

Jaké máme zkušenosti z inkluzivního vzdělávání

Úvod

V této kapitole se nejedná o typickou případovou studii, přesto si myslíme, že do naší monografie patří. Ukazuje na životních příbězích sedmi mladých lidí, žáků základní školy, jakým rizikům na cestě vzděláváním mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzi čelit. Ilustruje jejich zkušenosti, které je vedly k rozhodnutí přestoupit do školy speciální. Mapuje slabá místa v inkluzivních školách. I přestože nemůžeme zkušenosti sedmi mladých lidí zobecnovat, jsou jejich výpovědi a postřehy významným vodítkem pro nastavování optimálních podmínek vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivních podmínkách běžných škol. Považujeme za důležité i na taková místa ukázat a identifikovat je. Jenom tak s nimi můžeme pracovat a hledat způsoby, jak je z nefunkčního módu překloupat do funkčního. Ať se tak děje optimalizací podmínek vzdělávání, strategií výuky, nastavením podpůrných opatření, cílenou intervencí nebo posilováním sociálních vazeb a interakcí mezi spolužáky. Výzkum byl realizován jako projekt diplomové práce Barbory Zaifertové pod vedením Věry Vojtové.

Jsme podporovatelé myšlenky inkluze a jsme ve shodě s UNICEF (2019), které definuje inkluzivní vzdělávání jako nejúčinnější způsob, jakým dát všem dětem spravedlivou šanci chodit do školy, učit se a rozvíjet dovednosti, které potřebují k budoucí prosperitě. Považujeme však za důležité průběžně vyhodnocovat efektivitu inkluzivních podmínek vzdělávání ve smyslu jejího benefitu pro jednotlivé žáky. Většina výzkumů se touto problematikou zabývá z pohledu pedagogů, rodičů, popřípadě odborníků na různá témata pomáhajících profesí. Pouze málo z nich vychází z perspektiv nejdůležitějších aktérů tohoto procesu a to samotných žáků. Jinak je to ve výzkumu prezentovaném v této kapitole. Jeho výstupy jsou opřeny o výpovědi samotných dětí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich zkušenosti jako nejvýznamnějších aktérů vzdělávání vypovídají o aspektech, které jsou pro ně samotné důležité a nejsou ovlivněné interpretací druhé osoby. Pohoda žáka, nebo naopak jeho dyskomfort významně ovlivňuje jeho školní úspěšnost, celkový postoj k sobě samotnému a k vlastní perspektivě.

Příběhy z inkluzivního vzdělávání

Výstupy z výzkumu ilustrují příběhy dětí, které mají dvě věci společné. Jejich speciální vzdělávací potřeby byly vázány na třetí stupeň podpůrných opatření (Vyhláška 27, 2016). Zažívaly několikaletou zkušenost se vzděláváním v běžné škole v podmínkách inkluze a následně přestoupily do školy tzv. speciální¹. V jejich příbězích nás zajímala odpověď na otázku „**Co je nejčastější příčinou neúspěšné inkluze z jejich pohledu**“? V rozhovorech kvalitativního šetření jsme sledovali 4 klíčové oblasti: zkušenost z podmínek vzdělávání v inkluzivní a tzv. speciální škole, sociální vztahy s vrstevníky, podpora pedagogů, úspěšnost ve školní práci.

Eliška

Eliška byla v době výzkumu žákyní 8. ročníku ve věku 14 let. Její speciální vzdělávací potřeby souvisely s lehkým mentálním postižením provázeným deficitem v kognitivních funkcích. Učení bylo ovlivňováno také mírným psychomotorickým neklidem, nevyrovnaným grafomotorickým projevem, velmi rychlým, často až zbrklým pracovním tempem, snadnou unavitelností a častou ztrátou pozornosti. V komunikaci byla dívka spíše pasivní, měla narušenou obsahovou a artikulační stránku řeči. Ke školní práci musela být stále stimulována, motivována a při řešení úkolů provázena. V inkluzivních podmínkách byla vzdělávána do konce sedmého ročníku. Vzdělávání probíhalo dle IVP ve 3. stupni podpůrných opatření (realizováno RVP ZV – minimální doporučená úroveň).

Alena

Alena byla v době výzkumu žákyní 8. ročníku ve věku 17 let. Její speciální vzdělávací potřeby souvisely s lehkým mentálním postižením a s dlouhodobými zdravotními obtížemi. Školní práce byla ovlivňována obtížemi v logickém myšlení, v chápání časové a dějové souvislosti, vztahů mezi jevy, nedostatečnou sluchovou diferenciací, obtížemi v psaném projevu. Nedokázala slovně vyjádřit vlastní myšlenky. Celkově byla emočně labilní, plačtivá, lítostivá, s nízkým sebevědomím. Obtížně zvládala zátěž. Z důvodu epilepsie, která propukla začátkem první třídy, a následných častých epileptických záchvatů musela být dlouhodobě hospitalizována v nemocnici, následně opakovala první ročník. Po nasazení medikace byla stabilizována, došlo však ke zpomalenému růstu a vzniku vážných logopedických obtíží. Po neúspěšném ukončení čtvrtého ročníku přešla na „speciální“ školu, kde opakovala ročník. V inkluzivních podmínkách byla dívka vzdělávána do konce čtvrtého ročníku. Ve speciální

¹ Školy zřizované podle odstavce 9, par. 16. Školského zákona (561/2004, v platném znění)

škole měla nastavený IVP ve 3. stupni podpůrných opatření (realizováno RVP ZV – minimální doporučená úroveň).

