

# KAPITOLA OSMÁ

## ŠKOLNÍ INKLUZE V PRAXI

Školní inkluze je jedním ze školních témat, které se u nás nachází uprostřed mnoha změn. Dochází k jejímu rozšiřování do různých oblastí a resortů i naopak, k hledání jejích hranic a přenastavování limitů. Zda budou dopady školní inkluze na českou školní populaci pozitivní či negativní, zatím není dostatečně probádáno. Proces změn se odráží i v legislativě, která se bude patrně ještě opakovaně upravovat na základě budoucích poznatků v této oblasti. Text následující kapitoly tedy vychází ponejvíce ze zahraničních výzkumných studií, založených na delší zkušenosti se školní inkluzí, a je do určité míry sdělením předběžným. Na základě osobních zkušeností s českým školním prostředím a s rozhovory s dotčenou populací učitelů a pedagogických psychologů však lze aktuálně odhadovat, že většina z těchto nálezů odpovídá i situaci u nás.

### 1. INTEGRACE A INKLUZE

Pojem „integrace“ definoval speciální pedagog J. Jesenský v devadesátých letech jako: „...*spolunažívání postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy „jeden pro druhého“*“ (Jesenský, 1993, s. 111, podle Šmelová a kol., 2017).

Školní inkluze znamená začlenění všech žáků, bez ohledu na jejich individuální možnosti a schopnosti, do stejné školy (Woodcock, Hardy, 2017). Každý žák či student je v tomto pojetí jedinečnou osobností, se svým potenciálem i se svými hendikepy, a je třeba jej takto přijímat a jeho specifika respektovat (Ainscow, 2009). Školní třída je ze své podstaty heterogenní skupinou žáků s různými potřebami. Inkluze znamená začlenění jakéhokoli jedince, bez ohledu na jeho rozdílnost, ať už je její podstatou pohlaví, etnicita, národnost, rasa, jazykový původ, sociální rodinné prostředí, školní výkon nebo zdravotní postižení (srov. Lechta, 2010, podle Šmelová a kol., 2017). Inkluze tak umožňuje mnoha žákům a studentům se speciálními potřebami být vzděláván, a pokud možno dosáhnout školního a sociálního úspěchu, v běžném školním prostředí. Inkluzivní prostředí školních tříd navíc odpovídá přirozenému, různorodému složení společnosti (Block, 2007). V této souvislosti vznikl i nový pedagogický obor, **inkluzivní pedagogika**, která sleduje možnosti optimální edukace žáků a studentů se SVP v běžné škole. Jejím cílem je příprava postižených na život ve společnosti a naopak příprava ostatních na život s postiženými.

Dohoda v Salamance v roce 1994 deklarovala inkluzi jako nejlepší cestu vzdělávání pro všechny žáky a studenty. V jednotlivých státech EU se postupně začal uplatňovat požadavek na přijetí inkluzivní koncepce ve všech školách (Woodcock, Hardy, 2017). Proces zvyšující se společenské otevřenosti k začleňování jedinců se specifickými potřebami se v sociální politice

a ve školství jednotlivých evropských států odrazil ve třech navazujících stádiích: (1) od exkluze přes (2) integraci po (3) inkluzi.

Principy inkluze se začaly v českých školách výrazně uplatňovat už od listopadu 1989. Jednalo se o poměrně přirozený, postupný proces, kdy byli do běžných vzdělávacích zařízení začleňováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami po vzájemné dohodě mezi školou a rodiči žáka. Důraz byl kladený na zájem žáka, ochotu rodičů spolupracovat se školou a na technické, personální a další možnosti konkrétní školy. V souvislosti s legislativními požadavky Evropské unie u nás tento trend přibližně od 2016 velmi zintenzivnil v důsledku poměrně necitlivé politické direktivy, tzv. „shora“, která nerespektovala reálné možnosti inkluzivní pedagogiky a se kterou se ztotožnila jen část odborné pedagogické veřejnosti. Extrémní inkluzivní plány zahrnovaly dokonce i myšlenku zrušení speciálních škol, z nichž měly být zřizovány vzdělávací instituce pro učitele s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V posledních letech se začínají naopak objevovat určité náznaky změkčení tlaku na inkluzi všech žáků.

Aktuálně je k dispozici jen málo českých výzkumů o přínosech a negativech takto pojaté inkluze. Je však již zřejmé, že se tato reforma ukázala jako nedostatečně připravená. Díky tomu, že školy, zejména učitelé (a asistenti) opakovaně poukazují na to, že inkluze má mít určitá pravidla, byly nyní stanoveny početní limity žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednu třídu i limit počtu žáků ve třídách s větším počtem žáků s těmito potřebami (Pastieriková, Regec, 2017). Dochází také k průběžným úpravám podmínek a obsahů jednotlivých stupňů pedagogické podpory. Jde o to, že inkluze bude úspěšná jen tehdy, pokud bude přínosná.

Podobně jako v laické veřejnosti, i mezi odborníky lze najít odpůrce inkluze, kteří se kloní ke koncepci výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci dřívějšího, u nás profesionálně špičkového speciálního vzdělávání. Ti poukazují na to, že není možné v běžném školním prostředí, v kompetenci běžných pedagogů a asistentů některým těmto žákům poskytnout optimální vzdělání. Poukazují také na nadměrnou zátěž, jíž může být školní třída vystavená v souvislosti s inkluzí žáků s výukovými obtížemi, které často značně narušují vyučování. Do této skupiny odborníků patří například ve větším počtu speciální pedagogové (Woodcock, Hardy 2017), učitelé s dlouholetou praxí ve výuce žáků se SVP, ale i samotní lidé se zdravotním postižením, kteří speciálním vzdělávacím systémem v minulosti prošli (Gained, Barnes, 2017).

Mezi zastánci nově nastavené inkluze lze najít spíše odborníky spojené s vyššími posty ve školství, část z nich se na zavádění inkluze do škol v posledních letech i určitým způsobem podílela. Poměrně často se jedná o pedagogické teoretiky, kteří mají minimální osobní zkušenost s výukou ve třídách s větším počtem žáků se SVP. Proinkluzivní názory bývají častější i u různých pedagogických inovátorů a zastánců alternativních vzdělávacích proudů, ale u i začínajících pedagogů s kratší výukovou praxí (Gained, Barnes, 2017, Šmelová, Suralová, Petrová, Plevová, Ludíková, 2017). Pozitivnější postoje k inkluzi lze také najít u vyučujících na prvním stupni ZŠ oproti učitelům z druhého stupně (Woodcock, Hardy 2017). To je dáno skutečností, že na prvním stupni nejsou požadavky výuky na děti tak velké. S postupujícími ročníky se však nároky zvyšují a nůžky školního prospěchu mezi žáky rozevírají a ti znevýhodnění přestávají stačit.

Při posuzování efektivity školní inkluze je třeba pochopit, jak by školní inkluze měla vypadat a k čemu by měla vést (jde o preskriptivní, teoretický pohled). Je však zapotřebí zajímat se také o to, jak princip inkluze ve skutečnosti ve třídách funguje (reálný pohled). Pedagog by si měl všimnout okolností, za kterých inkluze skutečně funguje, resp. v jakých případech funguje, a kdy se žákům se SVP v běžné třídě daří. Je však nezbytné sledovat i okolnosti, za nichž se začlenění žáka nezdaří. Ty mohou být odstranitelné a představují výzvu pro pedagogy a rodiče, aby je odstranili. Není-li však příliš reálné je změnit, je zapotřebí hledat jinou formu vzdělávání, než je běžná školní třída. Všechny instituce by zároveň měly v takových případech reagovat flexibilně, aby vlivem negativních školních zkušeností nedošlo k poškození žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. **Hlavním úkolem pedagogů není dostát požadavkům školní inkluze, ale jednat v zájmu žáka.** Platí tu základní pravidlo lékařské etiky „*primum non nocere*“, především neškodit.

### 1.1 RIZIKA NEZDAŘENÉ ŠKOLNÍ INKLUZE

Nedostatek českých výzkumů o přínosech a rizicích školní inkluze v její nové podobě je možné zčásti doplnit poznatky z jiných členských zemí EU, v nichž zavedení školní inkluze proběhlo o několik let dříve než u nás. Mnohé tyto výzkumy byly realizovány i proto, aby euroamerická společnost lépe porozuměla procesu školní inkluze. Odpovídají výzvě k porozumění inkluzi tím, že prozkoumávají i podmínky, za kterých se inkluze nedaří (Slee, 2013).

**Jedním z cílů integrované školy je redukovat sociální vyčleňování odlišných dětí.** Přítomnost velmi odlišných spolužáků však může vést k tomu, že je žáci nevnímají jako skutečné členy své skupiny (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987) a **může naopak dojít k jejich vyčleňování.** Je to proto, že si s nimi spolužáci často nerozumějí, nemají si s nimi co říct a nemohou s nimi společně sdílet nějaké činnosti.

Vyčleňování lze pokládat za jakýsi opak inkluze/začlenění. Školní úspěšnost, jak již víme, se skládá ze dvou základních složek: jde o (1) školní úspěšnost, vyjádřitelnou školním prospěchem, a o (2) sociální začlenění do školního prostředí a vztahů v ní (Vágnerová, Klégrová, Janošová, v recenzním řízení). **Pro socializační rozvoj je však důležité, zda žák se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí svým spolužákům a zda rozumí oni jemu.** Jde o to, zda se chová pro ně očekávaným způsobem a dokáže s nimi přijatelným způsobem komunikovat (Vágnerová, ústně). Nedojde-li k začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu třídy, nelze hovořit o jeho celkové školní úspěšnosti, ale ani o zdařilé školní inkluzi.

Pokud s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje **asistent** pedagoga nebo má k dispozici osobního asistenta, proces jeho integrace do skupiny spolužáků se tím ještě víc narušuje. Přítomnost asistenta odděluje žáka od vrstevníků, kteří ve školním věku nestojí o přítomnost dospělého. Žáka s asistentem spolužáci navíc chápou jako někoho, kdo je od nich odlišný.

Značným problémům se začleněním do skupiny čelí zejména žáci s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra nebo s poruchami komunikace. I v případě, že nemají asistenta,

brání takovým dětem začlenění do skupiny celá řada faktorů. Děti školního věku (a svým způsobem vlastně všichni lidé) dávají přednost vrstevníkům, kteří jsou jako oni, mají stejné zájmy, podobné způsoby chování a vzhledem k tomu jsou pro ně srozumitelní. Kdo se nějakým způsobem liší, nerozumí jim nebo oni nerozumějí jemu, obvykle nebývá zcela přijímaný. Děti školního věku zpravidla nechápou podstatu mnoha postižení či znevýhodnění, a i když jim ji učitel vysvětlí, není pro ně takový vrstevník přitažlivý a nevyberou si ho za kamaráda. Jinakost vyděluje a platí to i pro zdravotně či jinak znevýhodněné děti. Praktickým problémem je ve školním prostředí i to, pokud projevy takového žáka ostatní spolužáky obtěžují nebo jim připadají směšné. V dobře vedené třídě takovému spolužákovi nejspíš nebudou ubližovat, ale také si ho nebudou příliš všímat. Budou chápat, že jejich spolužák za svou odlišnost nemůže a že by mu měli pomáhat. Je však třeba podotknout, že i tento požadavek učitele v důsledku přispívá k vydělení znevýhodněného žáka.

