krůčky.“

5 Připravenost školy

Dotazovaní se shodují na tom, že se vzdělávací instituce snažily integračnímu procesu vyjít vstříc. Ačkoliv nebyla ani jedna ze školních budov zcela bez bariér, začalo se v jednu chvíli uvažovat nad změnami, které by je odstranily.

Pedagog 1: „Už jen ty schody, které tam byly. Pak se to teda zvládlo tím, že vás umístili do toho přízemí, jeden čas se uvažovalo vlastně, že tam bude i výtah. Někdo tam ten návrh přinesl. Pak se to nějak propočítlo a padlo to na finanční stránce.“

Pedagog 2: „Myslím si, že základní školy byly v té době nakloněny k tomu, že věděly, že musí splnit povinnou školní docházku dítěte. A pokud byla na škole vytvořena taková ta atmosféra, toho chceme něco a pomůžeme tomu konkrétnímu dítěti, tak se s těmi školami velmi dobře spolupracovalo. Konkrétně u vás pan ředitel byl takový člověk, který jako chlap k tomu přistoupil s takovou tou chutí, s tím zájmem, že pomůžu teda dítěti.“

6 SVP

I zde se u respondentů objevuje shoda. SVP jim nikdy nepřípadaly jako jistý druh výhody a nesetkali se s tímto názorem ani u ostatních spolužáků. Objevil se také názor, proč pro to kolektiv třídy měl pochopení. Druhý respondent dokonce přišel s návrhem, jak by škola mohla pomoci v tom, aby žáci SVP tolerovali.

Spolužák 1: „Já osobně jsem s tím problémem neměla. Bylo to prostě fér. ... Hele bylo to asi takhle, kdo chtěl, tak to pochopil a občas ti i pomohl a kdo nechtěl, tak to neřešil a nepomohl. Já si myslím, že to možná bylo i tím, že ty lidi už měli rozum.“

Spolužák 2: „Neřekla bych, že by s tím někdo měl problém. Jako já třeba nesnášela tělák, ale třeba tohle mě asi nikdy nenapadlo, že tys měla úlevu a já ne. ... Asi bych udělala, aby na škole byly třeba přednášky, kde by byly i nějaké fotky, třeba se schody, nebo tak, a ten handicapovaný by sám povídal. ‚Tak tohle bych už nevyšel, nebo s tímhle bych už měl problém,‘ to si myslím, že by v tomhle pomohlo, aby bylo vidět, kde má ten postižený hranice a proč tu pomoc potřebuje.“

Spolužák 3: „Myslím si, že třeba tenkrát s tím někdo problém mohl mít. S tím že máš úlevy třeba v tělocviku, ale nepamatuju si, že by to někdo dával nějak hodně najevo. Ne přede mnou.“

7 Učitelé

Všichni spolužáci jsou toho názoru, že učitelé zvládli integraci dobře, avšak ne na sto procent. Ve výpovědi respondenta dvě se objevil i způsob, jak by se k přítomnosti handicapovaného jedince měli pedagogové postavit.

Spolužák 1: „Myslím si, že jedni to brali jako ‚je ona je chudák,‘ a jiní zase jako ‚ona je úplně normální,‘ řekla bych, že to bylo jako se spolužáky – někdo to řešil, a někdo zase ne.“

Spolužák 2: „*Já si myslím, že to zvládali dobře, teda hlavně ženy jo, ty měly větší empatii. Asi by bylo i dobrý, kdyby to i ten učitel probral na hodině třeba v rámci Občanky. I když oni mají nějaké osnovy, takže to tam asi nemůžou sami zařadit, nebo nevím. Ale mělo by to tam být, i kdyby jen na půl hodiny. My nic takového neměli.*“

Spolužák 3: „*Myslím si, že na druhém stupni s tím že máš postižení, dokázali ti učitelé už pracovat líp. Vem si třeba i výlety tehdy to muselo být pro ně určitě těžší než by to bylo třeba teď. Myslím si, že to zvládali na jednu stranu dobře jako na tu dobu.*“

Interpretace výsledků

Hlavní výzkumná otázka

Jsou zúčastnění aktéři v procesu integrace spokojení s jejím průběhem?

Z odpovědí všech respondentů vyplynulo, že aktéři jsou s průběhem integrace spokojení. Připouštějí však, že určité nedostatky tento proces měl. Na tu dobu se jim to ale povedlo zvládnout dobře. A rovněž vnímají i značný posun kupředu, který se v oblasti společného vzdělávání handicapovaných a zdravých jedinců odehrál.

Výzkumné podotázky

Využili jste někdy v budoucnu již získanou zkušenost s handicapovaným spolužákem?

Dotazovaní se shodli na tom, že ano, protože již zmíněná zkušenost změnila jejich přístup k handicapovaným osobám.

Byla škola připravená na handicapovaného jedince?

Z odpovědí vyplynulo, že ne úplně. Ale byla ochotná na sobě i nadále pracovat.

Vyskytly se v průběhu integračního procesu nějaké problémy?

Dotazovaní jsou toho názoru, že nevyskytly, protože k jejich předcházení napomáhala vzájemná komunikace a ochota.

Cíl

Respondenti se shodují na tom, že v období mé povinné školní docházky byly integrační snahy více či méně závislé na spolupráci jednotlivých zainteresovaných institucí a konkrétních pedagogů, jelikož ještě nebyly pevně zakotveny v legislativě. I přes tyto okolnosti se však dle dotázaných celý proces podařil.

Od těchto dob až do dneška zaznamenala integrační a inkluzivní pedagogika ohromný posun kupředu, a tak můžeme dnes, obzvláště v oblasti legislativy, pozorovat velkou snahu být připraven téměř na jakoukoliv situaci.

Vzhledem k nízkému počtu respondentů a také k jejich specifčnosti nelze získané výsledky zobecnit na jakýkoliv případ integrace, ale slouží pouze k zhodnocení mého konkrétního případu.

Závěr

Cílem výzkumného šetření bylo zhodnocení integračního procesu z pohledu spolužáků integrovaného jedince a zainteresovaných pedagogů. Toho bylo dosaženo prostřednictvím položením několika otázek osobám, kterých se tento proces také určitým způsobem dotýkal. Literatury ohledně školní integrace je v dnešní době poměrně hodně avšak vždy se na tuto oblast nahlíží pouze z pohledu odborníků. Proto jsem se rozhodla poukázat tímto výzkumem na to, jaké byly reálné projevy tohoto pojmu. Realizaci výzkumu předcházelo období hledání vhodných respondentů, což bylo hodně náročné, protože od doby mého studia na ZŠ a SŠ uplynula již dlouhá doba. Spousta pedagogů, kteří mě učili, se už na zmíněných vzdělávacích institucích nevyskytuje a kontaktovat je tak pro mě bylo nemožné. Složitě bylo sehnat také spolužáky, kteří by byli ochotni se se mnou podělit o své názory a zkušenosti.

Navzdory nesnázím se mi však podařilo získat několik jedinců, kteří mi s ochotou pomohli s realizací výzkumného šetření. Které dosáhlo stanoveného cíle- respondenti se shodují na tom, že v období mé povinné školní docházky byly integrační snahy více či méně závislé na spolupráci jednotlivých zainteresovaných institucí a konkrétních pedagogů, jelikož ještě nebyly pevně zakotveny v legislativě. I přes tyto okolnosti se však dle dotázaných celý proces podařil.

Od těchto dob až do dneška zaznamenala integrační a inkluzivní pedagogika ohromný posun kupředu, a tak můžeme dnes, obzvláště v oblasti legislativy, pozorovat velkou snahu být připraven téměř na jakoukoliv situaci.

4 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zhodnotit legislativní vývoj v oblasti integrace handicapovaného žáka do běžného vzdělávacího proudu a vyhodnotit, zda ji dokázaly jednotlivé instituce uvést do praxe.

Z textu vyplývá, že konkrétní legislativní úprava v době mého nástupu do školy téměř neexistovala, a jednotlivé instituce tak neměly potíže s její aplikací, ale s tím, že nebylo jasné dáno, jak v takové situaci postupovat. S ohledem na tyto podmínky lze ale říci, že obě zařízení zvládly integrační proces bez větších problémů, a postupem času byly jasné patrné krůčky vpřed.

Značný posun kupředu zaznamenal i přístup veřejnosti k jedincům majícím určitý druh handicapu. Myšlenka společného vzdělávání se dostává čím dál tím více do popředí jak mezi lidmi, tak i na úrovni zákona, kde dnes již existuje poměrně komplexní úprava, která institucím v takovýchto situacích poskytuje pevnou oporu. Samotný přístup veřejnosti pak jednotlivým žákům přináší hlavně podporu psychickou, o které mohu z vlastní zkušenosti říct, že dokáže jednotlivce dostat dál, než by si kdy uměl sám představit.

5 POUŽITÁ LITERATURA

- [1] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [2] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- [3] HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
- [4] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [5] HLUŠÍKOVÁ, Marta. *Latinsko-slovenský slovník*. Kniha-Spoločník, 2003, 934 s. ISBN 8088814367.
- [6] KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- [7] KRAUS, Jaroslav a Oldřich ŠANDERA. *Tělesně postižené dítě: psychologie, léčba a výchova*. 2., přeprac. vyd. Praha: SPN, 1975. Knižnice speciální pedagogiky.
- [8] KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.
- [9] LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: S úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-37-4.
- [10] LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [11] MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H & H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.
- [12] MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když--*. Vsetín: ZŠ Integra, 2002. ISBN 80-238-9885-X.
- [13] MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0077-4.
- [14] MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- [15] PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- [16] ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
- [17] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- [18] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

- [19] VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

6 ZÁVĚREČNÁ VŠ PRÁCE

ŠPLÍCHALOVÁ, Kateřina. *Teorie a praxe inkluze v oblasti vzdělávání po roce 1989*. Univerzita Pardubice, 2018. Diplomová práce. Univerzita Pardubice. Vedoucí práce Karel Rýdl.

7 LEGISLATIVNÍ ZDROJE

- [1] ČESKO. Vyhláška č. 127/1997 Sb., Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 23. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1997-127#f1776884>
- [2] ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 23. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- [3] ČESKO. Vyhláška č. 291/1991 Sb., ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 23. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>
- [4] ČESKO. Vyhláška č. 416/2017 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb.. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 23. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-416>
- [5] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 23. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [6] ČESKO. Zákon č. 564/1990 Sb., České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 23. 6. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-564>
- [7] MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, Praha [online], 2014, s. 3. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- [8] VLÁDA ČR. *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014*, Praha [online], 2010, s. 4. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPVRP_1.doc

8 INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] PRŮCHA, Jan a Pertti KANSANEN. *Školní vzdělávání ve Finsku* [online]. Praha: Karolinum, 2015 [cit. 2018-06-26]. ISBN 978-80-246-3194-3. Dostupné z: <https://www.kosmas.cz/knihy/214648/skolni-vzdelavani-ve-finsku/>

9 PŘÍLOHY

PŘÍLOHA A – OTÁZKY K ROZHOVORŮM	53
PŘÍLOHA B – UKÁZKOVÝ ROZHOVOR.....	54

PŘÍLOHA A – OTÁZKY K ROZHOVORŮM

Otázky na spolužáky:

Na co si z doby, kdy jsme spolu chodili do školy, vzpomínáš? Můžeš mluvit o všem, co tě napadne.

Jaké byly tvé pocity poté, co jsi zjistil/a, že máš handicapovanou spolužačku?

Cítil/a jsi se někdy nepříjemně kvůli mým speciálně vzdělávacím potřebám? (uvolnění z tělesné výchovy, navýšení časového limitu apod.)

Vzpomínáš si na nějakou situaci, kterou by si dnes řešil/a jinak?

Využil/a jsi někdy zkušenosti získané tím, že si měl/a handicapovanou spolužačku?

Vzpomínáš si na nějaký problém, který se během studia vyskytl?

Jak hodnotíš práci učitelů s kolektivem, ve kterém byl handicapovaný jedinec?

Jak na dobu našeho společného studia vzpomínáš?

Chtěl/a by si ještě něco dodat?

Otázky na pedagogy:

Na co si pamatujete z doby, kdy jste mě učil/a? Můžete mluvit o všem, co Vás napadne.

Využil/a jste někdy zkušenost získanou tím, že jste v minulosti učil/a handicapovanou studentku?

Museli jste se v souvislosti s integrací dále vzdělávat?

Jak jste vnímal/a školní akce? (exkurze, ples)

Měli jste podporu ze strany školy?

Chtěla byste ještě něco dodat?

Jak jste prožíval/a dobu, kdy jste mě v rámci integrace měl/a na starosti?

Musel/a jste se dále sebevzdělávat?

Radili jste si s ostatními pracovníky, odborníky?

Byl rozdíl v přístupu k integraci mezi mou ZŠ a SŠ?

Obracely se na vás školy během mého studia s dotazy?

Setkal/a jste se s neochotou pedagogů?

Jaký máte názor na inkluzi?

Toto jsou dotazy, které jsem měla předem připravené. V průběhu rozhovoru jsem však respondentům kladla i otázky, kterými jsem reagovala na jejich vyprávění.

PŘÍLOHA B – UKÁZKOVÝ ROZHOVOR

Zde je doslovný přepis jednoho z uskutečněných rozhovorů.

Já

Tak, na začátek bych se Vás ráda zeptala, zda si Vás můžu nahrávat?

Respondent

Ano, souhlasím s nahráváním.

Já

Děkuju, a chtěla bych se Vás zeptat, jak jste vlastně prožívala tu dobu, kdy jste, kdy jste mě vlastně v rámci integrace měla na starosti, tak jak jste to prožívala?

Respondent

Tak, pro mě to byla také doba, kdy i já sama sem začínala relativně v poradenství, takže sem v poradenství pracovala relativně krátce, a i vlastně díky Vám sem získávala teprve takový nějaký první přehled o tom, jakým způsobem můžeme pečovat o lidi, kteří potřebují naší péči z hlediska svého handicapu. Určitě co sem prožívala velmi, eeh, jaksi zásadně bylo to, že v té době neexistovaly nějaké výraznější právní úpravy, které by se týkaly toho, jakým způsobem pomáhat vlastně lidem s handicapem, ať už to byl tělesný handicap, ať už to byl mentální handicap, ať už to byly jakékoliv jiné handicap, a vnímala jsem to, že, eeh, velmi často byla ta vůle té školy odvislá od také té osobní ochoty a nějakého osobního postavení jak toho vedení školy, tak těch jednotlivých pedagogů, kteří samozřejmě i Vás učili, tak to bylo takové na jejich, já řeknu takové té dobré vůli a ochotě se do toho vůbec pustit, a, a začít něco dělat, protože znovu říkám, legislativa vlastně tady tomu ještě nebyla příliš nakloněna, tak jako je tomu vlastně v tom, v té dnešní době, kdy nám legislativa jasně udává určité postupy, které musí ta škola vlastně přijmout.

Já

Musela jste se dál nějak ještě třeba sebevzdělávat? Nebo jak jste to měli vlastně –

Respondent

Sebevzdělávat pořád (smích). Sebevzdělávání bylo nedílnou součástí toho všeho, protože tím, že vlastně jsme neměli oporu v těch zákonných normách, tak vlastně samozřejmě nebyla ta práce ani toho speciálně-pedagogického centra, což bylo tedy školské poradenské zařízení až tak do podrobnosti upravena, takže člověk leckdy, takovou vlastní tvořivostí k tomu musel přistupovat, a ta tvořivost se samozřejmě odvíjela teda od nějakých znalostí, které si troufám říct, že bohužel v té době nám možná ani škola jako nedala, takže, člověk šel s...šel do toho zaměstnání relativně v té době po škole (smích). Už jsem teda samozřejmě za sebou měla nějakou pedagogickou praxi, ale v tom poradenství to byly takové jako průkopnické krůčky.

Já

Takže jste si třeba i navzájem radili s ostatními, já nevím, pracovníky, odborníky a tak?

Respondent

Byla to, mhm, mhm, byla to samozřejmě spolupráce všech školských poradenských zařízení, to znamená, hodně jsme spolupracovali s pedagogicko-psychologickými poradnami, s dalšími speciálně pedagogickými centry, já sem vlastně v té době se stala koordinátorkou péče o žáky

vlastně s autismem, a vlastně tam jsem tak jako získávala vůbec přehled, a tam jsme vlastně tvořili jakousi koncepci péče o žáky s handicapem, jako takové.

Já

Takže jste si vlastně v podstatě to bylo takový pokus omyl, na jednu stranu?

Respondent

Dá se říct, že ano, protože jsme, znovu říkám, nebyla tam ta opora v těch jakoby úplně zákonných normách, samozřejmě bylo tam nějakým způsobem dáno, že je tady povinná školní docházka, ale že by bylo ukotveno, jakým způsobem, ehm, můžeme poskytnout nějaké úpravy dětem, které mají handicap, tak to úplně upravené nebylo, takže, leckdy to byla taková kreativní činnost (smích).

Já

Pamatujete si, jestli byl nějaký velký rozdíl třeba, co se týče přístupu mé základní školy, kdy jsem vlastně já opravdu byla ten první pokusný králik (Respondent: Mhm.), a můj třeba střední školy?

Respondent

Takhle, myslím si, že základní školy byly v té době už nějakým způsobem nakloněny k tomu, že, eeh, nakloněny k tomu, že věděly, že musí splnit tu povinnou školní docházku toho dítěte, a pokud byl na škole tak nějak jako ehh, byla vytvořena vůbec taková ta atmosféra toho jako chceme, chceme něco, pomůžeme, pomůžeme tomu konkrétnímu dítěti, eeh, tak s...tak se s těmi školami velmi dobře spolupracovalo, konkrétně u Vás na škole, pan ...eh, eh, pan ředitel *příjmení*, že jo, pamatuju to dobře, tak to byl takový člověk, který jako, eeh, jako chlap k tomu přistoupil, s takovou tou chutí, s tím zájmem a jakože pomůžu teda dítěti...