Honza

Honza byl v době výzkumu žákem 9. ročníku ve věku 16 let. Jeho speciální vzdělávací potřeby souvisely s lehkým mentálním postižením v kombinaci s poruchou autistického spektra, s těžkým sluchovým postižením. Projevovaly se obtížemi ve vyhodnocování nově vzniklých sociálních situací, schizoidními projevy, nepřiměřenými reakcemi, nelogickým myšlením, absencí kreativity. Při komunikaci si dopomáhal odezíráním. Tempo aktivit měl výrazně pomalé, což omezovalo i oblast sebeobslužných činností. V oblasti motoriky žádné obtíže neměl. V inkluzivní škole byl pouze v prvním ročníku. Ten z důvodu neúspěšného zakončení musel ve „speciální“ škole opakovat. Byl vzděláván dle IVP ve 3. stupni podpůrných opatření (realizováno RVP ZV – minimální doporučená úroveň).

Aleš

Aleš byl v době výzkumu žákem 8. ročníku ve věku 15 let. Jeho speciální vzdělávací potřeby souvisely se závažnou poruchou chování, s nevyrovnaným a opožděným vývojem. Projevovaly se deficity v kognitivních funkcích, ve znalostech, v obsahově chudém řečovém projevu s dyslalií a s výraznou poruchou artikulace řeči. Nebyl schopen vnímat předávané informace, plnit samostatně úkoly. Toto bylo umocněno nízkým intervalem zaměření pozornosti a obtížemi v sociálních a emočních dovednostech. Samostatný byl v sebeobslužných činnostech. V inkluzivním prostředí vystřídal dvě základní školy, první jeden rok a druhou pět let (opakoval první ročník). Do „speciální školy“ přestoupil po pátém ročníku. Byl vzděláván dle IVP ve 3. stupni podpůrných opatření (realizováno RVP ZV – minimální doporučená úroveň).

Pavel

Pavel byl v době výzkumu žákem 6. ročníku ve věku 12 let. Jeho speciální vzdělávací potřeby souvisely s poruchou chování a se závažným narušením komunikačních schopností, poruchou pozornosti, s deficitem v oblasti sluchové percepce a pravolevé orientace. Celkově byl nejistý a snadno ovlivnitelný spolužáky. Jeho školní práci ovlivňovala pozornost. Pracovní tempo měl rychlé, ale často chyboval. Míval obtíže s dokončováním úkolů. Upozornění na chybu v úkolu neuměl zpracovat, reagoval je odmítnutím. Obtížně se vyrovnával s nároky, které na něj kladli ambiciózní rodiče. V inkluzivní škole se vzdělával prvních pět ročníků. Byl vzděláván bez IVP ve 3. stupni podpůrných opatření (realizováno RVP ZV s omezeným učivem na základy).

Karel

Karel byl v době výzkumu v 5. ročníku ve věku 12 let. Jeho speciální vzdělávací potřeby souvisely se závažnými poruchami učení v kombinaci se středně závažnými poruchami komunikačních schopností s mnohočetnou dyslalií. Komolení slov spolu s obtížemi artikulace dopadalo do srozumitelnosti jeho řečového projevu. Celkově byl jeho školní výkon ovlivňován celkovou pasivitou. Ve školní práci měl obtíže v porozumění čtenému textu a v samostatnosti při plnění úkolů, při přepisu, zapisování diktovaných slov. V inkluzivní škole se vzdělával v prvních čtyřech ročnících. Byl vzděláván bez IVP ve 3. stupni podpůrných opatření s přihlédnutím ke specifickým potřebám žáka. Ve škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16 odst. 9, Zákon č. 561, 2004 Sb.) byl zařazen do logopedické třídy. Při rozhovoru s ním byli rodiče, kteří za něj odpovědi formulovali.

Vašek

Vašek byl v době výzkumu v 7. ročníku ve věku 13 let. Jeho speciální vzdělávací potřeby souvisely s lehkým mentálním a zrakovým postižením, s celkovou pasivitou v komunikaci a jednoduchým řečovým projevem. Obtíže měl i v sociálních dovednostech a v porozumění zadání úkolu. Na škole v inkluzi byl vzděláván dle IVP prvních pět ročníků, pátý ročník opakoval na škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16 odst. 9, