

Kristína Holúbková
kristkah@seznam.cz

Žiak s postihnutím očami spolužiakov

Úvod

Z praxe sa nám dostávajú ohlasy o nie vždy hladkom priebehu inklúzie žiakov so špeciálnymi potrebami do bežných tried základných škôl. Búrlivejšie obdobia vidia učitelia i rodičia najmä na druhom stupni a to nielen v oblasti rozvoja školských vedomostí, ale i v oblasti sociálnych interakcií.

Sociálny aspekt inklúzie je často vyzdvihovaný ako jeden z jej hlavných prínosov. Naučiť sa nájsť si priateľov je zručnosť, ktorú si potrebujú nacvičiť všetky deti. Realita ukazuje, že budovanie kamarátsiev a rovesníckych vzťahov pre deti s postihnutím môže byť zložitým procesom.

V príspevku sa pokúsime pozrieť na niektoré z bariér, ktoré by mohli prirodzenému naväzovaniu kontaktov v školskom prostredí brániť. Predpokladali sme, že niektoré z bariér by sme mohli identifikovať, keby sme zistili aké rozdiely vnímajú žiaci medzi sebou a spolužiakom s postihnutím.

Naším hlavným výskumným zámerom bolo odhaliť rôzne odtiene vnímania prítomnosti žiaka s postihnutím očami jeho spolužiakov. Získané výsledky predstavíme. Nosnou témou bude vnímanie rozdielov.

Výskumné otázky:

- Ako žiaci vnímajú prítomnosť svojho spolužiaka s postihnutím v triede?
- Aké rozdiely žiaci vnímajú medzi sebou a svojim spolužiakom s postihnutím?

Metóda

Výskum prebehol v dvoch kolách. Bližšie informácie sú uvedené v tabuľke 1.

Tab.1 Dve kolá výskumu

VÝSKUM	REGIÓN	POČET ŠKÔL	POČET RESPONDENTOV
1.kolo	Praha	9	184
2.kolo	Olomouc, Žatec, Pardubice	12	215

Našími respondentmi boli žiaci 2.stupňa základných škôl, 6. až 9.triedy vo veku 12 až 15 rokov.

Na **2.stupeň** sme sa zamerali, pretože integrácia tu býva v mnohom obtiažnejšia ako na stupni prvom – či už ide o rastúci tlak na vyšší výkon žiakov a stúpajúce nároky, ktoré podkopávajú „oprávnenosť“ prítomnosti integrovaného žiaka v bežnej triede. Jedná sa tiež o rastúcu zložitost' učebnej látky. Striedanie viacerých učiteľov na odborné predmety a často tiež zmena triedneho učiteľa vytvára zložitejšie sociálne prostredie. Zabudnúť nemožno ani na nastupujúcu pubertu a s tým spojené chovanie spolužiakov atď. Integrácia sa v dôsledku toho stáva celkovo náročnejšia hlavne na súhru všetkých zúčastnených osôb.

Výskum prebiehal v triedach, kde sa spoločne s ostatnými žiakmi vzdeláva i žiak s postihnutím a v ktorej pracuje asistent pedagóga. **Druh postihnutia** integrovaných žiakov sa rôzni. Nebolo našou snahou robiť triedenie na základe známych kategórií (žiak s mentálnym, s telesným, so zmyslovým či kombinovaným postihnutím), tak ako by sa to na prvý pohľad žiadalo. Snažíme sa nepodporovať škatuľkovanie do kategórií a na základe tejto myšlienky i dotazníkové odpovede žiakov netriedime podľa postihnutia ich spolužiaka s postihnutím.

V 1.kole sme ako **metódu zberu dát** zvolili dotazník s otvorenými otázkami zameraný na kvalitatívnu stránku vnímania prítomnosti spolužiaka s postihnutím v triede. V 2.kole sme zvolili dotazník s otázkami uzavretými a výberom odpovedí, ktoré sme zostavili na základe výsledkov 1.kola.

Spracovanie dát z 1.kola prebehlo formou triedenia podľa „podobnosti a rozdielu“, určité zobecnenie a redukcia rôznorodosti odpovedí žiakov do určitých kódov bolo nutné. Našou ambíciou v 1.kole nebolo zisťovať „áno“ alebo „nie“ v kvantitatívnom zmysle. Kvantite pri spracovávaní dotazníkov neprikladáme takú dôležitosť ako obsahu. Kvantite sa venujeme až v 2.kole, kde má spracovávanie dát formu zistenia počtu odpovedí, udania percentuálneho zastúpenia daných skupín odpovedí a ich vzájomného porovnania.

1. Mapovanie vnímania žiaka s postihnutím očami jeho spolužiakov po obsahovej stránke

Otázke vnímaných rozdielov a ich pozitívnej či negatívnej konotácií sme sa venovali najpodrobnejšie, pretože sa prelínala všetkými ďalšími časťami dotazníku.

1.1 Rozdiely medzi žiakom s postihnutím a jeho spolužiakom

1.1.1 Kvantitatívna stránka vnímania rozdielov

Kvantitatívne vyhodnotenie ukazuje, že 63 % žiakov rozdiely medzi sebou a svojím spolužiakom s postihnutím vníma. Rozdiely nevidí 13 % žiakov. Ambivalentnú odpoveď (napr. „žiadne rozdiely nevidím, jen že se učí něco jiného“) sme dostali od 5 % žiakov.

Tab.2 Kvantitatívna stránka vnímania rozdielov

KÓD	PERCENTO
„Áno, vidím rozdiel“	63 %
„Nie, nevidím rozdiel“	13 %
Ambivalentná odpoveď	5 %

Diskusia a odporúčania k práci s rozdielnosťou

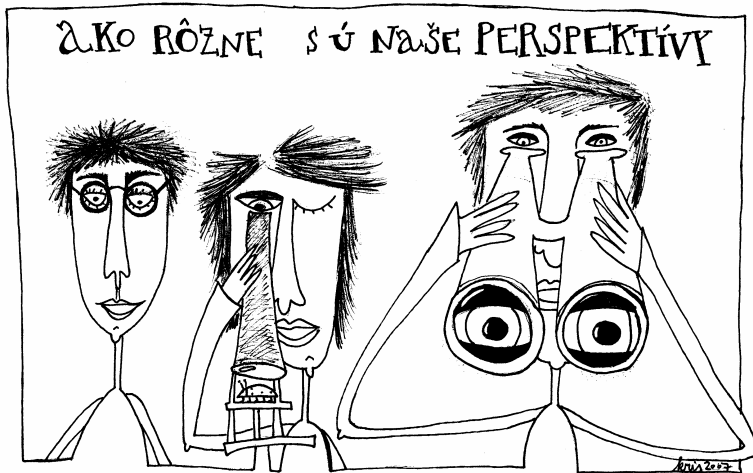
Za úvahu stojí, čo môžeme hľadať za odpoveďou „**žiadne rozdiely nevidím**“. Obsahový rozbor odpovedí ukazuje, že niektorých žiakov spolužiak nezaujímá, niektorí ho berú ako normálneho spolužiaka, a niektorí sa vyjadrujú kategorickým nie, ktoré ďalej nedokážeme analyzovať.

Inšpirujúcou je **ambivalentná odpoveď** žiakov. Ukazuje sa len u 5% žiakov. Príkladom môže byť: „*rozdiely určite nějaké jsou, protože kvůli vozíku nemůže třeba s námi po škole, hrát nějaké sportovní hry, ale jinak rozdíl v tom jaký je nevidím, všichni se k němu chováme jako k normálnímu klukovi*“. Žiaci teda rozdiely vnímajú, dokážu ich pomenovať, ale neprisudzujú im veľkú dôležitosť. Berú ich ako súčasť žiaka, nie je to však jeho hlavná charakteristika. Rozdiely pre týchto žiakov nie sú tabu, o ktorom nie je vhodné hovoriť.

Rozdiely vníma väčšina opýtaných žiakov.

Veďme ich k tomu, aby sa nebáli klásť otázky pokiaľ by sa im niektoré rozdiely zdali nezrozumiteľné. Naučme ich vzájomne sa počúvať, mnohé odpovede si môžu pomôcť nájsť vzájomne. **Bezpečný priestor**, kde môžu žiaci otvorene položiť otázky, ktorými sa zaoberajú je nesmierne dôležitý. V rámci tohto priestoru je možné rozprávať sa i o jednotlivých rozdieloch, ktoré žiaci medzi sebou vnímajú.

Predávajme žiakom vedomie, že každý z nás je špecifický. Podporujme sprostredkovanie uvedomenie si individuálnych rozdielov, hovorme o pôsobení rozličných vplyvov na jedinca. Jediniec je súčasťou vzťahov, dostalo sa mu rozdielnej výchovy, ovplyvňuje ho okolité prostredie atď.



V školách je zvykom dozvedieť sa absolútne závery, priestoru na **relativizáciu** je málo. Snažme sa ich viesť k rôznorodým pohľadom na situáciu a rozdiely sa pokúsme spolu s nimi relativizovať. Žiakov by sme mali postupne viesť k tomu, že javy sveta môžeme objektívne popísať, ich vnímanie však ostáva subjektívne.

Monológ poučného charakteru by za účelom rozpútania diskusie nemal zmysel. Techniky neformálneho učenia¹ budú vhodnejšie na vytvorenie bezpečného priestoru, kde žiaci môžu klásť ľubovoľné otázky k určenej téme.

Pokiaľ pracujeme na definovaní a odstraňovaní problémov jedného študenta, môžeme svoje poznatky využiť i **ku prospechu iných študentov**, ktorí boli spočiatku vnímaní ako bezproblémoví. Ainscow (2002) hovorí, že ide o jednu z možností, ako môžu odlišnosti v záujmoch, znalostiach, zručnostiach, zázemí, jazykovej vybavenosti, výkonnosti či určitej nedostatočnosti pozitívne ovplyvniť proces učenia.

¹ viac informácií je možné nájsť na: <http://www.salto-youth.net/toolbox/>

Odlíšnosť je možno vnímať ako príležitosť **k učiteľovmu vlastnému učeniu**. Pokiaľ sa žiak nezmesť do pripraveného scenára, znamená to, že poskytuje učiteľovi taký druh spätnej väzby, ktorú učiteľ nečaká. V improvizovanej odpovedi využíva učiteľ postupne svojich narastajúcich skúseností.

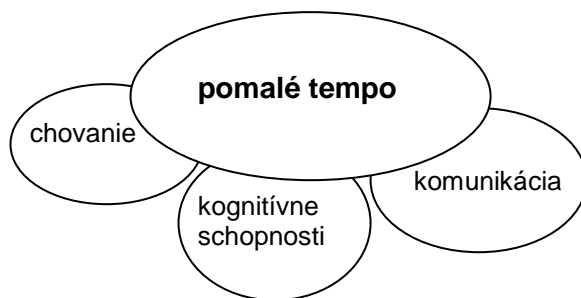
Nepodceňujme dôležitosť vplyvu kultúry školy na vnímanie vzájomných rozdielov. Pri spracovávaní konceptu inakosti dávajme **pozor na šírenie hodnoty tolerancie**, pretože tá predpokladá existenciu hierarchie – tolerujeme niečo, čo je slabšie či horšie ako my. Školy by sa mali sústrediť na vnímanie rozdielov a tie prezentovať ako prirodzenú súčasť komunity. Školy, ktoré sa snažia rozvíjať inkluzívnu politiku by mali rešpektovať rozdiely medzi jednotlivými žiakmi a demonštrovať ju prostredníctvom kurikula bohatého na multikultúrnu výchovu, vyučovacími hodinami zameranými na rôzne druhy inteligencie, vyzdvihovaním hodnoty spolupráce nad súťaživosťou a budovaním pocitu súľalžitosťi ku kolektívu ako jedného z hlavných edukačných cieľov.

1.1.2 Kvalitatívna stránka vnímania rozdielov

Na základe odpovedí žiakov, sme rozčlenili vnímané rozdiely do štyroch kategórií: **pomalé tempo, chovanie, kognitívne schopnosti a komunikácia**.

Pomalé tempo nestojí na rovnakej úrovni ako ostatné tri kategórie, má špeciálne postavenie v tom, že sa ostatnými kategóriami prelína.

Graf 1. Prienik kategórií vnímaných rozdielov



1.1.1.1 Pomalé tempo

Zo žiackych odpovedí sa zdá, že správna rýchlosť práce je dôležitou súčasťou školských zručností. Pokiaľ niekto nie je schopný sledovať zadané tempo, vyčnieva z radu a to v negatívnom zmysle slova.

Sú žiaci, ktorí zovšeobecňujú pomalé tempo na charakteristiku žiaka, iní dokážu špecifikovať oblasť, v ktorej je žiak pomalší. Niektorí žiaci hovoria o rešpektovaní pomalého tempa. Dozvedáme sa, že pomalé tempo nemusí byť len negatívom, i keď vo väčšine prípadov bolo vnímané hlavne negatívne ako niečo spomaľujúce, brzdiace. Je vnímané najmä v oblasti učenia a pohybu.

Diskusia a odporúčania k pomalému tempu

Nervozita žiakov z pomalého tempa bude zrejme súvisieť s individualizmom a súťaživosťou, ktoré sú v našich školách prítomné. Práca v škole je do veľkej miery založená na súťaživosti. Motiváciou, ktorú pri vyučovaní učitelia často využívajú je porovnávanie výkonu a ukladanie žiakov na škálu od najlepšieho po najslabšieho. Hodnotí sa výkon. Dôležitá je rýchlosť, práca vykonaná v čo najkratšom čase. Presnosť a zodpovedný prístup je zväčša až na druhom mieste.

Rozvíjanie súťaživosti žiakov samozrejme súvisí s požiadavkami doby. Doba však na druhej strane vyžaduje stále viac i schopnosť pracovať v tímoch, kde črta prehnanej súťaživosti môže byť na obtiaž, kde je potrebné vedieť ponúknuť svoje kvality v prospech tímu a nechať i ostatným členom možnosť prispieť v tom, v čom excelujú. Pričom tak ako sa líšia kvality jednotlivých členov, tak sa líši aj ich pracovné tempo. Je potrebné nájsť také, ktoré bude optimálne pre všetkých.

So žiakmi je možné hovoriť o kladoch a záporoch rôzneho pracovného tempa. Máme možnosť sa žiakov pýtať na to, ako súvisí rýchlosť práce s pozornosťou. Môžeme diskutovať o tom, v čom sú klady rýchlej práce a čo sa môžeme naučiť od ľudí, ktorí pracujú pomalším tempom. Môžeme sa spoločne zamyslieť nad tým, ako nám pomalé tempo umožní pohľad na proces vlastného myslenia, ktorý môže byť obohacujúci.

Navrhujeme si spolu so žiakmi vyskúšať pomalé tempo počas jedného dňa, kedy sa bude všetko odohrávať spomalene. Žiaci tak dostanú možnosť vžiť sa do kože spolužiaka, získajú skúsenosť nového pohľadu na svet, o ktorom je možné ďalej diskutovať. Reakcie žiakov sa tiež môžu meniť spolu s nutnosťou situácie konkurencie schopnosti iným skupinám. Rôzna náplň spolupráce vyžaduje rôznu úroveň súťaživosti.

1.1.1.2 Kognitívne schopnosti (Učenie, Myslenie, Znalosti)

Najväčšou kategóriou vnímaných rozdielov bola oblasť kognitívnych schopností. Žiaci vnímajú odlišnosť v znalostiach žiaka, pozorujú rozdiely v prebranom učive i vo vzdelávacích postupoch. Čo sa týka **znalostí**, žiaci ich u svojich spolužiakov s postihnutím hodnotia ako odlišné od svojich vlastných a to v pozitívnom i negatívnom zmysle. Žiaci vidia rôznosť i v **spôsobe práce** a to od poňatia všeobecného až ku konkrétnemu uvedeniu oblastí školských ako je čítanie a písanie. Čo sa **učiva** týka, žiaci si rozdielnosť uvedomujú a niektorí ju hodnotia ako nevýhodou pre integrovaného žiaka. Negatívne podľa nich je, že nemôže brať s ostatnými rovnaké učivo. Žiaci si všímajú i vôľových vlastností akými sú napríklad pracovitosť, lenivosť apod., ktorú úzko súvisia s rozvojom v oblasti vzdelávania.

Diskusia ku kognitívnym schopnostiam

Vysvetlenie hľadáme opierajúc sa o Langmeiera a Krejčířovú (1998), ktorí sa venujú popisu charakteristík školského veku. Tvrdia, že proces učenia obsahuje novú kvalitu - omnoho viac sa opiera o reč. **Reč** ľudskú činnosť riadi a dovoľuje ďalší kvalitatívne nový rozvoj. Je základným predpokladom úspešného školského učenia, napomáha pamätaniu a predlžuje pochopenie a ovládnutie sveta. Ak žiak neovláda reč, ktorou sa hovorí v škole sťažuje to jeho pochopenie učebnej látky a zhoršuje šance na pokrok vo výuke. U žiakov s postihnutím sú značné interindividuálne rozdiely nielen v slovnej zásobe, ale aj v jej obsahu, v preferenciách určitých druhov slov, v skladbe apod.

Na počiatku dospievania začínajú byť žiaci schopní vyvodzovať **formálne súdy** (myšlienková práca s obsahmi, ktoré si nemôžu konkrétne predstaviť). Logické usudzovanie niektorých žiakov sa týka len konkrétnych vecí a javov, obsahov, ktoré si možno názorne predstaviť. Rozdiely v spôsobe myslenia sa môžu prehlbovať.

Žiaci na druhom stupni sa dokážu sústrediť na viacej aspektov učebnej látky a tak rastie zložitosť učenia. Langmeier a Krejčířová (1998) hovoria, že s plánovitosťou učenia súvisí aj to, že si žiak osvojuje určité obecnější postupy učenia - **učí sa ako sa učiť**. To má pre jeho ďalší pokrok v školskom vzdelávaní rozhodujúci význam a hrá podstatnejšiu úlohu než aký počet poznatkov si osvojí. Zvlášť v súčasnej dobe, keď sú žiaci zavalovaní premierou rôznych informácií, si dieťa musí nájsť svoj systém, čo vyberať. Toto môže byť nielen pre žiaka s postihnutím náročnou úlohou a rozdiely môžu byť viditeľné.

Doporučenia ku kognitívnym schopnostiam

Učítelia by sa so žiakmi mali rozprávať **veku primeraným spôsobom**, budú tak pre žiakov modelovať veku primerané očakávania. Pokiaľ je dostatočne viditeľné presvedčenie učiteľa o tom, žiak s postihnutím nie je menejcenný, ale sa len jednoducho pohybuje životom iným spôsobom, tak i žiaci porozumejú, že človek s postihnutím nie je pokazený a teda nepotrebuje opraviť a že má čo poskytnúť ako spolužiak i ako kamarát.

Doporučenia smerujú k rozvíjaniu flexibilného myslenia, ktoré prináša nové a rozmanité spôsoby riešenia namiesto jedného správneho.

Žiaci sú si dobre vedomí svojich úspechov či neúspechov a svoje vlastné zručnosti si pomerujú s výkonmi ostatných žiakov. **Porovnávanie** je dôležitou schopnosťou, na ktorej rozvoji sa v škole zatiaľ systematicky nepracuje. Schopnosť porovnávať je pri tom kľúčovou pre proces rozhodovania, ktorý je každodennou súčasťou života každého z nás, a je preto účelné podporiť žiakov v jej osvojení. Je dôležité žiakov viesť k sledovaniu rôznorodých kritérií a upozorniť na nebezpečenstvo sústredenia sa len na jedno kritérium. Porovnávanie na základe jedného kritéria (ktoré v našom prípade môže predstavovať oblasť chovania, kognície či komunikácie) smeruje k redukovanému pohľadu na osobnosť žiaka. Zameranie sa na jediný parameter môže viesť k vytesneniu bohatosti zvyšných stránok jedinca.

• Individuálny prístup

Niektorí žiaci pokladajú prispôbenie podmienok za prirodzené, uvedomujú si nutnosť rôznosti podmienok, ktoré sa viažu na rôznosť východzieh schopností („*musí se s ním jednat trochu jinak než s ostatními žáky*“). Vo väčšine prípadov však hovoria žiaci o nadržiavaní a špeciálnych výhodách s negatívnou konotáciou („*mám pocit, že jí příliš nadržují, mně osobně to nevadí, ale ona bude mít v životě problémy*“).

Diskusia a odporúčania k individuálnemu prístupu

Dozvedeli sme sa, že individuálny prístup môže byť žiakmi vnímaný ako **privilegované postavenie**. Rovnako ako mnoho učiteľov a asistentov si i my kladieme otázku do akej miery pomáha a do akej limituje a vydeľuje žiaka s postihnutím z kolektívu?



Individuálny prístup je kľúčovým faktorom pri realizácii integrácie. V praxi môže a vlastne musí tento prístup vyzeráť rôzne. Záleží na subjektívnej interpretácii učiteľa. I z tohto dôvodu je výhodné mať dobre napísaný IVP. Pod maskou individuálneho prístupu môže totiž dochádzať k vytváraniu privilegovaného postavenia, či ako tento fenomén menej honosne nazývajú žiaci – k **nadržiavaniu**. Toto potom pôsobí protichodne k výhodám, ktoré by individuálny prístup mal prinášať. Nadržiavanie pôsobí v očiach študentov nespravodlivo. Tí len ťažko vnímajú, že nie je z veľkej miery zapríčinené žiakom samotným, ktorý je kvôli nemu

spolužiakmi odsudzovaný. Vnímajú ho ako negatívnu súčasť žiaka. Nadržiavanie sa zdá byť prekážkou, ktorá bráni žiakom vo vzájomnom navádzaní kontaktov.

Na udržaní akurátnej miery individuálneho prístupu by sme mali spolu s učiteľmi pracovať. Nie je jednoduché nájsť hranicu medzi – „ešte to zvládne sám“ a „už je to nad jeho sily“. Bolo by potrebné pracovať systematicky na hľadani tejto hranice, aby sme žiaka nepodceňovali, ale aby sme ho zároveň neprecenili. V teoretickej časti tvrdíme, že je dôležité rešpektovať individuálne tempo a možnosti dieťaťa. Je dôležité dať pozor, aby neskĺzol individuálny prístup k nadržiavaniu, ktoré žiaka v očiach jeho spolužiakov poškodzuje.

O individuálnom prístupe je potrebné hovoriť so žiakmi, aby napriek tomu, že vidia nepomer známk a znalostí u spolužiaka si boli schopní túto „nespravodlivosť“ vysvetliť. Môžeme s nimi otvoriť debatu na téma „zmysel hodnotenia v škole“, môžeme rozobrať absolútne a relatívne, objektívne a subjektívne aspekty hodnotenia. **Upozornenia žiakov na nadržiavanie je potrebné brať vážne.** Nebezpečenstvom je ohrozenie postavenia žiaka s postihnutím v triede. Hrozí, že ho spolužiaci budú vnímať ako menejcenného, pretože potrebuje pomoc, ktorú ostatní nepotrebujú.

Prekážky v podobe segregujúcich vzdelávacích praktík nebránia len vzniku priateľstiev, ale i kvalitnému vzdelávaniu žiakov s postihnutím i bez postihnutia. Tashie (2006) uvádza, že predstava o tom, že poskytovanie špeciálnej podpory počas vyučovania, ale mimo triedy neprispieva ku kvalite vzdelávania. Naopak radikálne hovorí, že všetci učitelia by mali rovno zavrhnúť myšlienku, že niektorí študenti musia opustiť triedu nato, aby sa mohli učiť. Členovia tímu môžu spolupracovať, aby zabezpečili špeciálne pedagogickú podporu v kontexte triedy a všeobecného kurikula. Špeciálna podpora by mala byť súčasťou vyučovacej hodiny a mala by byť začlenená do klasickej učebnej osnovy alebo poskytnutá pred či po vyučovaní. Učitelia majú moc pripraviť prostredie tak, aby dovolilo každému žiakovi účastiť sa každej hodiny. Vyučovanie, ktoré kladie dôraz na rôzne spôsoby zapojenia sa do procesu učenia poukazuje na to, že všetci žiaci majú schopnosť sa učiť.

• Asistent

Žiaci označovali prítomnosť asistenta v triede pozitívne v prípadoch, keď bol vnímaný ako prospešný pre celú triedu. Asistent je však žiakmi často vnímaný negatívne, vzbudzuje závisť z nadržovania a zároveň je dôkazom svedčiacim o zníženej schopnosti integrovaného žiaka samostatne pracovať. Spolužiaci vzájomne poznajú a posudzujú svoje silné a slabé stránky. U spolužiaka s postihnutím jeho úspechy často prisudzovali vonkajšiemu zdroju - teda asistentovi. Mnoho žiakov predpokladá, že dobré školské výsledky sú veľkou mierou ovplyvňované prítomnosťou asistenta. Pre žiaka s postihnutím môže asistent predstavovať pomoc, tá však môže byť i nevýhodou pokiaľ je prehnaná a asistent robí veci za žiaka („ostatní závidia pretože si jsou jisti že výsledky (velmi dobré) nepocházejí do něho ale od A“).

Žiaci, ktorí vnímali asistenta v triede ako prekážku, určovali ako nevýhodu rušenie šeptaním a vysvetľovaním počas hodiny („když třeba píšeme písemku a on odpovídá asistentovi, tak to i někdy ruší a ne jen mě“).

Doporučenia k asistentovi

Pokiaľ vidíme príčinu problémov v špeciálne vzdelávacích potrebách žiakov, prirodzene uvažujeme o podpore v podobe asistenta, ktorý by s ním pracoval. Pre mnohých žiakov je asistent v triede základnou podporou pri vzdelávaní.

Prítomnosť dvoch dospelých osôb v triede prispieva ku kvalite učebného procesu všetkých žiakov. Asistent je však často chápaný ako individuálny učiteľ žiaka s postihnutím. Poskytovanie podpory formou asistenta by mala byť len čiastočnou súčasťou snahy o zvýšenie miery zapojenia žiakov. **Úlohou asistenta je podporovať učiteľa tak, aby sa mohol venovať všetkým žiakom v triede. Preto je dôležité, aby učiteľ žiaka**

s postihnutím vnímal ako jedného zo svojich žiakov. Pokiaľ učiteľ nesie zodpovednosť za všetkých žiakov vo svojej triede, potom môže byť asistent oporou učiteľovi i žiakom rôznymi možnými spôsobmi.

Mnohí asistenti dostali nejasné vysvetlenie svojej role. Hlavným cieľom je podpora všetkých študentov, aby boli v triede úspešní. Neustála prítomnosť asistenta pri integrovanom žiakovi zabráňuje prirodzenému kontaktu s ostatnými žiakmi. S podporou a supervíziou učiteľa môže asistent pracovať s malými skupinami žiakov, či poskytnúť individuálne inštrukcie žiakom, ktorí to potrebujú.

Základnými zásadami práce asistenta je doslovne neprilepiť sa na jedného žiaka, pri ktorom bude sedieť celý deň, ale pomáhať všetkým žiakom využiť prirodzené príležitosti tráviť čas spoločne. Ďalšou zásadou je nehovoriť za žiakov a rešpektovať ich právo na učenie sa pokusom a omylom. Kľúčovou je viera asistenta v potenciál všetkých žiakov v triede.



Podpora by mala zahŕňať i prípravu, kde učiteľ plánuje výuku s ohľadom na všetkých žiakov, ich rôzne východiská, skúsenosti a štýly učenia, a na ich schopnosť si vzájomne pomáhať. Pokiaľ je výuka navrhnutá tak, aby podporovala **zapojenie všetkých žiakov**, znižuje sa potreba individuálnej asistencie. Skúsenosť triedy s asistentom a individuálnou podporou, ktorú poskytuje môže viesť k väčšej miere aktivity a samostatnosti v učení všetkých žiakov a súčasne ku skvalitneniu výuky v celej skupine.

Sám asistent spolu s učiteľom by mali reflektovať existujúce spôsoby práce. Je potrebné uvažovať nad tým, či niektoré aspekty našej praxe neúčinkujú ako bariéry účasti na zamýšľanom kurikule. V tejto súvislosti je treba do hĺbky sa zaujímať o to, čo sa v triede deje. Ainscow (2002) uvádza, že výskum, ktorého sa účastnil, ilustruje, ako niektorí žiaci dostávajú od učiteľov jemné „odkazy“ vypovedajúceho tom, že ich učiteľ nepovažuje za plnohodnotných žiakov. Mali by sme sa zamyslieť nad spôsobmi, ako určiť bariéry, ktoré niektorí žiaci pociťujú, pomenovať ich a vysporiadať sa s nimi spôsobom, ktorý žiaka podporí. V tomto ohľade sa názory žiakov ukazujú byť sľubným východiskom diskusie o inklúzií.

1.1.1.3 Chovanie

Katégoria chovania bola druhou najpočetnejšou skupinou vnímaných rozdielov. Žiaci hodnotili na jednej strane chovanie žiaka s postihnutím a na strane druhej chovanie ľudí k nemu.

Tab.3 Kvantitatívne zastúpenie katégorie chovanie

KÓD		POČET
Chovanie žiaka so špeciálne vzdelávacími potrebami	Rozdiely/zvláštnosti v chovaní žiaka	22
	Podobnosti v chovaní žiaka	10
Chovanie žiakov k integrovanému spolužiakovi	Rozdielne chovanie žiakov k integrovanému spolužiakovi (rozdiely)	3
	Zapojenie do kolektívu (podobnosti)	6

- **Chovanie žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami**

Rozdiely žiaci vidia najmä v infantilnom správaní, v správaní neprimeranom situácií, v nadmernej ustráchanosti a prílišnej slušnosti (napr. „občas výkřiky, před zkoušením hrozně nervózní, pořád se na vše ptá, občas za mnou přijde a začne mi před obličejem mávat sešitem“). Pozitívna konotácia odpovedí je skôr výnimkou.

V rámci podobností žiaci vnímajú spolužiaka ako normálneho žiaka triedy. Dostáva sa nám upozornenia na možný negatívny vývoj integrácie, v tom zmysle, že spolužiak s narastajúcimi nárokmi prestáva stíhať tempo.

- **Chovanie žiakov k integrovanému spolužiakovi**

Spomenuté je rovnocenné zapájanie integrovaného žiaka do kolektívu, ale na druhej strane i odlišné chovanie sa okolia voči integrovanému žiakovi.

Dozvedáme sa, že zapojenie žiaka do kolektívu má svoju vnútornú dynamiku. Jeden žiak prilihavo vyjadruje rovnováhu medzi aktivitou žiaka so špeciálnymi potrebami a aktivitou okolia vyvinutou pre zaradenie do kolektívu: „ale také už se zapojuje do kolektivu a nám už nikdo nemusí připomínat abychom si s ní hráli“.

Diskusia a odporúčania k chovaniu

Na prvý pohľad sú viditeľné vonkajšie prejavy rozdielného chovania spolužiaka s postihnutím. Keď sa žiaci navzájom lepšie nepoznajú, **vnímajú len vonkajšie prejavy bez toho, že by sa zamýšľali nad dôvodmi**, ktoré ich spolužiaka k rozdielnemu chovaniu vedú. Chovanie potom najčastejšie vyhodnocujú ako nezrozumiteľné a podľa získaných odpovedí často rezignujú na riešenie nejasnej situácie a na spolužiaka s postihnutím reagujú ignoráciou. V týchto prípadoch je pre nich spolužiak a jeho postihnutie tabu.



Toto tabu najlepšie rozkryjeme ak o ňom začneme otvorene diskutovať. Preto apelujeme na dôležitosť priestoru pre kladenie zvedavých otázok. Ak priestor pre spoločnú diskusiu chýba, vzniká miesto pre vymýšľanie vlastných nepodložených hypotéz založených často na predsudkoch. Ideálne je mať možnosť opýtať sa priamo pri zdroji, teda otvorene osloviť spolužiaka s postihnutím. Integrovaný žiak tak dostáva možnosť stať sa odborníkom na svoje postihnutie.

1.1.1.4 Komunikácia

Žiaci hovoria o obtiažnosti komunikácie v zmysle uzavretosti spolužiaka s postihnutím a nejasnej výslovnosti. Na druhej strane sa dozvedáme o zábave, ktorá sa v triedach nesie v pozitívnom i negatívnom duchu. Niekedy je silená a nemiestna zo strany integrovaného žiaka, inokedy sa môže jednať o zábavu na jeho úkor. Spomenuté je i kamarátstvo bez ohľadu na podobnosti, či rozdiely („patří do naší party“). Tiež si všímame nezájum o prítomnosť žiaka v triede.

Diskusia a odporúčania pre komunikáciu

Tashie (2006) uvádza, že predsudky o neschopnosti komunikovať sú časté. Je veľmi dôležité uvedomiť si a žiakom ďalej posunúť odkaz, že **to, že ich spolužiak nerozpráva ešte neznamená, že nemá čo povedať**. Nie je potrebné vymýšľať zložité komunikačné systémy. Stačí, že si spolužiaci budú rozumieť. Je užitočné dať im informácie o rôznych druhoch a spôsoboch komunikácie (gestá, znaky, používanie komunikačných pomôcok atď.) a nebáť sa ich **zapojiť do procesu vytvárania komunikačných pomôcok**.

Žiakom je potrebné dať k dispozícii korektné slová na označenie reality. Vhodné nástroje im umožnia precíznejšie označovanie situácií, ale i rozvinú ich slovnú zásobu. Zo žiakmi je možné o konotácií jednotlivých slov hovoriť.

1.2 Výhody a nevýhody prítomnosti integrovaného spolužiaka v triede

Najväčšie percento (31 %) žiakov vidí prítomnosť spolužiaka s postihnutím optikou výhod. Veľký počet žiakov (27 %) vníma integrovaného spolužiaka ako normálneho žiaka triedy. Klady i zápory prítomnosti žiaka v triede bilancuje 20 % žiakov. Len nevýhody vidí 13 % žiakov a odpoveď nedostávame od 9 % respondentov.

Tab.4 Kvantitatívny pohľad na vnímanie výhod a nevýhod prítomnosti integrovaného žiaka v triede

KÓD	PERCENTO
Normálny spolužiak	27%
Výhody (žiadne nevýhody)	31%
Nevýhody (žiadne výhody)	13%
Výhody i nevýhody	20%

1.2.1 Sociálne učenie

Veľkou kategóriou vnímaných výhod prítomnosti spolužiaka s postihnutím je získavanie sociálnych zručností a skúsenosť s kontaktom s rovesníkom s postihnutím. Prítomnosť spolužiaka je pre žiakov spojená i s väčším pokojom v triede, stmelenejším kolektívom, naučením sa asertivite a možnosťou zamyslieť sa nad problematikou postihnutia.

Umenie rovesníckej pomoci spočíva v schopnosti byť vnímavý voči potrebám žiaka. Pri spolupráci žiaci uplatňujú napríklad častejšie opakovanie či pomalšie vysvetľovanie („*potrebuje veci viackrát opakovať a navádzať*“, „*museli jsme trochu pomaleji*“, „*nejdřív se mu to musí vysvětlit, pak pracuje dobře*“).

Žiaci sa pokúšajú nazrieť na výhody cez perspektívu integrovaného žiaka a prichádzajú k záveru, že pre ich spolužiaka je prítomnosť v „normálnej“ triede plusom najmä vďaka možnosti komunikovať a učiť sa s rovesníkmi, teda sociálne učenie funguje v oboch smeroch. Prítomnosť v triede hodnotia niektorí žiaci ako kapitál pre žiaka s postihnutím, iní ho vidia ako kapitál pre ostatných žiakov.

Diskusia a odporúčania k sociálnemu chovaniu

Žiaci opakovane hovoria, že sa naučia ako jednať v kontakte s človekom s postihnutím. Tashie (2006) upozorňuje že, podopra od spolužiakov môže vyzeráť ako

kamarátstvo, netreba si ich však zamieňať a je užitočné naučiť sa pojmy správne používať. Poskytovanie podpory nie je ničím zlým, naopak je výborným spôsobom ako sa učiť a rásť. Nedá sa však pomenovať priateľstvom. V prípade vrstevníckej podpory ide o hierarchický vzťah.

Emočné reakcie malého dieťaťa majú v podstate automatický charakter, ale v školskom veku by malo dieťa byť schopné podľa potreby vlastnou vôľou svoje city potlačiť alebo naopak ich zreteľne vyjadriť. Pracujme so žiakmi na porozumení ich vlastných pocitov v rôznych situáciách, učme ich brať ohľad na očakávania, požiadavky a postoje sociálneho okolia. Langmeier a Krejčířová (1998) opisujú žiakov s dobrou emočnou kompetenciou, ktorí sú si vedomí vlastných pocitov aj emócií druhých ľudí, vyjadrujú svoje prežitky primeraným spôsobom a sú schopní svoje pocity kontrolovať a regulovať podľa okamžitej situácie tak, aby to zvládnutie prítomného problému uľahčilo – nájdime čas pre spoločné sdieľanie skúseností, využime rôzne schopnosti a skúsenosti žiakov. Emočná kompetencia má potom veľký vplyv aj na úspešnosť dieťaťa nielen v sociálnej interakcii, ale aj v iných oblastiach, napríklad pri zvládaní školských nárokov. Autori tvrdia, že školský prospech len slabo koreluje s inteligenciou dieťaťa, ale má významný vzťah k jeho sociálnej obratnosti a emočnej vyrovnanosti. Dobrá emočná kompetencia môže niektorým žiakom chýbať, preto sa ich správanie môže zdať ostatným spolužiakom nezrozumiteľné.

So žiakmi zabúdame pracovať systematickým spôsobom na uvedomení si a porozumení podstate empatie. Je podstatné si uvedomiť, že empatia nie je synonymum súcitu. Empatia je schopnosť uvedomiť si ako sa v danej situácii druhý cíti. Dôležité sú potom spôsoby, ktorými sme schopní druhého podporiť v riešení situácie.

1.3 Reakcia žiakov na rôznosť

Veľká skupina žiakov nezrozumiteľné správanie svojho integrovaného spolužiaka nerieši. Niektorí majú pocit, že všetkému rozumieť nemôžu, a tak ďalej po príčinách nepátrajú a rezignujú. Iní riešia nezrozumiteľnú situáciu ignorovaním – v niektorých prípadoch ignorovaním spolužiaka samotného, v iných len ignorovaním jeho správania.

Žiaci popisujú rôzne stratégie riešenia nezrozumiteľnej situácie. Aktívnejší navrhujú upozorniť spolužiaka, aby prestal; vysvetliť svoj pohľad na vec či zmeniť téma hovoru. Tí pasívnejší navrhujú odísť, nevšímať si ho či usmiať sa v duchu.

Zo skupiny žiakov, ktorí sa o nezrozumiteľnej situácii rozhodnú s niekým poradiť, ide najväčší počet žiakov priamo za spolužiakom s postihnutím. Pokiaľ nedostane uspokojivú odpoveď, ide za asistentom (najmä pre pomoc s komunikáciou) alebo za učiteľom. Niektorí žiaci ešte pred oslovením asistenta využijú radu od ostatných spolužiakov.