Měli povědomí o tom, jako z jaké vlastně jste jakoby rodiny, zároveň věděla ta škola i to, že jste vlastně úspěšnou žákyní, to je taky hrozně důležité, že vlastně ve vašem případě nebyl...mohli jste si to dovolit říct, jako přidružený handicap nějakého mentálního snížení, takže vlastně Vy jste učivo jako takové vlastně byla schopna zvládnout, samozřejmě s přijetím nějakých teda podmínek do toho školního prostředí, které prostě, znovu říkám ta škola prostě tak nějak přijala z hlediska takové té lidské ochoty. Tak.

Já

Obracele se na Vás třeba s nějakými dotazy ještě během třeba studia?

Respondent

Mhm, mhm, mhm, určitě, tak jako ty dotazy ... dotazy jsou časté i dneska, ty školy leckdy bojují prostě s tím, jakým způsobem třeba zprostředkovat lidem s ... s postižením to učivo, jak, do jaké míry třeba tolerovat nějaké třeba motorické nedostatky jak v té hrubé motorice, tak samozřejmě v té jemné motorice, protože to je asi bych řekla takové to determinující pro to školní prostředí, kdy člověk teda s tělesným postižením má nějaké limity třeba, nevím, záznam učiva, třeba (Já: Mhm.), že jo, jo, když jako prostě ...

většinou škola jakoby konzultuje, do jaké míry ještě může, a do jaké míry už, už by to bylo jakože moc. Říkám, dneska, dneska je tohle to jakoby relativně přesně upraveno, to znamená, my už máme testové materiály, na kterých jakoby si vyzkoušíme, jaké je pracovní tempo toho konkrétního človíčka, toho konkrétního žáčka, a už pak víme, jestli mu navýšit ten čas o 50%, o 100%, prostě podle těch individuálních potřeb. Za Vás jsme ještě tyhle ty diagnostické materiály třeba neměli, a tak to spíš bylo vždycky o takové té dom- domluvě, a možná sama si pamatujete, že jsme jezdila za Vámi do té školy, a dívala jsme se jak Vám to vlastně jako jde,

nebo nejde, co vlastně stíháte, a co, co potřebujeme nějakým způsobem třeba upravit, takže, pak tam probíhaly vždycky, to jste asi jako žákyně úplně nevnímala, ale kromě toho, že jsem teda tam seděla na tu češtinu a na matiku a šla jsme se podívat na nějaký ten výchovný předmět, tak pak následně na to to byla taková řeknu příjemnější část mé práce (smích), která mě doteď vlastně baví, a pak následně probíhaly takové řeknu ty v uvozovkách nekonečné, ale nemyslím to nijak pejorativně, ale ... relativně náročné takové ty diskuze s těmi jednotlivými pedagogy, co by jsme ještě mohli, kam až Vám posuneme teda tu laťku (smích).

Já

Setkala jste se třeba i s nějakým, jakoby, neochotou těch pedagogů?

Respondent

Eeh, to spíš možná až pak při vstupu na střední školu, protože tam vlastně bylo to takovéto přelomové období, kdy se už začaly trochu měnit právě ty, ty legislativní normy, a já mam pocit že čím víc byli ti pedagogové, nebo jsou tak jako vtaženi do takové nějaké té legislativní škatulky, tak tím víc oni tak jako mají tendenci jako ... jako ví- víc neudělat, než to co je ... to co ukládá ten předpis, zákon, a tak někdy se vytrácí právě takové, takový ten lidský přístup, že jo, takové to jako, jako chci, chci, tak to udělám s chutí, bez ohledu na to, že dneska možná jako tím že na těch školách jsou limitováni, že jo, že, já nevím, dneska je prostě podmínkou mít na, eeh, škole zřízené třeba bezbariérové toalety, jo, a- a- a už je to tam, že jo, už- už ten ředitel v tý chvíli řekne ale já nemam ... takže já se bráním, já to dítě sem nemůžu přijmout protože, jo, ta- ta škola vedle, tam- tam teď zrenovovali, dejte mu ho tam, že jo. Jo, takže, jo, dřív se tohohle ti ředitelé tak jako nebáli, no, prostě jsme to nějak vyřešili i s tou toaletou, že jo, když to řeknu takhle, jo, tak Vy jste měla tu výhodu, vy jste měla tu chůzi o širší bázi, že jo, takže tam. Dneska když opravdu teda dáváme, v uvozovkách dáváme, teda do integrace, dneska se říká inkluze, jo, jako aby jste tak jako možná věděla, jako to dítě teda s nějakým, třeba podobným tělesným handicapem jaký máte vy, tak zjišťujeme samozřejmě i takové ty materiální podmínky školy, že jo, takže dneska teda máme ... na mnohých školách je opravdu to bezbariérové prostředí vytvořené, ale když není no tak je to o tom jako že madla na záchod, snížené umyvadlo, baterio-bateriová páka, eeehhh...nebo páková baterie, teď sem to řekla špatně, páková baterie prostě na- na umyvadla, mmmm, nějaké prostě bezbariérové přístupy, aby tam třeba školník teda odmontoval prahy u dveří a podobně, že jo, takže, ale říkám, ...

vlastně školský zákon hovoří o tom, že ředitel je povinen vytvořit veškeré podmínky pro přijetí toho dítěte pokud vlastně je tam ta takzvaná spádovost do té školy, to znamená ve vašem případě, že jo v *město* byste teda měla na výběr mezi dvěma školami, že jo, takže ... jedna i ta druhá vzhledem k bydlišti myslím, že máte právě teda tuhle tu školu *název školy*, já tam pořád jezdím ještě, ale už je tma teda nová paní ředitelka teďka (Já: *příjmení*), nonononono, (smích) A, tak ... dneska je to povinnost, dneska je vlastně povinnost jako t-... vlastně zajistit, jo, to dneska, vlastně ten zřizovatel té školy je povinen jestliže my jako školské poradenské zařízení řekneme že, a teď já řeknu potřebujete prostě speciální třeba polohovatelnou lavici, tak dneska musí to prostě koupit, jo, musí to zajistit, a to se týče i investičních nákladů vlastně, jo, to znamená i právě jak jste sama říkala, rampa, jo, takže měl by to dneska, dneska vlastně zajistit zřizovatel v tom smyslu že vždycky vzhledem ke spádovosti by k- nějaká škola měla být prostě takhle jakoby vybavená, třeba výtahem, pokud je patrová a tak dále že jo.

Já

V čem konkrétně vnímáte ten největší posun, vlastně od integrace dneska k inkluzi?

Respondent

Jako, určitě je to to, že máme jasná pravidla toho, jakou podporu za kterým žákem máme jakoby poslat, jakou podporu tam k tomu žákovi vlastně jakoby přiřkneme, jestli to takhle nazvu, to znamená přesně máme vyspecifikované, jaké budou metody práce, jaká budou organizační opatření, jaký bude způsob třeba hodnocení toho dítěte, tam má to navyšování třeba času při písenskách, a- a to přesně máme jakoby stanoveno, a už vlastně tak jako nemáte to na takové té bázi jenom toho odhadu, jo, takový jako že – že už tam mám nějaké takové jakoby faktické informace o které se můžu opřít i při té komunikaci samozřejmě s tou školou, můžu argumentovat konkrétními nějakými daty, jo, takže tam si myslím že v tomhle tom je jako velký posun, i v té legislativě samozřejmě, která vlastně jakoby stanovila to, že žák má nárok na přijetí těch takzvaných dneska se říká podpůrných opatření, takže, že, jestliže my řekneme že za tím žákem tahle podpůrná opatření mají jít, tak ony za ním prostě jdou. Jo, takže tak.

Já

Jakej máte názor na inkluzi?