Učitel může žáky motivovat, aby spolužákovi s určitým typem postižení pomáhali. Nemůže je však přinutit, aby se s ním chtěli kamarádit. K neochotě přijmout takového spolužáka leckdy přispívá i pocit ostatních, že je učitelem zvýhodňován (např. pokud jde o inkluzi dítěte s mentálním postižením, které nemůže stačit běžným výukovým požadavkům a jeho výuka má v rámci některého z vyšších stupňů pedagogické podpory redukováné nároky; Vágnerová, ústně).

Zkuste si vzpomenout na nějakou situaci, kdy se vám nepodařilo zapadnout do kolektivu nějaké skupiny nebo kdy jste si mezi ostatními nenašli žádného kamaráda. Mohlo to být ve škole nebo na prázdninovém táboře, v nějakém kroužku, který jste navštěvovali apod. Vzpomenete si, jak jste se tehdy cítili? Bylo podle vás něco, co jste tehdy mohli udělat pro to, abyste mezi ostatní lépe zapadli? Když jste měli možnost takový kolektiv opustit, využili jste toho? Jaké by to pro vás bylo, kdybyste v této skupině měli trávit více hodin denně několik let?

**Problém sociálního nezačlenění žáka ve třídě** může vést k mnohaletému strádání, pokud se učitelům nepodaří neblahou vztahovou situací zlepšit. Je třeba vzít v úvahu, že někdy to prostě nejde, i kdyby se učitel snažil sebevíc. *Sounáležitost s vrstevnickou skupinou je jednou z nejsilnějších sociálních potřeb dětí a dospívajících.* Nepřijetí a nezačlenění mezi spolužáky brzdí rozvoj sociálních dovedností (Lindsay, McPherson, 2012). Trvajících izolace ve třídě může vést k pocitům nejistoty, vyvolávat úzkost, vyhýbavost, poškozovat sebeúctu žáka a posilovat nedůvěru vůči druhým (Killen & Rutland, 2011). Vyčlenění se pojí také s častými psychosomatickými potížemi, jako jsou bolesti hlavy, dále s poruchami příjmu potravy, nespokojeností se sebou samým a s celkově nižší kvalitou života (Lindsay, McPherson, 2012).

Problém nezačlenění mezi spolužáky se negativně odráží i nechtívání vůči škole a ke školní práci. V souvislosti s vyčleněním se u těchto žáků často objevují problémy s koncentrací pozornosti, ztráta školní motivace, zanedbávání školy a nezřídka dojde k poklesu školního výkonu a zhoršení známek (Cook, Ogden, Winstone, 2016). Nezačleněným žákům ve třídě zpravidla chybí kvalitní přátelský vztah, který by je mohl ochránit proti šikaně. Sociálně izolovaní žáci (včetně těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby) se podle výzkumů stávají častěji obětmi vrstevnické šikany a vyčleňování (Dixon, 2006).

Adolescentní žáci, studenti a jejich učitelé ve výzkumu Wonga a jeho kolegů (2013) popsali tři typy obětí školní šikany. První typ podle nich zahrnuje žáky provokující, verbálně agresivní, vyrušující a nevychované. Do druhého typu obětí byli zařazeni žáci zranitelní, s tělesnými a psychickými potížemi (žáci s ADHD, se

specifickými poruchami učení, s poruchami autistického spektra, s pohybovými problémy apod.). Do této kategorie byli zařazeni i příliš plaší a introvertní žáci a žáci s odlišným vzhledem (příliš vysocí, malí, vypadající nemocně, s nadváhou) a žáci nešikovní. Poslední skupinu šikanovaných žáků tvořily oběti, jejichž chování je jiné než u spolužáků, například kvůli jejich odlišnému rodinnému zázemí, žáci s nedostatečnými hygienickými návyky, s menšinovou sexuální orientací, žáci, kteří nezapadají do genderových norem, ale také studenti výjimečně dobří nebo naopak velmi slabí ve srovnání s ostatními ve třídě (Wong, Cheng, Chen, 2013). Je zřejmé, že mezi všemi třemi skupinami žáků, ohroženými viktimizací ze strany spolužáků, se vyskytují v podstatě všechny skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami či výchovnými problémy, jak jsou formulovány českou legislativou.

Nespornou výhodou inkluze je skutečnost, že děti s těžkým sluchovým, zrakovým, případně i tělesným postižením nemusí pobývat od raného školního věku mimo rodinu ve specializované internátní škole. Speciální a praktické školy bývají dostupnější. **Život v internátě prohlubuje odčizení dítěte od rodiny, i když výuka a příprava na běžný život se zdravotním hendikepem je v takových školách obvykle pro tyto děti mnohem přínosnější.** V běžné základní škole nemají příležitost naučit se všemu, co by se naučit mohly a co budou v životě potřebovat. Chybí jim také spolužáci, kteří by pro ně byli rovnocennými soupeři a s nimiž by mohli poměřovat své úspěchy a neúspěchy. V běžné třídě jim podobní vrstevníci nejsou a takto znevýhodněné dítě se v ní ocitá na okraji v mnoha oblastech (Vágnerová, ústní sdělení). Začlenění do běžné školní třídy tedy může být velkou **zátěží i pro žáka samotného a pro jeho sebeúctu**, bez ohledu na kvalitu třídního kolektivu (Pastieriková, Regec, 2017). Před procesem začlenění žáka se závažnějšími zdravotními či jinými problémy je tedy zapotřebí zvážit i zátěž vztahující se k jeho sebeúctě.

Další komplikací je, že **děti s nějakým znevýhodněním bývají sociálně infantilní**, závislé na dospělých, kteří je nadměrně ochraňují. Tyto děti příliš nevědí, jak by se měly ke svým vrstevníkům chovat. K získání kamaráda mezi zdravými spolužáky nemají dostatečné sociální dovednosti a leckdy tomu brání i přístup jejich nadměrně protektivních rodičů (zejm. matek), kteří očekávají, že zdravý kamarád se bude jejich dítěti ve všem přizpůsobovat (což však pro něj přestane být brzy uspokojivé).

**Důležitou podmínkou přijetí znevýhodněného dítěte spolužáky je jeho emoční stabilita**, převaha dobrého ladění, odolnost vůči běžným frustracím a schopnost seberegulace. To ovšem platí obecně, nejenom pro postižené děti. Žáci si volí za kamarády vrstevníky, kteří jsou ladění pozitivně, protože se s nimi cítí lépe i oni sami (Vágnerová, ústní sdělení).

Největší váhu při rozhodování o začlenění do běžné školní třídy by tedy měl mít zájem žáka se SVP, s ohledem na jeho situaci v celé komplexitě, s ohledem na jeho jedinečné možnosti a omezení. **Je třeba vždy u každého případu zvážit, zda je integrace/inkluze vhodná právě pro tohoto konkrétního žáka** (Pastieriková, Regec, 2017). Roli při tomto rozhodování hraje druh a stupeň zdravotního postižení či znevýhodnění, ale i různá specifika jeho osobnosti, temperament, charakter, schopnost spolupracovat s ostatními a vytvářet s nimi přátelské vztahy a schopnost sebeovládání. V praxi se často ukazuje, že začlenění žáků se stejným typem a stupněm postižení může mít zcela jiný výsledek (Ann, Meaney, 2015). Podle výsledků zatím nepublikované kvalitativní sondy zkušeností s inkluzí u českých učitelů se jeví také jako mnohem rizikovější z hlediska vyčleňování období dospívání (tedy druhý stupeň ZŠ) oproti

stupni prvním. To má mnoho sociálních a vývojově psychologických příčin (Janošová, nepublikováno).

Švýcarští výzkumníci Grütterová a Meyer (2014, s. 481) na základě svých nálezů konstatovali, že integrativní škola je dvousečnou zbraní: její potenciální přínos je v kontrastu s rizikem vyčleňování ve třídách. ***Jednou ze základních výzev inkluzivního školství je podle nich vytvořit prostředí, které maximalizuje přínos inkluze a minimalizuje vznik vyčlenění.***

Vedle rizika vyčleňování a šikany se ukazuje jako další problém školní inkluze již výše zmíněný fakt, že se **v podmínkách běžné školy dostává optimálního vzdělání pouze některým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.** Například v Británii si je mnoho učitelů i ředitelů škol vědomých odpovědnosti plynoucí z požadavku inkluze. Přesto však vzdělávání, které žákům poskytují, podle jejich názoru z různých důvodů neodpovídá potřebám žáků se SVP (Cook, Ogden a Winstone, 2016). V průměrně početné třídě lze při souběžné výuce všech žáků jen velmi těžko zohledňovat i potřeby většího počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou však vzájemně zcela odlišné.

K tomu, aby se inkluze konkrétního žáka do běžné třídy zdařila, případně aby se nedařící se inkluze včas vyřešila ve prospěch žáka, je nutné přijetí odpovědnosti a někdy i statečnosti učitelů jít proti diktátu současných vzdělávacích trendů. Je třeba, aby tuto odpovědnost přijali učitelé, ředitelé, zřizovatelé škol, krajští úředníci přerozdělující školám finance a také rodiče dětí s výukovými či výchovnými problémy (viz níže).

## 1.2 KOMUNIKACE RODIČŮ, ŠKOLY A ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ

Rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zaujímají k inkluzi různé postoje, které jsou dány jejich zkušenostmi, přáními i obavami. Někdy si zařazení svého dítěte do běžné školy velice přejí, protože se tak symbolicky snižuje význam jeho postižení, resp. zenvýhodnění ve smyslu „když může chodit do běžné školy, tak to s ním nemůže být tak hrozné“. Někdy se rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami inkluze svého dítěte obávají. Bojí se o jeho bezpečnost, mají strach z toho, jak se k jejich dítěti budou chovat ostatní žáci, učitelé či další zaměstnanci školy. Obávají se i nedostatečné kvality vzdělávání svého dítěte v běžné škole, ale i celkového selhání procesu inkluze a sociální izolace jejich dítěte ve třídě. Mnohé rodiny musí poměrně složitě řešit logistiku péče o dítě, zajišťování jeho dopravy do školy, zabezpečení řady sebeobslužných úkonů apod.

Rodiče dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, které je zařazené do běžné školy, musí být srozuměni s tím, že zdařilá inkluze jejich dítěte je podmíněná jejich velkou osobní angažovaností. Nezbytná je také dobrá a pružná spolupráce rodiny a školy (Pastieriková, Regec, 2017).

Během rozhovorů s učiteli různých škol v rámci vlastního výzkumu (Janošová, nepublikováno) se ukázalo, že velká část z nich má zkušenost s nějak znevýhodněnými žáky, u nichž zavedení plánu pedagogické podpory nevedlo k očekávaným cílům. Pokračující výukové potíže žáka vedly k požadavku vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Někteří rodiče však výukové potíže svého potomka bagatelizovali, odmítli vyšetření podstoupit a z problémů svého dítěte vinili školu, učitele nebo spolužáky. Dítě by podle učitelů pravděpodobně mělo nárok na

vyšší stupeň podpůrných opatření, ale bez vyšetření měla škola pouze omezené možnosti žákovi pomoci. Někteří rodiče vyšetření dítěte sice podstoupili, ale se školou následně příliš nekomunikovali a na nápravě téměř nespolečně pracovali.