Tab.5 Kategórie reakcií žiakov na rôznosť

KÓD	POČET
„Neriešim to“	53
„Riešim to sám“ – konkrétne stratégie	23
„Spýtam sa“	47

Doporučenia k reakciám na rôznosť

Žiakom sa nedostáva vzorov chovania k riešeniu každej novej situácie, do ktorej sa dostanú. Preto pokladáme za dôležité uviesť žiakov do problematiky nových situácií formou diskusie. Polemizovanie o tom, čo robiť v nezrozumiteľnej či novej situácii môže slúžiť

k rozvinutiu výmeny názorov medzi žiakmi, ku kladeniu nezodpovedaných otázok. Žiaci by mali vedieť, že je viacero možných reakcií na situáciu a nielen jedna je správna. Žiaci často krát nevedia, že i dospelí sa musia rozhodovať a že i pre nich ide o náročný proces. Pomôžme žiakom osvojiť si vhodné stratégie rozhodovania sa.

- **Spolužiak s postihnutím ako potencionálny terč vtipov**

Väčšia skupina žiakov sa prikláňa k názoru, že spolužiak s postihnutím nie je terčom vtipov, niektorí žiaci to argumentujú dobrým zapojením sa do kolektívu. Ďalšími dôvodmi sú ignorovanie a pocit nezáujmu zo strany žiaka s postihnutím.

Ďalšia skupina žiakov udáva vyššiu mieru posmeškov voči spolužiakovi s postihnutím.

Dozvedáme sa o zábave, ktorá sa v triedach nesie v pozitívnom i negatívnom duchu. Niekedy je silená a nemiestna zo strany integrovaného žiaka, inokedy sa môže jednať o zábavu na jeho úkor. Sú však i takí, od ktorých sa dozvedáme o schopnosti žiaka s postihnutím urobiť srandu.

Diskusia k vtípkovaniu

Je potrebné upozorniť na nasledujúce dve odpovede, ktoré sa črtajú ako potencionálne nebezpečné plytčiny, na ktorých by mohol vzájomný vzťah spolužiakov stroskotať. Odpoveď: „*vůbec, každý v tomhle ohledu na něj kašle*“ ukazuje na bezpečnosť pred posmeškami za cenu ignorácie, za cenu toho, že si žiaka v triede nikto nevšíma. Pokorná nám na prednáškach prizvukovala, že najohrozenejší žiaci nie sú tí, ktorí najviac provokujú a vyžadujú najviac pozornosti, ale tí „neviditeľní“, ktorých prehliadame. Na druhej strane stojí odpoveď: „*v mé přítomnosti nikdy nebyla pomlouvána, vždy je jen chválena jak je dobrá*“. Táto nás vedie k zamysleniu sa nad tým, či neustále chválenie nevedie k pocitu závidosti z nadržovania a privilegovaného postavenia u ostatných spolužiakov a tým narušuje a zhoršuje vzájomný vzťah.

1.4 Interakcia respondentov s integrovaným žiakom na vyučovaní

V oblasti interakcie vo vyučovaní je polovica žiakov, ktorí majú so spoluprácou so spolužiakom s postihnutím skúsenosť a niečo menej ako polovica žiakov, ktorým takáto skúsenosť chýba.

Tab. 6 Kvalitatívny pohľad na interakciu žiakov vo vyučovani

KATEGÓRIA	PERCENTÁ
Áno	50 %
Nie	48 %
Bez odpovede	2 %

Reflexia o chýbajúcej skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím u polovice respondentov nás vedie k úvahe, že napriek tomu, že žiak je v triede prítomný, žiaci s ním neprichádzajú do kontaktu v rámci práce počas vyučovania. Spoločne strávený čas sa teda redukuje na prestávky. Tento možný čas interakcie sme však neskúmali.

Sami žiaci uvádzajú, že k spolupráci s integrovaným spolužiakom nedošlo, pretože sa nevyskytla k tomu príležitosť alebo sa príležitosť vyskytla len zriedka. Systém priradovania

do skupín je nastavený tak, že niektorí žiaci nedostanú príležitosť byť so spolužiakom v skupine, inde sú zavedené nemenné pracovné dvojice. Stáva sa i to, že žiaci spoluprácu nevyhľadávajú, pretože po skúsenosti sa im zdá nezáživná apod.

Žiaci, ktorí majú skúsenosť so spoluprácou s integrovaným spolužiakom určujú spoluprácu ako skôr pozitívnu skúsenosť.

- **Spokojnosť so spoluprácou**

Hodnotiace výpovede žiakov, ktorí skúsenosť so spoluprácou na hodine majú sme zoradili do tabuľky 7. Spokojnosť so spoluprácou so spolužiakom s postihnutím je úzko spojená s mierou do akej sa tento aktívne či pasívne, konštruktívne či deštruktívne zapája do chodu skupiny.

Tab.7 Miera zapojenia sa do skupiny

KÓD	POČET
Prínos pre skupinu	29
Neuspokojivá spolupráca	20

Z odpovedí vyplýva, že pozitívne prežívaná skúsenosť súvisí s celkovou spokojnosťou zo spolupráce, s investovanou snahou prispieť k spoločnému dielu, s radosťou z možnosti poskytnúť pomoc, so spoločne zdieľanou zábavou a s možnosťou obohatiť sa o nové zručnosti a skúsenosti. Žiak s postihnutím je v tomto prípade pre skupinu prínosom, pretože dokáže pomôcť, má sa s čím s ostatnými podeliť – či už sa jedná o rôzne zručnosti, kamarátstvo alebo zmysel pre humor. Je ostatnými videný ako aktívny člen skupiny („zapojoval se“, „snažil se“, „šlo mu to“, „nepřerušoval jednotu skupiny“).

Z ďalších odpovedí sme zistili, že niektorí žiaci vnímajú integrovaného spolužiaka rovnako ako ostatných spolužiakov, spolupráca im nijakým spôsobom nevadí („normální jako s každým jiným spolužákem“).

Od žiakov sme sa dozvedeli i o ambivalentných pocitoch, uvedomujú si rozpory, ktoré sú so spoluprácou s integrovaným spolužiakom spojené. Neistota sa objavuje v oblasti prežívania spolupráce, v oblasti zábavy, úlohy asistenta a individuálneho prístupu. („kamarádím s ní, ale někdy má privilegia“, „chvíli jsem měla zlost, ale vyprchalo to“).

Spolupráca so žiakom sa môže javiť i ako neuspokojivá a to najmä kvôli pomalému pracovnému tempu, zlým pracovným návykom, slabším komunikačným schopnostiam, pasivite a zdanlivému nezáujmu o spoluprácu („nezájem z jeho strany, nespoupráce“, „nezapájí se ani do práce, ani do povídání“, „nepomohl, dělal co jsme nechtěli“). Pod negatívne vnímanou spoluprácou sa skrýva nezáživnosť, nuda apod..

Doporučenia k spolupráci žiakov na vyučovaní

V spätnej väzbe žiaci učiteľom dávajú najavo, že spolupráca so spolužiakom s postihnutím môže byť i príjemnou skúsenosťou. Títo žiaci dávajú svojim učiteľom signál o tom, že by sa nebránili, keby bola hodina smerovaná viacej na vzájomnú spoluprácu medzi žiakmi. Skúsme v triede zabezpečiť taký systém práce, aby si mali žiaci možnosť vyskúšať spoločnú prácu z rôznymi spolužiakmi.

Existuje výskum (Ainscow, 2002) ukazujúci, že lepšie využitie interakcie a spolupráce medzi žiakmi môže prispieť k vytvoreniu inkluzívnejšieho prostredia triedy, a to spôsobmi, ktoré zlepšia podmienky učenia všetkých detí v triede.

Triednu dynamiku by mal okrem triedneho učiteľa monitorovať i školský psychológ. Neradi by sme rozširovali už i tak široké kompetencie učiteľa. Na začiatku cieľené vytváranie skupín, aby si žiaci dobre sadli a dopĺňali sa, postupne však meniť, aby si vyskúšali pracovať s rôznymi spolužiakmi. Školský psychológ by mohol viesť diskusné fóra s triedami o tom, čo to znamená spolupráca ako sú ľudia rôzni a ako sa môžu dopĺňať a tom ako každý v tíme má svoju úlohu, o tolerancii a trpezlivosti.

Psychologický prístup je v praxi školskej integrácie často podceňovaný alebo je aplikovaný intuitívne. Hlavným činiteľom, ktorý vnáša do procesu začleňovania psychologické poznatky je poradenský psychológ, ktorý sa v procese školskej integrácie uplatňuje v mnohých rovinách a v oblasti komunikácie a vzájomných vzťahov v triede by mohol fungovať ako vynikajúci facilitátor. (Smékalová, 2004)

1.5 Interakcia respondentov s integrovaným žiakom mimo vyučovania

Tab. 8 Kvantitatívny pohľad na interakciu mimo vyučovania

KATEGÓRIA	PERCENTÁ
Nie	73 %
Skôr nie	14 %
Áno	9 %
Bez odpovede	4 %

Na základe získaných odpovedí konštatujeme slabú interakciu medzi žiakmi a ich spolužiakom s postihnutím mimo vyučovania. Oblasť spoločnej mimoškolskej činnosti sa ukazuje ako „prázdna“. Čas mimo školy so spolužiakom s postihnutím netrúbi 73 % žiakov. Príčiny, ktorými nám tento fakt žiaci vysvetľujú sú: málo príležitostí k tráveniu spoločného času so všetkými spolužiakmi, nielen so žiakom s postihnutím, ďalej vzdialenosť miesta bydliska, a nedostatok voľného času.

Je možné, že väčšia vzdialenosť bydliska od školy má súvislosť so spádovosťou školy. Len v ¼ prípadov šlo naozaj o spádovú školu. Na strane žiaka sú potom omnoho nižšie šance tráviť voľný čas po vyučovaní s kamarátmi zo školy, pretože žiak odchádza (alebo býva vyzdvihnutý rodičmi) do vzdialenejšieho bydliska.

Doporučenia k interakcii po škole

Spádovosť nebude jediným dôvodom „prázdnoty“ v oblasti mimoškolských aktivít. Žiaci vypovedajú o nedostatku týchto aktivít vôbec. Je teda na škole, aby podporila organizovanie spoločných aktivít, aby poskytla spoločný priestor pre vzájomné stretávanie sa svojich študentov i po škole.