Respondent

Inkluze je určitě jakoby žádoucí věc, samozřejmě je tady žádoucí to, aby většina dětí se vzdělávala v tom takzvaném běžném vzdělávacím proudu. Ale zároveň vždycky ta inkluze musí mít na paměti to, že budeme mít mezi sebou děti, potažmo žáky, potažmo potom teda studenty, když bych to vzala napříč celým tím vzdělávacím procesem, kteří budou potřebovat natolik specifický přístup, který prostě běžná základní škola nezajistí, což znamená, že to dítě nemůže jít do toho jakoby inkluzivního procesu v té běžné základní škole, ale mělo by začít navštěvovat školu, která je určena přímo s ohledem na ty jeho speciální vzdělávací potřeby. Prostě, tam samozřejmě tyhle ty školy, to jsou dneska se říká školy zřízené takzvaně, podle paragrafu 16, odstavec 9 školského zákona 561 2004 sbírky (smích), tak tyhle ty školy dělají tu jakousi obrácenou inkluzi, to znamená je to o tom, že dneska tady třeba vidíte děti mají nějaký atletický den, a vlastně je to o tom, že máme přizvanou jakoby tu běžnou základní školu sem, jo, jako – jako obráceně, že jo, že tady máme teda ty děti s tím vážnějším nějakým handicapem, které prostě by neuspěly, měly by velké problémy na běžných základních školách, byly by těmi neúspěšnými, a my jim dopřáváme v rámci všech těch možných akcí, které prostě škola pořádá, že jo (Já: a že jich je.), a že jich je, tak my jim umožňujeme tu inkluzi z té, z té obrácené strany, to znamená my je zase jakoby vpouštíme do toho běžného života že jo, aby nevz- nevznikal takovej jenom to, to pokličkové, skleníkové vzdělávání, jakože tady si máme nějaké děti, že to je jakási po staru ústavní výchova těch dětí, ale že ten ústav jde vně, jo, že se to, že se to pohne, to si myslím že je hrozně důležitý, že, jako je fakt důležitý, aby vždycky se posoudilo jestli to mu dítěti jako vzhledem k tomu jaké má potřeby bude dobře na běžné základní škole, zvládne ji, prospěje to celému jeho rozvoji té osobnosti ve všech složkách tak jak tam máme tu osobnost každý z nás nějak prostě stanovenou, a nebo jestli prostě má takový potřeby, že- že mu bude lépe prostě v tom školství speciálním, jo, toto je vždycky jako dávat na misku vah ale říkám, dneska už máme nástroje, kterými to fakt jako troufnu si říct dokážeme dobře posoudit. To je ten pokrok.

Já

Jaký jsou s tím zkušenosti, když vlastně takhle, jak jste říkala, že dětičky z běžný základní školy chodí sem, tak jaký jsou ty zkušenosti, jak z jedné nebo z druhé strany?

Respondent

Já si myslím že to je o takové vzájemné spolupráci, já si myslím že děti v určitém věku ani ne-nevnímají odlišnost a nevnímají nějak handicap možná toho druhého, až, až tak jako, jako ten determinující, a že to vždycky bude o takové té určitém pedagogickém ... toho, těch všech pedagogů, kteří do toho budou mít nějakým způsobem ..., a ... říkám, je to prostě o tom, že ... může to fungovat na obě dvě strany, jako všechno jo, když je, když je zas tam ta ochota, tohle je už o ochotě lidí, no.

Já

Takže je to v podstatě jenom o lidech?

Respondent

Je to o lidech. Vždycky. Jako já si myslím, že práce s ... s lidmi, kteří mají do toho života ten start a tu startovní čáru nějakým způsobem změněnou, je vždycky, vždycky, vždycky o nás, o těch zdravých lidech, kteří teda neměli do vínku dáno to, že teda se nemuseli potýkat s nějakým třeba primárně viditelným handicapem, že jo, protože každý z nás máme nějaké svoje limity, tak ... je to pak o lidech jestli, jestli budeme chtít pomáhat těm lidem, tak my jim pomůžeme, ale budete mít asi spoustu lidí, kteří budou hledat důvody proč nepomáhat.

Jako, tady je ten ohromný posun v tom vnímání jakési, jakési normality toho, že jsou mezi námi lidé, kteří mají nějaký handicap, jo, že jo, vlastně ono opravdu dřív jako ... to a to je ... relativně svým způsobem nedávná doba, že jo, že i já vlastně když jsem začala studovat vysokou školu a člověk jako jezdilo se někam, jakoby řeknu dívat na ty děti, tak to prostě byly, dneska se říká domovy sociálních služeb, ale tenkrát ústavy sociální péče, že jo, a jako že nám kolikrát jako i třeba říkali, jako to si taky pamatuju, že nám vlastně říkali, jakoby, na té pedagogický fakultě, že no tady na ty děti se jako pojd'te podívat, pojd'te si jako zkusit nějaký ty techniky práce a tam, tam do toho pokoje ne, to už nebude to pedagogické. Dneska vlastně nemáme nevzdělavatelnost, že jo, dneska vlastně všechny děti nějakým způsobem de facto mají být vzdělávány, takže pak tam samozřejmě máme nějaké paragrafové znění zase v zákoně, teď těm dětem se nastavují nějaké jiné formy prostě toho vzdělávání, ale, vlastně jdeme ke všem dětem, že jo a pak najednou, jo, rok 2004 a tak dále a tak dále, tak jako takový ty změny, a člověk jako zůstával koukat, co se vlastně děje, protože říkám třeba mě na tohle vejška vůbec nepřipravila, pracovat třeba s dětma s hydrocefalickými stavu, že jo, to jsou ty děti které mají vlastně výdutě z mozkomíšního moku že jo mezi jako jednotlivými mozgovými blanami, že jo, takže ty hlavičky mají takové jako rozměrnější a tak dál, a- a to nám na vejšce říkali tady vy už ne, tam- tam medicína, jo, tady peďák ne. ... se tam nechodí dívat, tam choděj medicí, jo a najednou vlastně jsme byli postavení před to pojd'te tyhle děti vzdělávat, že jo, takže to je taky jako velkej pokrok jako si myslím, i-i-i v týchle tý oblasti, že se pedagogika dostala i k těmhle dětem.

Já

Vnímáte třeba i takovej ten posun že se třeba Česká republika ohledně inkluze tak se ji dává za příklad třeba Finsko a jiný země, že jako jste i vy jako pedagogové jakoby v uvozovkách nuceni se někde inspirovat?

Respondent

Na jedné straně nuceni se inspirovat, na druhé straně já pamatuju dobu, kdy – pan profesor Matějček, asi možná Vám něco říká, možná jste si nastudovala, ale pan profesor Matějček je vlastně jedním z těch, který se zasloužil vlastně o rozvoj de facto toho speciálního školství tady v České republice, o třeba i změny v té ústavní péči, jo, to znamená nějaké té péči kterou garantuje stát když teda rodič z nějakého jakéhokoliv důvodu prostě nemůže, tak se o tohle

zasloužil a já zas naopak pamatuju dobu, kdy se k nám jezdili třeba rakušáci učit, jak my to umíme, jak máme perfektní ty speciální školy, a na druhou stranu ano, máte pravdu že my se zas nějaké metody práce učíme třeba, hodně třeba z Ameriky, hodně právě z těch skandinávských zemí, ale, ta přenositelnost zase do té naší praxe je trošičku problematická a trochu bych řekla pozor na to co-co jako přenášíme a jakou praxi přenášíme, ono, inkluze třeba v severských zemích, kde třeba i demografická hustota zalidnění je zase od toho odvislá, což znamená, že, teďka třeba řeknu ve Finsku, jestliže se tam narodí dítě s handicapem někde v nějaké odlehle jakoby oblasti, tak je na místě, samozřejmě že pak chodí do té školy v místě bydliště, že nebude dojíždět, a teď nevím, Finsko má Oslo hlavní město, něco takovýho? (Já: Finsko má Helsinky) Helsinky, děkuju (smích). Takže nebude prostě dojíždět do Helsinek jako do hlavního města, které je samozřejmě prostě jako když to vezmu tady na Prahu, eeh, bude mít tu síť těch třeba speciálních škol daleko, daleko větší, než teda třeba ta demograficky méně osídlená jakoby oblast, jo, a my někdy tohle to jako, jakože, že sem jako přetahujeme a pak jako se tady dostáváme do takových těch paradoxů, že prostě rodič z Lázní Bohdaneč prostě rozhodně nebude dojíždět až do těch Pardubic, že chce aby jeho dítě bylo vzděláváno, a teď to prostě dávám opravdu jenom jako obecný příklad, ž-že chce aby bylo vzděláno v těch- v tý la- v-v-v těch- v tý škole, která je v Lázních Bohdaneč, protože přeci Pardubice jsou těch sedm kilometrů, že jo, jo, aby jsme jako zas jako tohle to jako zas nevnímali tak jako úplně negativně, no. Tak asi.

Určitě osobně nejsem třeba pro inkluzi dětí s mentálním postižením, a pro inkluzi třeba takového dítěte, které k tomu mentálnímu postižení má, protože my dneska už jakoby rozlišujeme kromě vlastně takového toho jasného jakoby postižení třeba i socio-kulturní úroveň rodiny umíme jakoby nějakým způsobem, nějakým způsobem zvážíme, takže, když si pak vezmete, že to je rodina, která má nějaké velmi nízké socio-ekonomické zázemí, do toho je tam třeba to mentální postižení u toho dítěte, tak tomu dítěti se prostě nebude dařit dobře na běžné základní škole, prostě.

Víte co, ony ty děti pak jako jdou do dvojího typu chování. Buďto jsou to takový ty děti, které mají takové ty ranní neurózy, a prostě objevuje se takové to nejdu do školy, protože mě bolí břicho, atd., atd., že jo, takže velká absence, a nebo dobře, jdu do školy a tam se budu prát, tam budu ten, ten king (smích), z hlediska toho že si mě teda aspoň budou všímat jak se teda chovám, takže, takže pak je jako na tom piedestalu úplně z jiných důvodů, než z důvodu že má – že má dobrý prospěch, a, a že se mu daří, že jo, někde hledá jiný, jiné ocenění jiný úspěch.

Já

Tak jo, tak já moc děkuju.

Respondent

Tak to bylo rychlý. (smích)