Nespolupracující, popírající či vyhýbavá rodičovská reakce je do jisté míry přirozenou obranou rodičovské sebeúcty. Může nějakou dobu trvat, než rodiče přijmou skutečnost, že jejich dítě má určité potíže. V tomto období je na místě s rodinou zůstat v kontaktu. Při komunikaci s rodiči je nutné (i opakovaně) argumentovat tím, že díky vyšetření je možné zjistit, čím jsou problémy dítěte doopravdy způsobeny. Bude pak možné mu také poskytnout účinnou pomoc a nic nezanedbat. To je společným cílem rodiny i školy.

Pokud rodiče ignorují opakované žádosti školy o vyšetření, je na místě je vlídně upozornit, že jakožto rodiče mají ze zákona povinnost na žádost školy se svým dítětem indikované vyšetření podstoupit. Neplnění zákona by musela škola řešit jako výchovné zanedbávání, na něž se vztahuje ohlašovací povinnost, která má i určité nepříjemné následky pro celou rodinu. Naprostá většina rodičů za těchto okolností se školou začne spolupracovat.<sup>1</sup>

Podobně také polští psychologové poukazovali na to, že se obětí šikany stávají žáci, kteří nemají dostatečnou podporu rodiny, jejichž rodiny jsou zatíženy nějakou patologií nebo jsou dysfunkční (např. i kvůli problému s chudobou). Děti, které jsou obětmi svého rodinného systému, se pak snadno stávají oběťmi beránky i ve škole. Necítí se ve škole dobře a nejsou schopni se za sebe ve skupině postavit (Wójcik, Kozak, 2015).

Po vyšetření dítěte obdrží rodiče zprávu o výsledcích vyšetření a škola doporučení jak s žákem pracovat, s návrhem na zařazení žáka do příslušného stupně pedagogické podpory. Školy si někdy stěžují, že z poradenských zařízení dostanou pouze obecné informace bez specifických doporučení k pedagogické práci pedagogů s konkrétním žákem (Petrů, 2018). V tomto případě je na místě, aby si škola (prostřednictvím školního poradenského pracovníka, nejčastěji výchovného poradce) vyžádala s odvoláním na znění vyhlášky 27/2016 Sb. podrobnější doporučení konkrétního pedagogického postupu pro daného žáka. Pokud toto doporučení neobsahuje anamnestické a jiné osobní (zdravotní, rodinné apod.) údaje, není jeho zaslání škole v rozporu s pravidly GDPR. To je zároveň argument, o který se škola může při jednání s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny opřít.

Ke zdařilé inkluzi žáků se SVP potřebují školy vhodné poradenské vedení, pokud možno i speciálního pedagoga, asistenty pedagoga, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky. Otevřenost školy vůči integračnímu trendu se nazývá **integrabilita** (Pastieriková, Regec, 2016). V praxi je zřejmé, že ne každá škola je připravena přijmout dítě s jakýmkoli postižením. Důvodem nemusí být chybějící dobrá vůle školy, ale nevyhovující podmínky, jako např. architektonické bariéry, nedostatečné materiální vybavení školy, chybějící kompenzační pomůcky, především však zaškolený učitel, který by je uměl správně využívat při práci se zdravotně postiženým žákem. K sociálním okolnostem patří nepříznivé sociální klima školy nebo slabá prosocialita v kolektivu třídy a nízká motivace spolužáků k přijetí žáka s určitými speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelé však někdy mívají obavy naopak z toho, že budou rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nadměrně zasahovat do jejich práce s dítětem (Pastieriková, Regec, 2016) a neúměrně jej ochraňovat.

Vyučující tříd s žáky se SVP by měli mít alespoň základ speciálně pedagogického vzdělání a měli by být ochotni se i nadále vzdělávat nejen v kurzech, ale především ve specializovaných

---

<sup>1</sup> Jsou však zaznamenávány i případy rodičů, kteří za těchto okolností raději přeloží své dítě na jinou školu, kde se situace po několika měsících může opakovat.

metodikách pro určité postižení. Základní podmínkou je dobrá spolupráce se školským poradenským zařízením (se speciálně pedagogickým centrem a s pedagogicko-psychologickou poradnou) a možnost průběžných konzultací se školním poradenským pracovištěm (tj. s výchovným poradcem, metodikem prevence, případně se školním psychologem nebo speciálním pedagogem). V praxi by pak mělo být v případě inkluze konkrétního žáka respektováno pravidlo: *škola musí, učitel může* (Šmelová a kol., 2017). Znamená to, že by učitelé neměli být do práce s žáky s určitými speciálními vzdělávacími potřebami nuceni. Někteří učitelé dobře zvládnou začlenit žáky s některými typy postižení, ale u určitých typů zdravotního postižení se mohou (často i právem) obávat selhání. Výše uvedené pravidlo je tedy na místě, ale pravděpodobně není příliš uplatnitelné ve školách v menších obcích s jednou třídou pro každý ročník. V takovém případě má spádová škola (tedy i učitel) povinnost přijmout každého žáka se SVP, který se do dané školy přihlásí.

## 2. PRÁCE UČITELŮ PŘI INKLUZI ŽÁKA

Učitelům se doporučuje, aby si prostudovali dokumenty individualizovaného vzdělávacího programu, které jim pomáhají informovat se o specifikách postižení či znevýhodnění jejich žáků (An, Meaney, 2015). V České republice byl olomouckou Univerzitou Palackého vytvořený **Katalog podpůrných opatření** ([katalogpo.upol.cz/](http://katalogpo.upol.cz/)). Jde o praktického průvodce s instrukcemi a informacemi o tom, jaké okolnosti je zapotřebí zohlednit při vytváření individuálního vzdělávacího plánu žáka s určitým zdravotním postižením. Učitelé pak samostatně hledají cesty a metody jak tyto okolnosti zakomponovat do procesu výuky. Vhodné je, pokud se učitelé informačně připravují na práci s tímto žákem ještě před jeho příchodem (An, Meaney, 2015).

U určitého procenta žáků se SVP se však vyskytují také kombinované vady, což může učiteli komplikovat rozhodování o tom, jaký přístup a jaké metody a pravidla má při školní práci s žákem zvolit (Provázková Stolinská, 2017).

Učitelé (zejména třídní) se na práci s konkrétním žákem připravují také průběžnou spoluprací s pracovníky školního poradenského pracoviště (s výchovným poradcem, metodikem školní prevence, se speciálním pedagogem a školním psychologem, pokud tyto zaměstnance škola zaměstnává), v případě zdravotního postižení také s pracovníky speciálně pedagogického centra (SPC). Cílem je komplexní porozumění specifikům postižení daného žáka a spolupráce na tvorbě plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu. Klíčové jsou v této souvislosti informace od rodičů, protože různé děti se stejným typem postižení mohou fungovat ve školních situacích naprosto odlišně a mohou být v různých třídách přijaty spolužáky různým způsobem (Ann, Meaney, 2015). Nutná je otevřená a racionální komunikace mezi všemi zaangażovanými osobami.



### 3. NÁZORY A POSTOJE UČITELŮ KE ŠKOLNÍ INKLUZI

Vzdělávací politika začleňování žáků se SVP v maximálním rozsahu, jak byla deklarována úmluvou v Salamance v r. 1994, je specifíkem států Evropské unie. Společenský trend k inkluzi je však patrný v celém euroamerickém světě, i když v menší míře než v Evropě. Například v USA v roce 2013 strávilo podle statistik 61 % dětí s různými zdravotními postiženími (disabilities) 80-100 % vyučovacích hodin v běžné školní třídě. Dalších přibližně 20 % těchto žáků se účastnilo běžného školního vyučování pouze v rozsahu 40-80 % a zbylý čas byli vzděláváni mimo běžnou školní třídu. Ostatních 20 % dětí se zdravotním postižením trávilo v běžné školní třídě méně než 40 % vyučovacího času (US Department of Education, 2013).

Z uvedeného je zřejmé, že američtí žáci se zdravotním postižením tráví v běžných třídách celkově méně vyučovacího času než žáci s podobnými potížemi v Evropě. Jejich začleňování do běžné výuky je v USA také více flexibilní než u nás: standardní výuky se účastní v předmětech, které jim nečiní nadměrné potíže, a individuálně se vzdělávají v předmětech, v nichž by v rámci běžné výuky nebyli úspěšní.

Ani za těchto podmínek však pedagogové ve Spojených státech nehodnotili výsledky školní inkluze jako zcela pozitivní. Učitelé se na práci se zdravotně postiženými žáky necítili odborně připravení a dostatečně kompetentní (Barnes, Gaines, 2015; Brackeneered 2011). Za nedostatečnou pokládali učitelé také administrativní a speciálně pedagogickou podporu (Hwang, Evans, 2011).

Jak američtí, tak i čeští učitelé uváděli mezi podstatnými zátěžovými prvky učitelské profese stres, který se zároveň zvyšoval s narůstajícími negativními interakcemi s dotyčným žákem (Stevenson, Harper, 2006). Mnozí čeští učitelé si vytvořili antiintegrační stanovisko až na základě vlastních nepříznivých zkušeností s inkluzí (Pastieriková, Regec, 2017). Vzhledem k rozmanitosti speciálních vzdělávacích potřeb a chování těchto žáků lze předpokládat, že s narůstajícími potížemi žáka a se slabými vzdělávací úspěchy se zvyšuje stres učitele. Výukové potíže přitom pro učitele představují menší zátěž než potíže související s chováním žáka. Stres pedagoga dále narůstá s nekvalitní spoluprací s rodiči žáka, s jejich zásahy do výuky, případně i stížnostmi.

Praxe podobající se té ve Spojených státech byla v souvislosti s neprospěchem některých žáků v matematice zavedena přibližně před 15 lety také na jedné ze základních škol, nacházející se v pražské čtvrti se sociálně znevýhodněnými obyvateli. Výuka matematiky těchto žáků probíhala odděleně v menším počtu mimo běžnou třídu a zajišťoval ji pedagog se speciálně pedagogickým vzděláním. Tento postup se ukázal jako velmi efektivní. Žákům se většinou dařilo držet i v „problematické“ matematice krok se svou třídou, s níž kromě těchto hodin trávili veškerý výukový čas. V důsledku pozdějšího vzdělávacího trendu inkudovat všechny žáky do stejné třídy po celý výukový čas však musel být tento koncept výuky na dané škole zrušený.

Ve studii uskutečněné u kanadských učitelů byly zjišťovány jejich postoje vůči školní inkluzi a také argumenty, které se vztahovaly k případnému negativnímu postoji (Woodcock, Hardy 2017). Většina učitelů nacházela na školní inkluzi jak pozitiva, tak i negativa. Mezi nedostatky inkluzivního vzdělávání učitelé uváděli fakt, že **školní inkluze podle nich není vhodná pro každého žáka**. Její úspěšnost podmiňovali **žakovou schopností přiměřeného sebeovládání**, tak aby dokázal usměrnit své agresivní projevy a aby nevyrušoval v práci ostatní spolužáky. Učitelé

poukazovali na to, že agresivní žáci v ostatních spolužácích často vyvolávají strach. V takové situaci pak nelze zajistit všem žákům pocit bezpečí, což je jednou ze základních povinností školy. Učitelé zmiňovali, že jim chybí v případě potíží, jako jsou výbuchy agrese, systémová pomoc, místnosti na uklidnění apod. Účinnou psychoterapeutickou pomoc mohou rodičům těchto dětí školy pouze doporučit, ale nemohou ji vymáhat ani kontrolovat, zda je dítěti tato pomoc skutečně poskytována. V případě nelepších se potíží učitelé poukazují na to, že by tito žáci dostali mnohem lepší péči ve specializovaných, méně početných třídách.

Pro učitele je náročné vyučovat ve třídě s žákem, který sice není agresivní, ale velmi často vyrušuje. V takovéto atmosféře je obtížné se soustředit na školní práci i pro ostatní žáky a ani oni se nenaučí tolik, kolik by mohli v lepších podmínkách. V rušivém prostředí mohou začít mít výukové problémy i někteří další žáci, kterým by se jinak ve třídě dařilo poměrně dobře, jako například někteří žáci s problémem v pozornostních funkcích.

Další učitelé poukazují na to, že by se rozhodnutí o inkluzi žáků mělo řídit i jejich **schopností spolupracovat s ostatními**. Mnozí hodnotili inkluzi všech žáků po celý výukový čas jako poškozující vzdělávání všech žáků ve třídě a přikláněli se k americkému modelu inkluze pouze v rámci výuky určitých předmětů.

Zdařilou inkluzi spojovali kanadští učitelé také se **schopností žáka zvládat pracovní tempo** se zbytkem třídy.

Další skupina kritických názorů se týkala určitých prvků koncepce inkluze: „*Pokud máte ve třídě 30 žáků, jen těžko zohledníte potřeby všech. Odhaduje se, že 1 ze 4 žáků bude diagnostikován jako žák s výukovými potížemi. Ve třicetičlenné třídě je to přibližně 7 žáků. Vedle nich třídu navštěvují ještě žáci, kteří mají další potíže – zdravotní, psychické nebo poruchy chování. Jiní mohou mít navíc ekonomicky slabé rodinné zázemí apod.*“ (Woodcock, Hardy 2017, s. 50) Tito učitelé poukazovali na **značnou rozmanitost vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků se SVP** a na nedostatek učiteléské kapacity všem vyhovět: „*Nemyslím si, že průměrný učitel má znalosti, dovednosti a zkušenosti, aby efektivně zvládl všechny žáky, tak jak je zamýšleno.*“ (Tamtéž.)

Učitelé dále upozorňovali na to, že inkluze může poškozovat školní motivaci některých žáků se SVP: „*... každý žák se potřebuje učit v prostředí, které podporuje jeho vzdělávací potřeby a dovoluje mu vyniknout a být úspěšný.*“ (Woodcock, Hardy 2017, s. 51.)

Další učitelé kritizovali **chybějící finanční zdroje a materiální prostředky** pro to, aby mohlo být vzdělávání těchto žáků dostatečně kvalitní. Poukazovali na to, že mnozí tito žáci v běžných třídách nedostávají to, co potřebují. Školám a rodinám chybějí finanční zdroje na to, aby mohli žákům poskytnout potřebné sociální a vzdělávací služby, chybí osobní asistenti a asistenti pedagoga i potřebné technické pomůcky (tamtéž).

Mnohé zmínky učitelů poukazovaly na **potřebu nově přezkoumat koncepci inkluze**, která se v této podobě jeví z hlediska naplňování původních cílů jako riziková (tamtéž). Z výše uvedeného je zřejmé, že školní inkluze ve své současné podobě je jedním z významných faktorů, které souvisejí s ochotou pedagogů nastoupit do školství a setrvat v něm (Gained, Barnes, 2017).

#### 4. TYPY POSTIŽENÍ A ZNEVÝHODNĚNÍ Z HLEDISKA MOŽNÉ ÚSPĚŠNOSTI ŠKOLNÍ INKLUZE

**Efektivita sdílení výuky se zdravými vrstevníky a její přínos** pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami **závisí na příčině znevýhodnění**. V případě určitých typů postižení je větší šance na úspěch než u jiných. Pokud je pro dítě výuka příliš náročná a nesrozumitelná, musí být vzděláváno jinak, mimo třídu, resp. vedle ní. Pak se však vytrácí výhoda společného vzdělávání, protože takový způsob vzdělávání jde realizovat jen s obtížemi. Navíc si za těchto okolností děti se zdravotním postižením uvědomí, že nestačí na to, co dělají ostatní, a bývají tímto zjištěním stresovány. To se týká především žáků s mentálním postižením, ale i většiny žáků s poruchami autistického spektra (Vágnerová, ústní sdělení).

Velkou roli však hraje také **míra daného postižení či znevýhodnění**.

Někteří žáci s diagnostikovaným ADHD se ve třídě projevují především neklidem, při výuce si s něčím neustále hrají. Může jim do značné míry pomoci, sedí-li v lavici sami a mohou-li během výuky zaměstnat ruce, např. tím, že si při výkladu školní látky kreslí. Jiní žáci se stejnou diagnózou v hodinách opakovaně vykřikují, vstávají ze židle, chodí po třídě a v případě nedorozumění se spolužáky jim nadávají nebo je fyzicky napadnou. Podobná rozmanitost v míře postižení či znevýhodnění je zřejmá u všech typů žáků se SVP, včetně socioekonomického znevýhodnění rodin. - Ve třídách se běžně vyskytují žáci, kteří se kvůli nepříznivé finanční situaci rodiny nemohou účastnit mimoškolních aktivit, jako jsou vícedenní výlety, lyžařské výcviky, stmelovací kurzy apod. Učitelé se však setkávají i s žáky, jejichž rodiče jim vedle mimoškolních akcí z různých důvodů nepožijí ani školní pomůcky, neplatí jim školní obědy apod.

Záleží však vždy také na osobnosti žáka, na kvalitě spolupráce jeho rodičů se školou, na kvalitě třídního kolektivu a na tom, jakou míru a frekvenci náročných situací souvisejících s inkluzí zvládnou jeho učitelé. Doplňme ještě, že míra, v jaké jsou učitelé schopni zvládat náročné výukové situace, velmi silně souvisí s dobrou spoluprací učitelů s vedením školy, s dobrým zázemím školního poradenského pracoviště a s dobrými vztahy i se vzájemnou důvěrou mezi pracovníky školy. Bezpodmínečnou podmínkou zdařilé inkluze žáků se závažnějšími vzdělávacími potížemi je tedy dobré sociální klima školy, bez nějž by i sebekvalitnější učitel velmi záhy čelil syndromu vyhoření.

Připomeňme, že rodina má i v těchto případech zákonem danou povinnost se školou spolupracovat, včetně uplatňování hodnot (např. demokratických) naší společnosti ve výchově svého dítěte. Pokud dlouhodobě porušuje zákon a se školou v tomto ohledu spolupracuje nedostatečně, má škola ze zákona ohlašovací povinnost směrem k orgánu sociálně právní péče o dítě (OSPOD).

Při kvalitní spolupráci rodiny se školou a za příznivých podmínek bývá školní inkluze vesměs úspěšná především u těchto typů potíží:

- u žáků *se specifickými poruchami učení* (dyslexie, dyskalkulie, dysortografie, dysgrafie, či dyspraxie), s poruchou pozornosti a s lehčími formami ADHD.
- U žáků s lehčími logopedickými vadami, které nenarušují pragmatickou komunikační stránku.
- Dále jde o *různé typy sociálního a kulturního znevýhodnění* (např. v důsledku odlišného mateřského jazyka),

- **v případě nepříliš závažných poruch chování**, pokud rodiče dobře spolupracují i s dalšími zaangażovanými institucemi (např. školská poradenská zařízení, středisko výchovné péče, OSPOD, spolupráce s psychoterapeutem apod.).
- **v případě většiny dětí s psychotraumatem a traumatem způsobeným nevhodnou výchovou** (syndrom CAN apod., srov. Svoboda, Němcová, 2015), pokud rodiče dobře spolupracují i s dalšími zaangażovanými institucemi (např. spolupráce s psychoterapeutem).
- u **některých dětí se zdravotním znevýhodněním a se smyslovými vadami** (lehčí vady zraku a sluchu [nedoslýchavost], které lze do značné míry kompenzovat speciálními pomůckami, a lehčí tělesné postižení).

Při kvalitní spolupráci rodiny se školou a **za příznivých celkových podmínek** se mohou postupně přijatelně začlenit i některé děti s většími zdravotními a neurologickými poruchami:

- Jde např. o žáky **s těžšími formami ADHD**
- **s některými typy poruch autistického spektra** (Aspergerův syndrom či tzv. vysokofunkční autismus)
- **s těžšími poruchami pohybového aparátu** např. v důsledku dětské mozkové obrny.
- **s vývojovou dysfázií** (tedy s poruchami vyjadřování či porozumění řeči) a s většinou dalších neurologických poruch.

Na prvním stupni ZŠ se za velmi příznivých podmínek někdy přijatelně začlení i **žáci s lehkým mentálním postižením**. Na druhém stupni se však v běžných školách tito žáci ocitají téměř pravidelně na okraji třídy a inkluze pro ně (i pro jejich spolužáky) přestává být funkční. Podobně jsou na tom i žáci se závažnějším postižením sluchu, kteří k dorozumění potřebují tlumočníka.

## 5. POZNATKY K INKLUZI ŽÁKŮ S URČITÝMI TYPY POSTIŽENÍ

Jak bylo uvedeno, prakticky se všemi typy zdravotního postižení a sociokulturního znevýhodnění se pojí výrazné riziko nezačlenění do běžné školní třídy, případně i šikany.

V následujících kapitolách jsou uvedeny poznatky z výzkumů o tom, jaké okolnosti či nedostatky zahrnující osobnost a jednání konkrétních aktérů i kvalitu celkového ekosystému „žák-rodina-učitel-třída-škola-obec-společnost“ mohou způsobit, že se tento proces nezdaří. Nevýhodou je, že tyto studie teprve vznikají a ne vždy jsou kompletně výpovědní pro prostředí českého školství. Ještě víc je však na škodu, že zatím chybí výzkumné studie o tom, za jakých okolností se školní inkluze u žáků s jednotlivými typy znevýhodnění daří.

## 5.1 ŽÁCI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

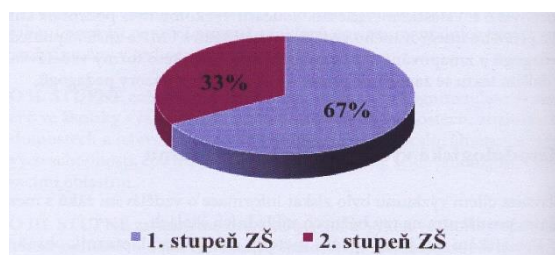
Podstatou tohoto druhu postižení je snížení kognitivních, jazykových a dalších schopností v oblasti intelektových funkcí i adaptivního chování (Valenta, Kozáková, 2006). Kognitivní nedostatečnost se projevuje v oblasti poznávání, učení, logického myšlení, řešení problémů v různých životních situacích, přizpůsobení se novému, ale také v oblasti vnímání, paměti a řeči (Kozáková, 2017).

U žáků s mentálním postižením nejde jen o prosté opoždění vývoje, ale o kvalitativní změny. Nelze je tedy považovat automaticky za někoho věkově mladšího. Důležité je zaměřit se i na to, co žák dokáže, umí, zvládne a co je možné rozvíjet (Kozáková, 2005). Navíc je s mentálním postižením někdy spojena i omezená schopnost sebeovládání a zvýšená tendence reagovat impulzivně.

Právě skupina žáků s tímto typem zdravotního postižení je obecně pokládána za velmi rizikovou z hlediska úspěšné školní inkluze, zejména na druhém stupni ZŠ. Děti s mentálním postižením jsou znevýhodněné skutečností, že si s nimi spolužáci nerozumí a že ony samy často nechápou, co jim sdělují a co od nich vyžadují. Ani pro ně samotné není kontakt s běžnými spolužáky příliš přínosný. U starších žáků je problematické i to, že se mentálně postižení jedinci snadno stávají terčem nepříjemných vtipů a narážek, kterým sami nerozumí. Skutečnost, že nemohou profitovat ze společné výuky, je od spolužáků rovněž odděluje. Nemohou společně s nimi prožívat různé nesnáze spojené s výukou, nemohou si s nimi vzájemně pomáhat při jejím zvládnutí, protože jejich výuka podle individuálního vzdělávacího plánu ve vyšších stupních pedagogické podpory je odlišná. Systematická práce učitele s morálními normami třídy v ní může podpořit ochotu spolužáků takovým dětem pomáhat, ale i to je vyděluje jako slabší jedince, kteří nestačí. Ve třídě obvykle nemají žádného blízkého kamaráda, se kterým by si rozuměli (Vágnerová, ústně). Tito žáci ostatním nestačí ani v projektovém či skupinovém vyučování, které by v mnoha případech mohlo rozmanité žáky alespoň v rámci dočasné spolupráce stmelit. Žáci s mentálním postižením často i v těchto situacích sedí bokem své skupiny, v lepším případě dostanou za úkol nějakou jednoduchou aktivitu, např. vybarvit nápis na společném plakátu (Radová, 2012).

Jeden z mála českých výzkumů v této oblasti se zaměřoval na postoje učitelů ke školní inkluzi žáků s mentálním postižením. Soubor tvořili ze dvou třetin učitelé z 1. stupně a z jedné třetiny šlo o učitele z druhého stupně. Učitelé byli v rámci výzkumu navštíveni osobně. Nedodržení principu anonymity tak mohlo v důsledku sociální desirability určitým způsobem ovlivnit výsledné nálezy.

Graf č. 1. Žáci s lehkým mentálním postižením na 1. a 2. stupni ZŠ (Kozáková, 2017, s. 92).

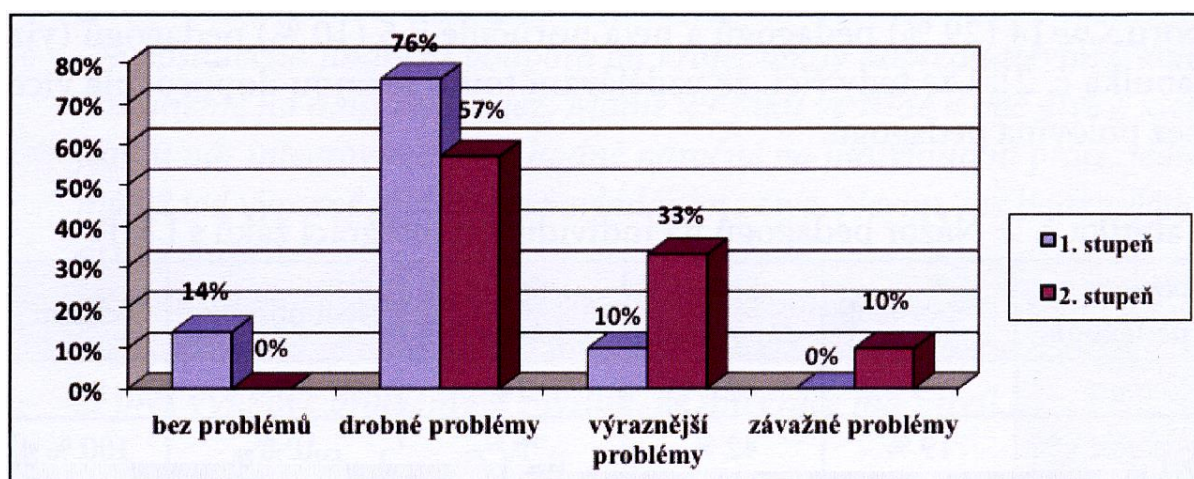


Celkově se učitelé stavěli k začlenění žáků s mentálním postižením do běžných tříd spíše kladně: Doporučilo ji 19 % z nich, spíše by ji doporučilo 42 %, spíše by ji nedoporučovalo 29 % a nedoporučilo by ji 10 % učitelů. Mnozí učitelé svou odpověď doplňovali tím, že dítě s tímto typem postižení má právo chodit do běžné základní školy, ale když se mu tam nedaří, má mít také možnost navštěvovat speciální školu.

I přes poměrně kladný postoj k začlenění těchto žáků učitelé z daného výzkumu často uváděli, že si jen obtížně hledají kamarády mezi spolužáky. Ostatní ve třídě jim sice pomůžou, když je potřeba, ale učitelé se cítili bezradní při řešení jejich sociální osamělosti ve třídě. Poukazovali na to, že žáky nemůžou nutit k tomu, aby se s někým kamarádili.

Pedagogové také kritizovali mnohé nedostatky české koncepce školní inkluze. Stěžovali si na nedostatečnou finanční podporu školám ze strany krajského úřadu a na to, že plat asistenta pedagoga je často dotován z platů učitelů. Podobně jako kanadští učitelé i ti čeští postrádají dostatek financí na učební pomůcky. Stěžovali si také na přetíženost administrativou, která je s inkluzí spojená (Kozáková, 2005).

Graf č. 2. Průběh individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením na 1. a 2. stupni ZŠ (názory pedagogů; Kozáková, 2017, s. 93).



## 5.2 ŽÁCI SE SLABÝM ŠKOLNÍM PROSPĚCHEM

Ve školních třídách se běžně vyskytují žáci, kteří nemají mentální postižení, ale kteří přesto podávají slabý školní výkon. Tito žáci mnohdy nejsou ani považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, i když do této kategorie v pásmu prvního a druhého stupně pedagogické podpory spadají. Často se jedná o žáky s inteligencí v hraničním pásmu nebo o žáky sociálně zanedbané či o kombinaci sociální zanedbanosti a podprůměrných inteligenčních schopností. I tato skupina dětí je ohrožená vyčleněním ve větší míře než jejich spolužáci. Většinu ohrožení jsou vystaveny ve třídách, které jsou silně zaměřené na dosahování dobrého školního výkonu (např. Dijkstra & Gest, 2015). Oproti dětem s mentálním postižením je u žáků se slabým prospěchem výhodou, že ve třídách bývá zpravidla více jim podobných žáků a že se

spolu poměrně často spřátelí (např. Ryan, 2001). Často ale tito žáci dobře zapadnou mezi ostatní ve třídě i díky tomu, že oproti žákům s mentálním postižením mohou mít dobré sociální dovednosti, mohou dobře chápat normy a pravidla své vrstevnické skupiny a dodržovat je (Gasser, Grütter, Torchetti, Bulhozer, 2017). U části těchto žáků se však často vyskytuje ještě problém s nevhodným chováním, kterým si obvykle kompenzují svou neúspěšnost.

### 5.3 ŽÁCI SE ZRAKOVÝM A SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

**Děti s těžkým sluchovým postižením** jsou omezeny v oblasti komunikace. Se svými vrstevníky se nemohou domluvit, potřebují k tomu tlumočníka, jímž bývá asistent pedagoga se znalostí znakového jazyka. To však výrazně omezuje jejich vzájemnou komunikaci se spolužáky.

Obtíže často vznikají i tehdy, když sluchově postižené dítě umí odezírat. Odezírání je pro něj velmi náročné a v mnoha situacích není realizovatelné (např. při komunikaci více žáků najednou, nebo když hovořící žáci nestojí čelem k neslyšícímu spolužákovi). Ke vzájemnému porozumění nepřispívá ani to, že se u těžce sluchově postižených dětí rozvíjí pomaleji zvnitřňování pravidel chování. Mívají sklon reagovat impulzivně, chybí jim dostatečné sebeovládání. To je dáno tím, že bez dobré jazykové vybavenosti rodiče (a později i učitelé) mohou jen obtížně a nedostatečně neslyšícímu dítěti vysvětlit, proč se něco nesmí (Vágnerová, ústně).

**Děti s těžkým zrakovým postižením** jsou omezeny tím, že se špatně orientují v prostředí. Znevýhodněny jsou také v neverbální komunikaci, protože část této komunikační roviny nemohou zachytit. Ještě větší problém je však na jejich straně, protože z jejich projevů není zřejmé, zda svého komunikačního partnera vnímají nebo ne. U těchto dětí se např. nepozná, co prožívají. Jejich mimika vždycky neodpovídá skutečným pocitům, protože nevědí, jak projevy určitých emocí vypadají. Znevýhodňuje je také nedostatek zkušeností, protože jsou kvůli svému hendikepu závislí na podpoře dospělých. Vzhledem k tomu nemívají dostatečně rozvinuté sociální dovednosti. Důvody jsou často sekundární: neměly možnost je získat v přirozeném kontaktu s vrstevníky a leccos se ani naučit nemohou. Pro svoje vrstevníky nebývají v mladším školním věku příliš atraktivní i proto, že se nemohou účastnit pohybových her a mají omezené možnosti v tělesné výchově. Starší žáci někdy najdou „společnou řeč“ se spolužáky sdílením nějakého společného zájmu, jemuž se mohou navzdory postižení věnovat (např. v jednom případě to byly šachy; Vágnerová, ústně).

Nedávno uskutečněný český výzkum Šmelové, Suralové, Petrové, Ludíkové, Plevové a Pastierikové (2017; s. 127-173) se zaměřoval na zjišťování postojů českých učitelů a rodičů školních dětí k inkluzi žáků se zrakovým a sluchovým postižením. Autorky oslovily pedagogy ze škol z olomouckého regionu, v nichž předpokládaly dobré podmínky pro vzdělávání žáků se SVP.

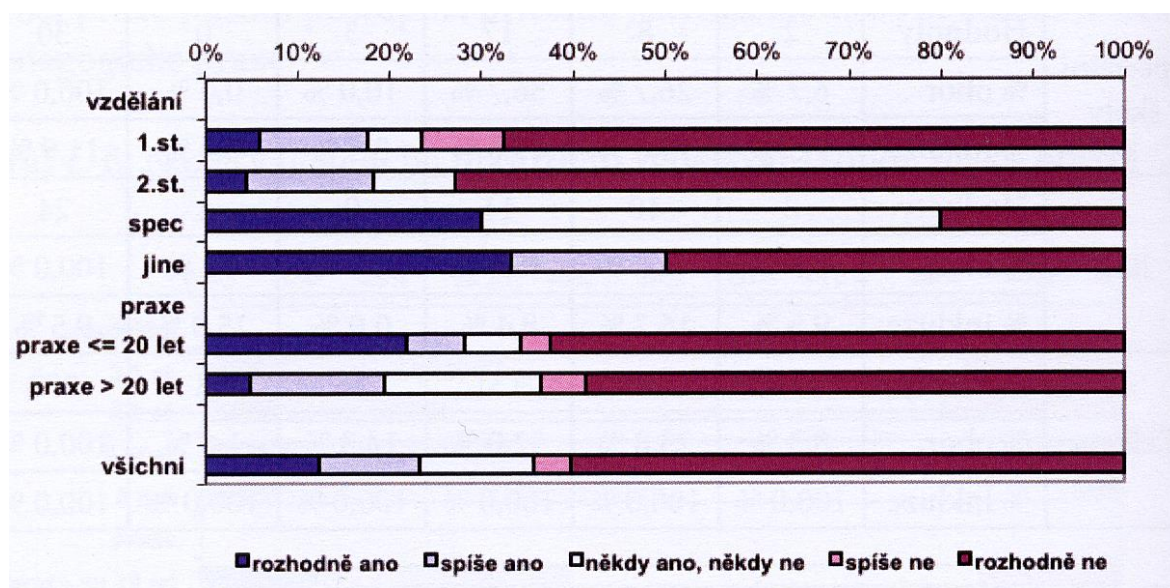
Začlenění žáků s uvedenými smyslovými postiženími hodnotili o něco pozitivněji **rodiče** s vysokoškolským vzděláním. Vůči školní inkluzi byli otevřenější také rodiče, v jejichž rodině žije osoba s nějakým typem postižení.