Škola má viacero úloh. Žiaci sa v triedach rozvíjajú nielen po stránke kognitívnej, ale i po stránke sociálnej. Okrem nasávania poznatkov a cibrenia mysle sa navzájom spoznávajú, vytvárajú kamarátstva a učia sa žiť v spoločenstve triedy. Škola má zodpovednú a náročnú úlohu zabezpečiť, aby možnosť na rast v oboch oblastiach dostali všetci žiaci. S odpovedí žiakov vyplýva, že pociťujú nedostatok príležitostí na spoločné stretávanie sa v menej formálnom kontexte ako je kontext triedy. Jeden z našich návrhov smeruje k podpore myšlienky pripravovať priestor pre spoločné stretávanie žiakov v škole (napr. formou klubov, krúžkov, športových dní, kultúrnych happeningov).

1.6 Povedomie žiakov o záujmoch a silných stránkach ich spolužiaka s postihnutím

Väčšina (68 %) žiakov vedela určiť záľuby alebo silné stránky svojho spolužiaka s postihnutím. Žiaci určujú konkrétnu oblasť záujmov v podobe športu, zvierat alebo špeciálneho hobby určuje väčšina žiakov. Zo získaných dát vyplýva, že žiaci záujmy spolužiaka poznajú. Výsledok nás prekvapil natoľko, že sme začali mať podozrenie, či sa nejedná o akýsi druh pohodlnosti, či zostávania v stereotypii. Otázkou, ktorú si kladieme je, či sa žiaci príliš rýchlo neuspokoja s vedomím jedného či dvoch okruhov záujmu ich spolužiaka, ostanú tak na povrchu a hlbšie už neskúmajú. Jedná sa o interpretáciu odpovedí, z ktorej vyplýva isté riziko vytvárania „kliše“ či „škatuľky“ o záujmoch spolužiaka.

Na druhej strane stoja žiaci, ktorí nevedia alebo nemajú záujem oblasť záľub identifikovať alebo tvrdia, že taká oblasť neexistuje. Táto skupina žiakov je v menšine.

1.7 Možnosť sa niečo nové od spolužiaka s postihnutím naučiť

Chceme sa dozvedieť, či respondenti vnímajú, že žiak s postihnutím má určitý potenciál, ktorý by im mohol ponúknuť a tým sa zapojiť do sociálneho života svojich vrstevníkov.

Pozorujeme kontrast medzi množstvom žiakov, ktorí poznajú koníčky spolužiaka a medzi tými, ktorí si myslia, že by sa od neho mali čo naučiť. Najviac žiakov odpovedá, že od spolužiaka sa nemajú čo nové naučiť. Niektorými dôvodmi, ktoré žiaci uvádzajú sú slabý kontakt a problémy v komunikácií.

Žiaci, ktorí odpovedajú, že by ich spolužiak mohol naučiť niečomu novému vychádzajú z jeho záujmov a silných stránok a z možnosti konfrontovať svoj pohľad na svet s tým jeho. Žiaci vidia kapitál žiaka v jeho osobnostných kvalitách a zmysle pre humor, jeho prítomnosť vnímajú ako možnosť rozvinúť schopnosť sebereflexie. Žiaci pozorujú, že vďaka spolužiakovi získavajú skúsenosť s poskytovaním podpory ľuďom s postihnutím.

2. Mapovanie vnímania žiaka s postihnutím očami jeho spolužiakov po kvalitatívnej stránke

Otázka vnímania rozdielov

Pri skúmaní vnímaných rozdielov sme sa zamerali na oblasti: chovania, záujmov, učenia a komunikácie.

V dotazníku s uzavretými otázkami sme využili 5 stupňovú škálu (1= celkom odlišný a 5 = celkom rovnaký).

Výsledky sú v daných kategóriách rovnomerne rozložené do troch prostredných stupňov (2, 3, 4). V okrajových stupňoch (1, 5) sú hodnoty nižšie.

V extrémnych stupňoch vystupuje kategória komunikácie. To znamená, že 18% žiakov vypovedá o tom, že spolužiak s postihnutím sa im v oblasti komunikácie zdá byť celkom odlišný a 20% žiakov naopak označuje oblasť komunikácie za tú, v ktorej je im žiak celkom podobný. I oblasť komunikácie však 22% respondentov určuje ako skôr podobnú.

Prevažujúcu podobnosť vnímajú žiaci v oblasti chovania a záujmov. Oblasť učenia 31% žiakov označuje ako neutrálnu, ani podobnú ani rozdielnu – rozdiely vnímané v oblasti učenia sú väčšie ako v ostatných oblastiach. Inak vnímame rovnomernosť rozdelenia odpovedí. To znamená, že sa pre každú oblasť nájdu žiaci, ktorí ju hodnotia ako úplne rozdielnu i ako úplne podobnú. Vnímanie žiakov je rôznorodé. Celkovo z výsledkov vyplýva, že žiaci spolužiaka s postihnutím vnímajú ako skôr podobného ostatným žiakom.

Tab. 1 Ako veľmi sa žiak s postihnutím podobá alebo líši od ostatných spolužiakov a síce v tom:

1 = ODLIŠNÝ, 5=ROVNAKÝ	1	2	3	4	5
Ako sa chová.	31	51	55	64	38
Aké má záujmy.	40	53	50	63	27
Ako mu ide učenie.	33	40	79	40	38
Ako a o čom sa baví.	46	42	38	56	50
Ako vie navazovať vzťahy.	46	38	51	60	39

Otázka obohatenia

Prítomnosť žiaka s postihnutím neobohatila 25 % respondentov. Podobné percento žiakov (22 %) ju hodnotí ako skôr obohacujúcu a to isté percento vidí situáciu neutrálne. Výsledky sú rozložené rovnomerne, prekvapujúce je najväčšie percento v okrajovom stupni neobohatenia.

Tab. 2 Máš dojem, že tá prítomnosť spolužiaka s postihnutím v triede niečím obohatala, niečo nového si sa od neho naučil?

1 = NEOBOHATILO MA TO 5 = OBOHATILO MA TO	1	2	3	4	5
Obohatenie	63	32	56	54	31

Otázka riešenia neznámej situácie

Situáciu nijako nerieši viac ako polovica (54 %) respondentov. Žiaci ďalej postupujú opýtaním sa samotného spolužiaka (36 %), či ostatných spolužiakov (21 %). Keď už je nutné pýtať sa učiteľov, pýtajú sa zväčša asistenta (13 %) a až na koniec učiteľa (3 %).

Otázkou je, čo žiaci vnímajú pod pojmom „neriešim to“. Jedná sa o nezáujem, rezignáciu?

Tab. 3 Keď niečomu v chovaní tohto spolužiaka nerozumieš alebo ti pripadá divné ako to riešiš?

REAKCIA	POČET ŽIAKOV
Neriešim to.	136
Spýtam sa priamo jeho.	91
Spýtam sa učiteľa.	8
Spýtam sa asistenta.	33
Spýtam sa niekoho zo spolužiakov.	53
Inak.	6

Otázka interakcie na vyučovaní

Odpovede v oblasti spolupráce sú takmer pravidelne rozdelené medzi áno a nie. So vzájomnou spoluprácou nemá skúsenosť 52 % respondentov, 43 % respondentov potvrdzuje, že takúto skúsenosť má. Polovica respondentov teda napriek tomu, že má v triede spolužiaka s postihnutím s ním v prvom polroku nepracovala.

Tab. 4 Pracoval si v prvom polroku so spolužiakom s postihnutím vo vyučovaní spoločne?

INTERAKCIA NA VYUČOVANÍ	POČET ŽIAKOV
Ano	109
Ne	131
Vynechalo	3

U respondentov, ktorý majú skúsenosť so spoluprácou (43 %) sme skúmali ako s ňou boli spokojní. Radosť s možnosťou spolupráce so spolužiakom vyjadrilo 36 % žiakov. Ukazuje sa, že 32 % žiakov spoluprácu hodnotí ako skôr zaujímavú a ľahkú. Neutrálne hodnotí spoluprácu 29 % žiakov. Len 10 % žiakov vnímalo spoluprácu negatívne, teda ako nudnú a obtiažnu. Celkovo sa zdá, že pokiaľ žiaci majú so spoluprácou skúsenosť hodnotia ju na škále v pozitívnom spektre (4, 5).

Tab. 5 Ak si so spolužiakom spolupracoval, aké to pre teba bolo?

SPOKOJNOSŤ S INTERAKCIOU	1	2	3	4	5
Nudné x Zaujímavé	9	12	31	33	28
Ťažké x Ľahké	8	15	33	36	19
Hnevalo ma to x Bol som rád	11	9	28	27	39

Chovanie učiteľov k žiakovi s postihnutím

Väčšina žiakov (60 %) hodnotí chovanie učiteľa k žiakom ako miernejšie. Oba extrémny – prísnejšie i ignorujúce sú zastúpené vo veľmi malej miere (2 %).

Tab.6 Chovanie učiteľov k tomuto spolužiakovi je v porovnaní s ostatnými žiakmi v triede:

CHOVANIE UČITEĽOV	POČET ŽIAKOV
Prísnejšie	5
Rovnaké	41
Miernejšie	151
Nadržujúce	38
Ignorujúce	6

Dôležité je uvedomiť si, že percentá nám ukazujú prevažujúcu tendenciu, každý jeden názor, i keď bude osamotený patrí niektorému zo žiakov a je preto dôležitý a je nutné s ním pracovať.

Naše školy sú zatiaľ nastavené pre vyučovanie žiakov, ktorý sa zmestia do pomysleného priemeru. So žiakmi, ktorí nejakým spôsobom vyčnievajú si nevieme rady. Už zo samotných slov, ktoré používame pre označenie týchto žiakov vyplýva, že ich spoločnosť vníma skôr negatívne (žiak s postihnutím, slabý žiak atď.).

Relatívne mnoho žiakov, nevníma, že by ich prítomnosť spolužiaka s postihnutím bola nejakým spôsobom obohatila. Je možné, že v školách málo pracujeme s rozdielmi ako nástrojom pre náš vlastný rast.

Dozvedeli sme sa o chýbajúcej skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím u polovice respondentov. Napriek tomu, že žiak je v triede prítomný, žiaci s ním neprichádzajú do kontaktu v rámci práce počas vyučovania. Spoločne strávený čas sa teda redukuje na prestávky. Tento možný čas interakcie sme však neskúmali. Polovici respondentov teda hlbšia skúsenosť so spolužiakom s postihnutím chýba.

Žiaci, ktorí majú skúsenosť so spoluprácou s integrovaným spolužiakom určujú spoluprácu ako skôr pozitívnu skúsenosť.

3. Zhrnutie diskusie - Bariéry v nadväzovaní kontaktov a stratégie sprostredkovania kamarátstiev

Žiaci nám ukázali oblasti, ktoré vnímajú ako rozdielne či už v pozitívnom alebo negatívnom duchu. Zistili sme, ktoré aspekty prítomnosti spolužiaka s postihnutím vnímajú ako výhodu a ktoré skôr ako záťaž. Na základe odpovedí sme určili niekoľko oblastí, ktoré sa profilujú ako prekážky v nadväzovaní vzájomných kontaktov.

Na spolužiakovi sa žiakom páči najmä zmysel pre humor, zaujímajú sa o jeho koníčky, inšpirujú ich jeho osobnostné vlastnosti (trpezlivosť, pracovitosť atď.). Výhodou jeho prítomnosti v triede je väčší pokoj cez prestávky, súdržnosť triedy a možnosť získavania sociálnych zručností a skúseností s kontaktom s rovesníkom s postihnutím.

Rozdiely, ktoré naopak vnímajú negatívne sú najmä v oblasti tempa, kde sa dozvedáme o prílišnej pomalosti a brzdení pri skupinovej práci. Ďalej sme sa dozvedeli o tom ako žiaci neveria v dobré výkony spolužiaka s postihnutím a pripisujú ich asistentovi, ktorý plní úlohy za žiaka. Často spomínanou oblasťou je privilegovaný prístup, medzi žiakmi s obľubou označovaný ako nadržiavanie. Žiaci hovoria o nezáujme žiaka s postihnutím komunikovať a jeho nezrozumiteľnej výslovnosti. Dozvedáme sa, že polovica žiakov so svojim spolužiakom s postihnutím za posledný polrok na hodine nespolupracovala. Tiež sme zistili, že po škole sa žiaci so spolužiakom nestretávajú. Zistili sme, že väčšina žiakov pozná rôzne záujmy, napriek tomu nemá pocit, že by sa od neho mohla niečo nové naučiť. Uvedené javy vnímame ako prekážku v nadväzovaní vzájomných sociálnych kontaktov so spolužiakom. Paradoxne niektoré z nich sú uvádzané ako podmienky kvalitnej integrácie - napr. prítomnosť pedagogického asistenta či rešpektovanie individuálneho tempa. Od žiakov sa dozvedáme, že pokiaľ ich mechanicky bez pochopenia základných inkluzívnych princípov zaradíme do vyučovania, môžu sa stať bariérou, ktorá žiaka s postihnutím vyčleňuje z triedneho kruhu. Počúvajte svojich žiakov a snažme sa nevytvárať bariéry, na ktoré nás upozorňujú a naopak hľadajme možnosti ako priateľstvo facilitovať.

Hľadanie perfektnej stratégie pre sprostredkovanie priateľstiev medzi žiakmi s postihnutím a bez postihnutia je nemožnou úlohou. Jedna univerzálna stratégia neexistuje. Najdôležitejším krokom pri facilitovaní priateľstva je spoznať daného žiaka, jeho životný príbeh, jeho záľuby a sny, jeho silné a slabé stránky. Spôsob získania informácií je rovnako dôležitý ako informácie samotné. Najjednoduchší spôsob, na ktorý sa mnoho pedagogických pracovníkov spolieha, je nájsť informácie v evidencii žiaka. Oveľa účinnejšie je však získať tieto od ľudí, ktorí sa okolo neho pohybujú. Je samozrejmé, že potrebné je opýtať sa najprv žiaka samotného. Pre žiakov so zníženou schopnosťou komunikácie sú výborným zdrojom poznatkov rodičia, súrodenci, spolužiaci atď.

Pre nás dospelých je takmer nemožné si naozaj predstaviť, ako je to byť žiakom. V tomto ohľade sú spolužiaci vynikajúcim zdrojom autentického pohľadu na to, ako je v danom veku vnímané priateľstvo, kde sa priatelia stretávajú a trávajú spoločný čas. Môžeme sa od nich dozvedieť o príležitostiach vytvorenia nových sociálnych kontaktov, o tom, čo obvykle žiaci s danou záľubou spoločne robievajú. Žiaci môžu pomôcť pri vytváraní kontaktov „z vnútra“ – predstaviť spolužiaka svojim kamarátom alebo ho priviesť na záujmový krúžok, ktorý navštevujú. Ďalej je cenná rada spolužiakov o tom, kedy by mal do riešenia situácie zasiahnuť dospelý a kedy je užitočnejšie nechať problém vyriešiť žiaka samotného.

Popri získavaní doporučení od žiakov, je veľmi dôležité poskytnúť žiakom všetky informácie, ktoré potrebujú k porozumeniu spolužiaka s postihnutím. Pre naviazanie priateľského vzťahu je potrebné porozumieť spôsobu, ktorým komunikuje so svetom, ďalej oblastiam, v ktorých potrebuje podporu ako i činnostiam, ktoré ho bavia a naopak veciam, ktoré ho hnevajú. Spolužiaci na rozdiel od dospelých sú naozajstnými expertmi na otázku „žiacťva“.

Prirodzené príležitosti pre vytvorenie priateľských vzťahov vznikajú vtedy, keď žiaci trávajú čas spoločne. Pokúsme sa tieto príležitosti sledovať a podporiť. Sú rôzne možnosti ako si nájsť kamaráta. Podporíme žiaka v tom, aby objavil svoje záujmy a na ich základe sa prihlásil do skupiny rovesníkov s podobnými talentami, pomôžeme mu nájsť záujmový krúžok v škole či v okolí. Môžeme sa pokúsiť naplánovať spoločnú aktivitu, zorganizovať triedny výlet či školu v prírode apod., aby žiaci získali spoločné zážitky. Niekedy sa zdá príliš komplikované zapojiť do týchto aktivít žiaka s postihnutím, výsledok však väčšinou vysoko predčí všetky ťažkosti spojené s jeho účasťou na aktivite. Nepodstupujúc žiadne riziko a žiadne výzvy by sme žiakom upreli možnosť vytvoriť si dlhotrvajúce priateľstvo.

Je podstatné si uvedomiť, že hľadanie rôznych stratégií na vytvorenie priateľstiev nebude fungovať, pokiaľ žiak s postihnutím nebude cenený pre to, kým je, kým nebude plne zaradený a nebudeme s ním jednať v zmysle vysokých očakávaní. Bez splnenia týchto podmienok by sa mohlo stať, že i dobre mienené stratégie môžu sklznúť do vzťahu, ktorý je založený na súcite a láskavosti a nie na vzájomnom rešpekte a uznaní.

Pre konštrukciu pevných základov priateľského vzťahu nám Tashie (2006) ponúka nasledujúci myšlienkový koncept: ľudia s postihnutím sú v prvom rade ľudia. Pretože súčasťou ich života je postihnutie, môže sa nám zdať, že jednajú, pohybujú sa, pozerajú, tancujú, smejú sa, cítajú, učia sa či komunikujú rozdielne. Kľúčovým poznatkom, o ktorom sa diskutuje už mnoho rokov, ale ktorý ešte stále nebol spoločnosťou plne prijatý je, že sa jedná o rozdiel, nie o nedostatok. Ľudia sú rôzni a fakt, že naša spoločnosť vytvára hierarchiu týchto rozdielov je prejavom prítomnosti predsudkov. Tieto predsudky môžu byť obalené v súcite a ospravedľňované ako „pomoc“. Súcit vychádza zo starej paradigmy „nedostačivosti“.

Nová paradigma vychádza z myšlienky „najmenej nebezpečného predpokladu“ (Donnellan, 1994). „Najmenej nebezpečný predpoklad“ zabezpečuje, že i v prípade absencie akýchkoľvek dôkazov, je dôležité urobiť taký predpoklad, ktorý keby sa ukázal byť nepravdivý by človeku najmenej ublížil. Laický príklad, ktorým nám autorka približuje podstatu problému je nasledovný: predstavte si, že idete na lov rýb a za celý týždeň nič neulovíte – z tejto skutočnosti môžete vyvodiť dva predpoklady. Prvý vyvedený záver môže byť ten, že v jazere nie sú žiadne ryby a ten druhý je ten, že sa mi žiadne ryby nepodarilo chytiť. Prvý záver predpokladá určitú dávku arogancie, druhý je založený na rešpekte. Tento príklad môže byť metaforou pre situáciu človeka s postihnutím: predstavme si žiaka, ktorý nerozpráva a pohybuje sa na vozíku. Učitelia s ním pracovali počas jedného mesiaca a nevideli žiadne výsledky. Prirodzene premýšľajú nad tým, či si žiak uvedomoval veci, ktoré

sa okolo neho počas tohto mesiaca diali. Títo učitelia môžu urobiť dva závery: Môžu predpokladať, že výsledky musia byť viditeľné a teda, že žiak si z ich hodín neodnáša celkom nič. Na základe týchto predpokladov môžu žiaka vychovávať v segregovanej triede alebo ho integrujú do triedy klasickej základnej školy s veľmi nízkymi alebo žiadnymi očakávaniami. Predstavme si, že po ukončení štúdia sa naučí používať komunikačný systém a má možnosť ukázať svetu čo sa naučil, čo si myslí, v čo verí. Náš prvotný úsudok by teda znamenal niekoľko zmarených najdôležitejších rokov života. Druhým predpokladom v tomto prípade by mohlo byť, že žiak rozumie a chápe, ale aktuálne nemá možnosť to ukázať, vzdelávanie tohto žiaka bude teda postavené na vysokých očakávaniach a žiak bude považovaný za právoplatného člena triedy. Tento menej nebezpečný predpoklad vedie k tomu, že pri ukončení štúdia si budeme môcť povedať, že sme žiaka nepodcenili a odovzdali sme mu to, čo sme pokladali za dôležité.