V případě **učitelů** převládá spíše negativní postoj k začlenění žáků se zrakovým či sluchovým postižením. Učitelé s delší praxí než 20 let se k jejich začlenění stavěli kritičtěji než jejich mladší kolegové. Tento věkový rozdíl v názorech může souviset s mírou zkušenosti učitelů s žáky s uvedeným typem postižení či s informovaností o daném problému a s lepší schopností představit si, co by začlenění a práce s takovými žáky měla obnášet.

Důležité však byly také informace o tom, zda se cítí učitelé připraveni na práci se začleněným žákem s uvedenými typy smyslového postižení. Připravenost současných učitelů na práci s těmito žáky je podle 45 % oslovených učitelů zcela nevyhovující a podle 33 % částečně dostačující. Podle 13 % je dostačující a pouze 0,4 % ji pokládá za výbornou (9 % učitelů na otázku neodpovědělo).

Učitelé dále zmiňovali, že absolvovali jen málo vzdělávacích kurzů, které by byly přínosné pro práci s těmito skupinami žáků. Výzkum také ukázal, že spolupráce učitelů s pracovníky speciálně pedagogických center je zcela mizivá. Z výpovědí učitelů vyplývá, že ve skutečnosti školy a SPC vzájemně téměř nespolupracují (tamtéž).

*Graf č. 3. Přínos inkluzivního vzdělávání žáků se zrakovým postižením pro intaktní žáky (názory pedagogů; Šmelová a kol., 2017, s. 154).*



## 5.4 ŽÁCI S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS)

Mezi žáky se zvýšeným rizikem nezačlenění do kolektivu vrstevníků ve třídě patří žáci s poruchami autistického spektra (Frederickson & Furnham, 2001). Závažnou překážkou jejich socializace bývá jejich emoční nestabilita a zhoršené emoční ladění, resp. zvýšená dráždivost. Znevýhodňující je však i častá snížená inteligence. Kromě toho je pro ostatní spolužáky velmi obtížné těmto žákům porozumět. Obtížné je to i pro učitele, protože tyto žáci nereagují tak, jak učitelé běžně očekávají. Uvedené obtíže představují značnou komplikaci pro interakci se spolužáky. Výrazně snižují zájem spolužáků o navazování přátelství s nimi a ani žáci s PAS



často nemají o kontakt s vrstevníky zájem. Za těchto okolností je otázkou, k čemu těmto žákům inkluze slouží (Vágnerová, ústní sdělení).

**U žáků, u kterých se začlenění daří,** se často vyskytuje souhra více ochranných faktorů, jako je jejich přiměřená sebeúcta, psychická odolnost a schopnost ignorovat případné náznaky agrese, posměšků či nepříjemných poznámek, které se ve třídách běžně objevují. K silným faktorům podporujícím začlenění do třídy patří existence přátelství s někým ze spolužáků, určité nadání, dobré školní výsledky a zakotvení v mimoškolních aktivitách (Cook, Ogden, Winstone, 2016). Začlenění za uvedených příznivých podmínek má větší šanci na úspěch spíše u žáků s Aspergerovým syndromem.

V Británii je vzděláváno v běžných školách přibližně 70 % dětí s PAS (DfE, 2014). Pokud se však jejich začlenění nedaří, dochází k dalšímu prohlubování jejich psychických a výukových potíží (Humphrey & Lewis, 2008). Žáci s PAS mívají oproti ostatním spolužákům ve třídě méně přátelských vztahů (Chamberlain et al., 2007), cítí se zde osaměleji a mají ve třídě slabý skupinový status (Locke et al., 2010). Jsou také ve větším riziku šikany než ostatní žáci, dokonce i ve srovnání s žáky se specifickými poruchami učení. Přibližně 40 % z nich ji někdy ve škole zažije (DfE, 2014; Symes & Humphrey, 2010). Riziko šikany narůstá zejména v adolescenci.

Jednou z hlavních příčin nepřijetí kolektivem jsou nedostatečné sociální dovednosti žáků s PAS (Bejerot & Mörtberg, 2009). S poruchami autistického spektra se pojí trojí poškození sociálních dovedností: potíže v sociální komunikaci, v sociální interakci a v sociální představitosti (Wing & Gould, 1979).

Na základě rozhovorů s chlapci s PAS a s jejich matkami bylo zjištěno, že enormní riziko šikany hrozí těmto žákům v běžných třídách základních škol (došlo k ní u 75 % z nich). Málo přátelské školní klima a případná šikana u těchto žáků vedla ke zhoršení duševního zdraví a k dalšímu nárůstu problémů v učení. Oslovení žáci uváděli, že se ve třídě často stávali terčem popichování a provokací a neměli zde žádné přátele. Stěžovali si také na to, že učitelé šikanu často neřešili. (Také oni sami však bývají často značně agresivní, takže se mohlo jednat o oboustranné konflikty.) Oslovení žáci s PAS dále zmiňovali, že jim v běžné třídě působily potíže i výrazné sensorické podněty jako např. hluk nebo narušování osobního prostoru ostatními spolužáky, které zesilovaly jejich stres a úzkost.

Ve zdařilé inkluzi hrály roli i dobré školní podmínky. Jako důležité se ukázalo, jak se učitelé dokázali připravit na vzdělávání žáka s PAS a zda měli k dispozici dostatečně připravené asistenty pedagoga, kteří rozumí potřebám žáků s PAS. Problém těmto žákům způsobovalo ale i střídání asistentů. Výsledky naznačily, že běžné školy obvykle nějakým způsobem zanedbávaly specifické vzdělávací a sociální potřeby těchto žáků.

Pro žáky s PAS, kteří navštěvovali speciální třídy (často po přeřazení z běžných tříd), bylo úlevné, že jsou tyto třídy méně početné a že v nich pracuje tým specializovaných učitelů s dobře vyškolenými asistenty pedagoga. Učitelé ve třídě podle jejich slov podporovali interakce a kamarádství mezi spolužáky a v případě šikany byli schopni situaci vyřešit. Čtyři z pěti oslovených chlapců s PAS uvedli, že speciální třídu navštěvují rádi (Cook, Ogden, Winstone, 2016).

## 5.5 ŽÁCI S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM A S DĚTSKOU MOZKOVOU OBRNOU (DMO)

Děti s tělesným postižením, i závažným (vozičkáři), bývají přijímány lépe. To platí za podmínek, že mají dostatečnou úroveň inteligence a jsou dobře laděné. Takové děti sice také nezvládají mnohé běžné činnosti, ale pokud jsou schopné normální komunikace a mají nějaké zájmy, které by odpovídaly jejich věku, mohou se s vrstevníky v těchto oblastech potkávat jako vesměs rovnocenní partneři (Vágnerová, ústně).

Jednou z dalších příčin nezačlenění žáků se závažnějšími tělesnými či zdravotními problémy bývá nedostatek jejich sociálních dovedností (Konarska, 2007). Ten může být způsobený nadměrně ochranným přístupem rodičů a z něj vyplývající malou sociální zkušeností se symetrickými vztahy. Tyto děti většinou nemají dostatek příležitostí k pravidelným a přirozeným kontaktům s vrstevníky, které by se odehrávaly mimo dohled dospělých. Svými spolužáky bývají tito žáci vnímáni jako jiní. I když jim v některých třídách spolužáci poskytují určitou péči, nevytvářejí si s nimi často dostatečně blízké přátelské vztahy (srov. Vágnerová, 2014).

**Sociální izolaci žáků s těžším tělesným postižením ve třídě prohlubuje také víceméně trvalá přítomnost asistentů**, protože zejména v dospívání žáci upřednostňují setkávat se s vrstevníky mimo dohled dospělých. Vázanost na pomoc druhé osoby je jejich trvalým problémem. Tito žáci potřebují něčí pomoc např. i na toaletě, což mohou vnímat nejen oni, ale i jejich spolužáci jako nepříjemné a ponižující. Závislost na druhé v základních sebeobslužných úkonech brzdí i jejich psychické a sociální osamostatňování, k němuž dochází u běžné dospívající populace. Mohou se jen obtížně vzepřít dospělým autoritám, jsou-li odkázaní na jejich pomoc.

Inkluze žáků s těžším tělesným postižením do běžné školy je podmíněná mnoha technickými okolnostmi, např. architektonickými možnostmi školy, stupněm sebeobsluhy žáka, získáním asistenta pedagoga a někdy i finančními možnostmi rodiny na úhradu nákladů za osobního asistenta.

Vedle technických podmínek je v případě tělesného či zdravotního postižení nutné i přátelské školní klima, dobré povědomí pedagogů o specifikách a míře postižení konkrétního žáka. Výzkumy vypovídají o tom, že i tito žáci jsou častěji vystaveni šikaně (např. Gladstone et al., 2006), přičemž ti, jejichž postižení je viditelné, jsou podle výzkumů šikanováni dvakrát častěji než žáci, jejichž zdravotní problémy nejsou nápadné (tamtéž). Vyčleňování a izolace ve třídě je nicméně oproti běžné dětské populaci třikrát častější i u žáků s chronickými zdravotními problémy (Dixon, 2006).

Poměrně velký počet žáků s tělesným postižením v důsledku DMO zažívá v souvislosti s docházkou do běžných škol nepříjemné zkušenosti jak se spolužáky, tak i s pedagogy (Whitted, Dupper, 2008). Ti, kteří se stali terčem šikany, měli často pocit, že jejich učitelé situaci neřešili dostatečně (Bourke, Burgman, 2010).

Někteří žáci měli pocit, že se do okrajové pozice dostávali i v důsledku speciálních vzdělávacích opatření, kterými byla zdůrazňována jejich odlišnost (používání výtahu určeného

jen učitelům, psaní písemek mimo školní třídu apod.). Nadměrná protektivita, ale i dobře zamýšlené úlevy a výjimky v rámci individuálního vzdělávacího plánu v některých případech působily mezi spolužáky jako dvousečná zbraň (Lindsay, McPherson, 2012). Někdy naopak pomohlo, pokud učitel s žáky o důvodech těchto opatření hovořil a vysvětloval všechny dotazy spolužáků. Nepříjemné naopak bylo, pokud těmto otázkám byli neustále vystavováni samotní začlenění žáci (tamtéž). Mnozí za těchto okolností ve třídě nevydrželi příliš dlouho a hledali ze školního prostředí únik. Část dětí z této studie změnila během školní docházky z důvodu neúspěšného začlenění školu i několikrát: „*Kdykoliv jsem nastoupila do běžné střední školy, nikdy jsem na ní nedokončila rok. Vždycky jsem ho dokončovala z domova a nakonec jsem přešla do speciální školy... zde byla málopočetná třída. To mi pomohlo.*“ (Lindsay, McPherson, 2012, s. 4.)