4. Záver

Náš výskum bol zameraný na skúmanie pohľadu žiakov 2. stupňa ZŠ na prítomnosť spolužiaka s postihnutím v triede. Žiaci nám svojimi odpoveďami sprostredkovali pestrú škálu pohľadov na školskú integráciu.

Najväčší počet žiakov vníma rozdiely v oblasti pracovného tempa, kognitívnych schopností, chovania a komunikácie. Na základe žiackeho pohľadu sa ukazuje, že naše školy sú zatiaľ nastavené na vyučovanie žiakov, ktorý sa zmestia do pomysleného priemeru (čo sa týka pracovného tempa atď.). So žiakmi, ktorí nejakým spôsobom vyčnievajú si v triedach nevieme rady. V diskusii sa snažíme navrhnúť smer, ktorým je možno sa uberať pri práci s rôznosťou. Namiesto o postihnutí či o oslabení je možné hovoriť o rozdieloch. Namiesto o špeciálne pedagogických potrebách je možné hovoriť o prekážkach v učení a zapájaní sa.

S pomocou žiackych odpovedí sa nám podarilo odhaliť niekoľko významných bariér, ktoré bránia vzájomnému sociálnemu kontaktu spolužiakov v triede. Tieto sa nápadne zhodujú s bariérami, ktoré určuje Tashie (2006). Žiaci nám ukazujú prekážky spôsobené praktikami vo vyučovaní - upozorňujú na nesprávne pochopenú úlohu asistenta pedagóga, upozorňujú na veku neprimeraný prístup i na nepochopenie princípu individuálneho prístupu, ktorý vyúsťuje do privilegovaného prístupu a nadržovania. Všetky tieto praktiky predstavujú pre začlenenie sa do triedy a naviazanie vzťahu so spolužiakmi neprekonateľnú prekážku. Roztáčajú kruh predstáv o tom, že schopnosti žiakov s postihnutím sú nedostačujúce, a preto im musí byť poskytnutá iná vzdelávacia skúsenosť ako majú ostatní žiaci. Tieto praktiky sú podmienené prekážkami v postojoch a žiakom zanechávajú odkaz, že ich spolužiak nestojí za to, aby sa namáhali ho poznať.

Dozvedeli sme sa tiež o chýbajúcej skúsenosti spolupráce so spolužiakom s postihnutím. Napriek tomu, že žiak je v triede prítomný, žiaci s ním neprichádzajú do kontaktu v rámci práce počas vyučovania ani na voľnočasových aktivitách po škole. Hlbšia skúsenosť so spolužiakom s postihnutím chýba viac ako polovici žiakov.

Relatívne mnoho žiakov, nevníma, že by ich prítomnosť spolužiaka s postihnutím bola nejakým spôsobom obohatila. Je možné, že žiaci s rozdielnosťou nevedia zaobchádzať i preto, že v školách málo pracujeme s rozdielmi ako nástrojom pre náš vlastný rast.

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že by sme so žiakmi mali viac pracovať na vnímaní odlišností ako možnosti vlastného rastu.

Žiaci majú širokú škálu znalostí o svojom spolužiakovi s postihnutím. Sú mu bližšie svojimi vlastnosťami, svojimi záujmami a svojím postavením medzi ľuďmi. V našich školách sa o pohľad žiakov často nedostatočne opierame.

Zdroje skvalitnenia vyučovacieho procesu sú skryté i v schopnosti žiakov riadiť svoj vlastný proces učenia a podporovať učenie ostatných. Je možné čerpať z rôznorodosti poznatkov a skúseností jednotlivých žiakov. Žiaci sa môžu vo vzájomnej diskusii obohacovať, vymieňať si názory i skúsenosti.

Pre rozkrývanie prekážok a zdrojov môžu byť veľmi užitočné rozhovory so žiakmi. Mali by sme sa zamyslieť nad spôsobmi, ako určiť bariéry, ktoré niektorí žiaci pociťujú, pomenovať ich a vysporiadať sa s nimi spôsobom, ktorý žiaka podporí. V tomto ohľade sa názory žiakov ukazujú byť sľubným východiskom diskusie o inklúzií.

Kľúčom k rozvoju škôl je jej kultúra. Konzumentmi tejto kultúry sú v škole najmä žiaci. Ako dôležité vnímame rešpektovanie spoločných inkluzívnych hodnôt a vzťahov založených na spolupráci. V škole by malo panovať povedomie o tom, že postihnutie je súčasťou ľudského spoločenského – nie je ani lepšie ani horšie, je iné.

Predstava, že inklúzia je synonymom priateľstva je falošná. Rovnako absurdná je predstava, že sme všetci rovnakí. Nechajme priateľstvo tajomne vznikáť medzi žiakmi a vnímajme ho ako dar, nemali by sme ho automaticky predpokladať a už vôbec nie ho nariadovať. Paradoxne, len vtedy keď sa zbavíme predpokladu, že priateľstvá medzi žiakmi sa v škole automaticky musia nadväzovať, otvorí sa priestor na ich vytváranie. O'Brien (2007) hovorí, že otázka nestojí: „Nemohli by sme byť všetci priatelia?“ ale „Nemohli by sme sa všetci vzájomne naučiť existovať jeden vedľa druhého?“ Nemôžeme sa naučiť vychádzať s niekým, kto je odlišný pokiaľ sa mu vyhýbame a stretávame sa len s tými, ktorí sú nám podobní a cítime sa v ich prítomnosti pohodlne. Inkluzívne princípy vychádzajú z uznania a ocenenia odlišnosti. Vzťahy v škole nemôžu byť založené len na pocitoch priateľstva, ktoré vychádzajú z toho či nám druhý je či nie je sympatický. Nemôžeme predpokladať, že žiaci sú vždy priateľskí a empatickí. Vedíme ich k tomu, aby boli otvorení učiť sa vychádzať a spolupracovať s rovesníkmi rozpoznávajú ich rozdielnosť, chyby i silné stránky. Pokúsme sa viesť žiakov k tomu, aby dokázali rozpoznať rozdielnosť a vynaložiť obojstrannú snahu naučiť sa spoločne pracovať, i keď sa jeden druhému môžu spočiatku zdať nesympatickí, zvláštni či nezrozumiteľní. Ukážme žiakom dôležitosť spoločnej zmysluplnej činnosti, pri ktorej pravdepodobne narazia na konflikty a ťažkosti. Tie im umožnia vzájomnú rozdielnosť lepšie poznať a prehĺbia ich vzájomné pochopenie.

Školská inklúzia, ktorá navodzuje situácie kooperácie má potenciál zabezpečiť lepšie prijímanie rozdielov v tom zmysle, že deti sa neučia nemyslieť v termínoch „my a oni“, ako by žili v oddelených svetoch. Je tu len „my“, pozostávajúce z jedincov rozvíjajúcich sa podľa

5. Použitá literatura

AINSCOW, M. *Developing inclusive schools: implications for leadership* [online]. National College for School Leadership, 2000 [cit. 19. mája 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.ncsl.org.uk/publications/publications-az.cfm>>.

AINSCOW, M., BOOTH, T. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE, 2002

Co by ste měli vědět o integraci a bojíte se zeptat. Praha : Rytmus o.s., 2006

DONNELLAN, A. *Movement Differences and Diversity in Autism-Mental Retardation: Appreciations and Accommodations People With Communications and Behaviour Challenges*. DLRC Press, 1994

DOUBEK, D., RYBOVÁ, M. Kamarádtví a hygiena [online]. In [4. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/97/0870 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“](#). Praha: UK PedF, 1999 [cit. 16. dec.2006]. Dostupné na WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/ctvrta.htm>>.

Evaluating Educational Inclusion – Guidance for Inspectors and Schools [online]. Office for Standards in Education (OFSTED), Crown copyright, 2000 [cit. 1.marec 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.ofsted.gov.uk>>.

FEUSER, G. *The Relation between the View of the Human Being and Inclusive Education – „There are no Mentally Handicapped!“* [online]. Bidok, 1996 [cit. 12. nov.2006]. Dostupné na WWW: <<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-humanbeing.html>>.

FEUSER, G. *Základy inkluzivní přípravy učitelů*. Praha, 2005 (poznámky z Mezinárodní konference Inkluze pořádané Pedagogickou fakultou UK; tlumočeno z němčiny)

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998

LEBEER, J. (ed.) a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: [Portál](#), 2006

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001

POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace - sborník přednášek*. Praha : UK PedF, 2006

PORTNER, M. *Trust and understanding, the person-centred approach to everyday care for people with special needs*. 2nd ed. Ross-on-Wye : PCCS Books Ltd., 2007

O'BRIEN, J., FOREST, M., PEARPOINT, J., ASANTE, S., SNOW, J. *The Ethics of Inclusion: Three Common Delusions* [online]. [cit. 12.nov.2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.inclusion.com/inclusion.html>>.

SMÉKALOVÁ, E. *Vybrané problémy školské integrace a jejich psychologické aspekty*. Disertační práce. Katedra psychologie, Filozofická fakulta. Universita Palackého v Olomouci, 2004

TASHIE, C; SHAPIRO-BARNARD, ROSSETTI, Z. *Seeing the charade: What we need to do to make friendship happen*. Nottingham : Inclusive solutions UK limited, 2006

Zákon č. 561/2004 Sb. MŠMT, 2004

American Association of Intellectual and Developmental Disability [online]. [cit. 12.nov. 2007]. Dostupné na WWW: <http://www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml>.