Nepříjemné zkušenosti s učiteli podle oslovených žáků vyplývaly především z jejich nedostatečné informovanosti o zdravotní situaci tělesně postižených žáků, z neochoty jim pomoci se do třídy začlenit, případně z netaktnosti či ze sociální neobratnosti. Byly však zjištěny i případy záměrného vyčleňování od učitelů, kteří přítomnost tělesně postižených žáků ve třídě určitým způsobem ignorovali. Jeden z rodičů např. uvedl, že ignorující postoj učitele vůči žákovi převzali i asistenti pedagoga, kteří s jeho dítětem pracovali. Žáci v takové situaci často propadali pocitu, že je chyba na jejich straně. Necítili se dobře, ani když by o tom, co se jim děje, měli mluvit s rodiči. Někteří se báli nařčení, že žalují (tamtéž).

## 5.6 ŽÁCI S ADHD S PŘEVAŽUJÍCÍ PORUCHOU HYPERAKTIVITY

Mezi žáky, kteří byli začleňováni do běžných tříd prakticky odjakživa, patří skupina žáků s poruchou pozornosti a s hyperaktivitou (ADHD). I tato skupina žáků patří mezi rizikové skupiny z hlediska vyčleňování (Hoza et al., 2005). Autoři německé studie zkoumali názory žáků na vyčleňování těchto spolužáků. Žáci podle výzkumu vnímali spolužáky s ADHD jako nadměrně agresivní. Popisovali je jako žáky, kteří druhým často nadávají nebo je fyzicky napadají (Hoza, 2007). Ke spolužákům s ADHD se často stavěli odmítavě dokonce i američtí žáci ze tříd, které byly učiteli vedené k prosociálním hodnotám (Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, & Coie, 1999).

Dospívající žáci jsou přesvědčeni, že by se hyperaktivní spolužáci mohli lépe ovládat (Smith & Williams, 2005). Do kolektivu by je byli ochotni začlenit pod podmínkou, že budou hyperaktivní spolužáci schopni spolupracovat s ostatními. Přijatelný je pro ně spolužák, který se umí kooperativně zapojit do skupinových aktivit, do různých vzdělávacích činností, do skupinového vyučování, kolektivních sportů apod. (Gasser et al., 2017). Je zřejmé, že vrstevnické vztahy ve skupině nabývají během školních let čím dál víc na významu a zejména dospívající jsou na skupinové zájmy velmi citliví (Gasser et al., 2017; Killen & Rutland, 2011).

To, jak žáci vnímají vrstevníky s ADHD, může vyplývat i z toho, že hyperaktivní děti mají často horší sociální dovednosti a hůř rozpoznávají potřeby druhých. Zpravidla mají také nedostatečný náhled na své chování, což do značné míry vyplývá ze samotné poruchy. Z těchto důvodů také žáci s ADHD často nadhodnocují své sociální dovednosti a mají nerealisticky optimistický pohled i na to, jak jsou přijímáni svými vrstevníky (Hoza et al., 2000).

Vzhledem k výsledkům výzkumu se zdá, že odmítání hyperaktivních dětí spolužáky může být velmi těžké z pozice učitele zmírnit. **Pro lepší začlenění těchto žáků do kolektivu třídy je důležité, aby:**

- (1) učitel v případě vyčleňování dovedl včas a účinně zasáhnout,
- (2) aby uměl vést třídu k tolerantnímu postoji a k prosociálním normám.
- (3) To samo o sobě by však nemuselo být dostačující. **Klíčovým prvkem intervence je trénink sociálních dovedností hyperaktivního žáka** (Killen & Malti, 2015).

Mezi metody, které slouží lepšímu zvládnutí impulzivních reakcí žáků s ADHD, patří například technika „semafor“, v níž se učí si v konfliktní situaci představit barvy semaforu: červená znamená zastavit se a nereagovat. Oranžová znamená představit si, jak by se dalo na konfliktní situaci reagovat a k čemu by různé typy reakcí pravděpodobně vedly. Zelená barva znamená „jednej“. Jde o uplatnění té reakce, kterou žák zvolil jako nejvhodnější (Jeřábková, 2007).

Podobně jako výše uvedená americká studie i výsledky longitudinálního dvouletého pozorování několika českých školních tříd naznačuje, že mnoho hyperaktivních žáků, kteří se dostali na okraj kolektivu, by mohlo ve třídě lépe prosperovat za podpory individuální či skupinové psychoterapie. Vedle psychické podpory by psychoterapie těmto žákům zároveň pomohla zlepšit i jejich sociální dovednosti (Janošová, 2016).

K zajímavým výzkumným nálezům patří zjištění, že žáci s ADHD mohou mít větší potenciál správně se s žáky s podobným znevýhodněním. Díky své zkušenosti s vyčleňováním mohou být ochotnější začlenit jiné spolužáky na okraji, než ostatní vrstevníci, kteří tyto zkušenosti nemají (Malti, Killen, Gasser, 2012). Je to i proto, že u žáků s ADHD jsou morální normy a smysl pro spravedlnost často na dobré úrovni (více viz kap. Příčiny školní neúspěšnosti s biologickým základem).

## 5.7 ŽÁCI S DYSPRAXIÍ (JEDNA Z VARIANT SPU)

Pocity odlišnosti a neúspěšnosti mohou při srovnání s vrstevníky zažívat i skupiny žáků se specifickými poruchami učení (SPU), kteří běžné školy navštěvovali v podstatě odjakživa. Výjimku tvořily školy či třídy ve větších městech, které se specializovaly na žáky s těmito poruchami. V předlistopadové době jejich funkci zjišťovaly na větších školách alespoň v prvních letech školní docházky vyrovnávací třídy.

I u žáků se SPU byl od počátku výzkumů v dané oblasti zaznamenáván snížený skupinový status mezi vrstevníky. Jedna z nejnovějších studií byla uskutečněna u britských 11-16 letých adolescentů s poruchou dyspraxie (vývojovou poruchou pohybové koordinace), která se odráží i v problémech s učením (Lingam Novak, Emond, Coad, 2014).

Dospívající s touto poruchou zmiňovali zvýšené problémy se čtením, s pamětí a s koncentrací pozornosti. Uváděli potíže při psaní rukou, jejich ručně psaný text byl pro ně často nečitelný. Stěžovali si i na nešikovnost v hrubé motorice, která se projevovala ve sportu a v běžných tělocvičných aktivitách, jako je házení, chytání, běhání, apod. Někteří oslovení uváděli, že někdy ani příliš nevědí, co se po nich ve škole chce (tamtéž).

Oproti starším dospívajícím se u 11-13letých adolescentů s dyspraxií často objevoval pesimistický pohled na život. Bylo zřejmé, že se svou dyspraxií hodně zabývají a že jim porucha zasahuje do jejich utvářející se identity. Někteří však i přesto měli pocit, že by svůj život už neměnili, protože cítili, že k nim potíže s ní spojené nějak patří.

Devět z oslovených 11 žáků či studentů zmínilo zkušenost s šikanou a někteří kvůli ní změnili školu. Šikanovaní žáci či studenti, kteří školu nezměnili, ji podle svých slov navštěvují neradi. Mnozí zmínili, že jim nejdříve pomohlo, když se spolužáci dozvěděli jejich diagnózu. V průběhu času se však stejně začali setkávat s posmíváním a s urážlivými poznámkami. Někteří překonali pocit izolovanosti tím, že začali navštěvovat skupinu vrstevníků s podobnými potížemi. Pomáhalo jim vědomí, že i někdo další čelí podobným problémům jako oni (tamtéž).

Oslovení žáci a studenti uváděli, že to nejlepší, co jim mohla škola dát, bylo **přátelství**. Ti, kteří měli kamarády, měli i vyšší sebeúctu. Někteří byli dobře začlenění v nějaké mimoškolní vrstevnické skupině, která upřednostňovala jejich dobré schopnosti a nezdůrazňovala jejich nedostatky.

Ve školním prostředí pro ně bylo velmi důležité **porozumění učitele**. Uváděli, že nechtěli ve škole žádnou zvláštní pozornost ani úlevy za nevhodné chování. Potřebovali se však cítit přijímaní a mít v dosahu případnou pomoc pedagoga (tamtéž).

Výzkum odhalil, že jedním z podstatných faktorů, které mohou pomoci, nebo naopak zkomplikovat začlenění žáků s dyspraxií do běžných tříd, je také finanční, resp. technická vybavenost školy. Žáci z hůře vybavených škol z chudších oblastí Británie uváděli, že jim před nástupem škola naslibovala kompenzační pomůcky, jako např. notebooky, které však nikdy nedostali. Takové zjištění může vést k podezření, že tyto školy zneužily začlenění uvedených žáků k získání finančních zdrojů, které však pro tyto účely vůbec nepoužily.

## 6. NĚKOLIK DOPORUČENÍ JAK PRACOVAT S INKLUDOVANÝMI DĚTMI

Každé zdravotní postižení a znevýhodnění vyžaduje specifický přístup v komunikaci. V případě závažnějších postižení a vyšších stupňů pedagogických opatření je vždy nutná úzká spolupráce se speciálně pedagogickým centrem. SPC se pro žáka se zdravotním postižením a jejich rodiny stávají jakýmsi průvodci v letech školní docházky.

Provázková Stolinská (2017) uvádí některé základní principy pedagogické a speciálně pedagogické pomoci určitým skupinám žáků se SVP:

- Všechny žáky je zapotřebí podpořit v sebepojetí a v sebedůvěře.
- V případě všech žáků je důležité podporovat jejich navazování vztahů ve třídě.
- U předškoláků a školáků s narušenými komunikačními schopnostmi je potřeba dbát na jejich každodenní komunikaci. Důležité je rozvíjet především pragmatickou složku řeči, tedy praktickou funkčnost komunikace a vzájemné porozumění mezi žáky.
- Také u dětí se sluchovým postižením je na místě intenzivní podpora řečové komunikace. Je zapotřebí mít na paměti, že tyto děti mívají větší problémy s porozuměním v nadměrném hluku nebo ve stresu. To se týká např. dětí s kochleárním implantátem.

- U žáků se závažnějším zrakovým postižením je potřeba podporovat jejich motorický rozvoj, stimulovat je k volnému pohybu v místnosti. Tito žáci potřebují speciální trénink orientace i každodenních úkonů.
- V případě žáků s výrazným omezením kognitivního vývoje je nezbytné zajistit podnětné, neohrožující třídní klima a bezpečné, přátelské vztahy ve třídě.
- Žáci s PAS vyžadují jasná pravidla, konkrétní pokyny a spolehlivé, neměnné podmínky. Potřebují pomoci vytvořit si ve třídě dobré vztahy.
- Žáky s poruchami chování je zapotřebí motivovat k učení, pracovat na vyřešení vzniklých konfliktů a podporovat jejich kvalitní vztahy s ostatními (tamtéž).

Individuální vzdělávací plán (IVP) konkrétního žáka by nikdy neměl být brán jako definitivní. Bývá pravidelně revidován a je třeba počítat s jeho úpravami a změnami (Pastieriková, Regec, 2017).

## 7. NĚKOLIK POZNATKŮ K PRÁCI SE TŘÍDOU NA ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S VYŠŠÍMI STUPNI PEDAGOGICKÉ PODPORY

Třidu je nutné připravit na příchod spolužáka se SVP, nejlépe ještě **předtím**, než ji začne navštěvovat. Je na místě **spolužáky informovat** o tom, jaké specifické (speciálně pedagogické i sociální) potřeby má daný žák, a vysvětlit jejich důvod. Žáci by měli vědět, **s čím jejich spolužák potřebuje pomoci a co naopak zvládne sám** (Pastieriková, Regec, 2017). Neméně důležité je žáky informovat i o tom, jaké schopnosti a zájmy dotyčný žák má, co umí, případně **do čeho ho mohou zapojit** a k čemu ho můžou přizvat. Zmínění autoři však upozorňují, že žáci už s nějakým postojem ke spolužákům se SVP do třídy přicházejí ze svých rodin.

S třídou jako celkem je potřeba **nastavit pravidla vzájemného respektu** (Provázková Stolinská, 2017). Výzkumy ukazují, že vyčleňování je posilováno zvýšenou soutěživostí ve třídách (Gasser et al., 2017). Žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb, kteří se učili **v kooperativním prostředí**, častěji pomáhali a sympatizovali se spolužáky s postižením, než žáci, jejichž třídy byly orientované kompetitivně, na výkon a soutěž (Johnson, Johnson, 1982). Ani nastavení prosociálních norem ve třídě však nemusí stačit k zamezení odmítání spolužáků se SVP. Víceúrovňové regresní modely dokumentují, že soutěživé nastavení jednotlivých dětí se na vyčleňování žáků se vzdělávacími potížemi podílí víc než soutěživé postoje třídy jako skupiny. Ta část soutěživosti, kterou může aspoň nějak ovlivnit učitel, je tedy menší než soutěživost jednotlivých žáků, kteří s ní do školy přicházejí ze svých rodin (Gasser et al., 2017; Pastieriková, Regec, 2017).

Zásadní roli v postojích vůči žákům se SVP hrají **pozitivní postoje učitelů k rozmanitosti žáků** (Grütter, Meyer, 2014). Výsledkem je více osobních interakcí mezi žáky intaktními a žáky se SVP (Gaertner & Dovidio, 2000).

Při odbourávání předsudků vůči žákům, kteří patří do jiných sociálních skupin (např. do etnických či náboženských menšin) se osvědčilo podporování častého **meziskupinového kontaktu** (Tropp & Prenovost, 2008), díky němuž si žáci uvědomují, že s členy jiných etnik sdílejí společné zájmy (Pettigrew & Tropp, 2006). U žáků ze škol s velmi různorodými spolužáky se objevovalo méně stereotypních předsudků (Killen, Kelly, Richardson, Crystal, & Ruck, 2010).

Školy by dále měly přijmout politiku **nulové tolerance vůči šikaně**, protože má dlouhodobé následky na psychické zdraví oběti (Putnam 2000) a výchovně poškozuje i ostatní žáky ve třídě (Říčan, Janošová, 2010; Janošová a kol., 2016). V případě nefunkčního začlenění je zapotřebí situaci urgentně řešit i za cenu volby jiného typu školy.

#### LITERATURA:

- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems: What are the levels for change? In P. Hick, G. Thomas (Eds.), *Inclusion in diversity and education. Vol. 2. Developing inclusive schools and school systems* (pp. 1–13). London: Sage Publications.
- An, J., & Meaney, K. S. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: A social-cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143–157.
- Bejerot, S., & Mörtberg, E. (2009). Do autistic traits play a role in the bullying of obsessive-compulsive disorder and social phobia sufferers? *Psychopathology*, 42(3), 170–176.
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 122.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion. Morality, prejudice, and group identity*. New York: Wiley/Blackwell Publishers.
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3<sup>rd</sup> ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bourke S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359–371, doi: 10.1080/09687591003701264
- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotherham-Fuller, E. (2007) 'Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms', *Journal of Autism and Development Disorders*, 37 (2), 230–242.
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings: a qualitative study. *British Journal of Special Education*, 43(3), 250–271. doi:10.1111/1467-8578.12143
- Department for Education (2014). *Special educational needs in England* [online]. January, 2014. [Cit. 14.6. 2016]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2014>.
- Dijkstra, J. K., & Gest, S. D. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: Implications for adolescent school experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 35,79–96.
- Dixon, R. (2006). A framework for managing bullying that involves students who are deaf or hearing impaired. *Deafness & Education International*, 8(1),11–32.

- Frederickson, N. & Furnham, A. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 581–592.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Philadelphia: Psychology Press.
- Gained, T., & Barnes, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, 4.
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L., & Bulhofer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. *Journal of Applied Psychology*, 49, 1-11.
- Gladstone, G.L., Parker, G.B., & Malhi, G.S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 194, 201–208.
- Grütter, J., & Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: The moderating role of teachers' diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(7), 481–494. doi:10.1111/jasp.12240
- Hoza, B., Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., Molina, B. S., & Milich, R. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder and control boys' responses to social success and failure. *Child Development*, 71,432–446.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., ... & Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 411–423.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 655–663.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). What does “inclusion” mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132–140.
- Hwang, Y., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26, 136–146.
- Janošová, P. (2016). Ambivalentní protagonisté: Kdo jsou „šikanující zastánci“? (ekologický přístup), In: Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., Dědová. M.: *Psychologie školní šikany* (s. 265–294). Praha: Grada.
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová. M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Jeřábková, S. (2007). *Učíme se zvládat svou agresivitu. Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea. Dostupné z: <https://adoc.tips/ucime-se-zvladat-vlastni-agresivitu.html>.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1982). Effects of cooperative and competitive learning experiences on interpersonal attraction between handicapped and nonhandicapped students. *The Journal of Social Psychology*, 116, 211–219.



- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C. & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74–81.
- Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: katalogpo.upol.cz/.
- Killen, M., & Malti, T. (2015). Moral judgments and emotions in contexts of peer exclusion and victimization. *Advances in Child Development and Behavior*, 48, 249–276.
- Killen, M., Kelly, M. C., Richardson, C., Crystal, D., & Ruck, M. (2010). Developmental perspectives. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *Handbook of prejudice and discrimination* (pp. 97–114). Thousand Oaks: Sage Publishers.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice and group identity*. Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Konarska, J. (2007). Young people with visual impairments in difficult situations. *Social Behavior and Personality*, 35, 909–918.
- Kozáková, Z. (2017). Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením. In Šmelová, E., Souralová, E., Petrová, A. a kol. (Eds.), *Společenské aspekty inkluze* (s. 83–98). Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Kozáková, Z. (2017). *Psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34(2), 101–109. doi:10.3109/09638288.2011.587086
- Lingam, R. P., Novak, C., Emond, A., & Coad, J. E. (2014). The importance of identity and empowerment to teenagers with developmental co-ordination disorder. *Child: Care, Health and Development*, 40(3), 309–318. doi:10.1111/cch.12082
- Malti, T., Killen, M., & Gasser, L. (2012). Social judgments and emotion attributions about exclusion in Switzerland. *Child Development*, 83, 697–711.
- Pastieriková, L., & Regec, V. (2017). Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In: Šmelová, E., Souralová, E., Petrová, A. a kol. (Eds.), *Společenské aspekty inkluze* (s.11–22). Olomouc: PedF UP.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Petrů, J. (2018). *Přístup pedagogů mateřských škol k dětem s odkladem školní docházky*. Magisterská práce. Praha: HTF UK.
- Provázková Stolinská, D. (2017). Dimenze pedagogické komunikace v inkluzivním prostředí primární školy, In Šmelová, E., Souralová, E., Petrová, A. a kol. (Eds.), *Společenské aspekty inkluze* (s. 57–70). Olomouc: PedF UP.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

- Radová, A. (2012). *Integrace žáka s mentálním postižením do běžné školy a jeho vztahy s vrstevníky*. Bakalářská práce. Praha: HTF UK.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135–1150
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895–907.
- Smith, L. A., & Williams, J. M. (2005). Development differences in understanding the causes, contraillability and chronicity of disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 31, 479–488.
- Stevenson, A., & Harper, S. (2006). Workplace stress and the student learning experience. *Quality Assurance in Education*, 14, 167–178.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169–182.
- Svoboda, J., & Němcová, L. (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School of Psychology International*, 31(5), 478–494.
- Šmelová, E., Suralová, E., Petrová, A., Ludíková, L., Plevová, I., & Pastieriková, L. (2017). Výzkum postojů hlavních aktérů edukačního procesu k inkluzivnímu vzdělávání. In Šmelová, E., Suralová, E., Petrová, A. a kol. (Eds.), *Společenské aspekty inkluze* (s. 127-174). Olomouc: PedF UP.
- Šmelová, E., Suralová, E., Petrová, A. a kol. (2017). *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Tropp, L. R., & Prenovost, M. A. (2008). The role of intergroup contact in predicting children's inter-ethnic attitudes: Evidence from meta-analytic and field studies. In S. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 236–248). Oxford, England: Oxford University Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- US Department of Education. (2013). *35<sup>th</sup> annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Alexandria, VA: Education Publications Center.
- Vágnerová, M., Klégrová, J., & Janošová, P. (v tisku). Orientační hodnocení pozornosti jako součást screeningu školní zralosti. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*.
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Valenta, M., & Kozáková, Z. (2006). *Psychopedie 1 pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Whitted, K., Dupper, D. (2008). Do teachers bully students? Findings from a survey of students in an alternative education setting. *Education and Urban Society*, 40, 329–341.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11–29.
- Wojcik, M., & Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46(1), 2–14. doi:10.1515/ppb-2015-0001
- Wong, C. T., Cheng, Y. Y., & Chen, L. M. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice*, 29(3), 278–292. doi:10.1080/02667363.2013.837030
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Education Research*, 83, 43–54.

### KONTROLNÍ OTÁZKY:

1. Jak byste charakterizovali podstatu školní inkluze? Jaké jsou její hlavní myšlenky?
2. Zkuste vysvětlit hlavní argumenty hovořící pro současnou podobu školní inkluze, i argumenty, které hovoří spíše proti ní.
3. Jaké okolnosti na straně žáka se zdravotním postižením či znevýhodněním je třeba zvážit při rozhodování o jeho začlenění do běžné ZŠ?
4. Jaké jsou výhody začlenění žáka se zdravotním či smyslovým postižením do běžné ZŠ?
5. Jaká jsou rizika inkluze pro začleněného žáka, pokud se jeho začlenění do běžné ZŠ nezdaří?
6. Jaké připomínky mají učitelé vůči školní inkluzi?
7. Jaké typy postižení mají velkou šanci na úspěšné začlenění do běžných školních tříd?
8. Jaké typy postižení jsou z hlediska školní inkluze rizikové a proč?
9. Jaké jsou možnosti a rizika začlenění do běžných tříd u žáků s mentálním postižením?
10. Jak jsou na tom ve třídách žáci se slabým školním prospěchem, kteří nemají mentální postižení?
11. Jaká jsou specifika žáků s těžkým sluchovým postižením?
12. Jaká jsou specifika žáků s těžkým zrakovým postižením?
13. Jaké rizikové faktory existují u žáků s poruchami autistického spektra? Jaké faktory mohou jejich začlenění podpořit?
14. Jaká jsou specifika začlenění do běžných tříd u žáků se závažnějším tělesným postižením?
15. Jaké jsou postoje spolužáků k žákům s ADHD? Co by měl učitel zajistit pro jejich úspěšné začlenění?
16. Jakým způsobem má učitel pracovat s třídou v případě začleňování žáka s vyšším stupněm pedagogické podpory? Uveďte konkrétní příklady.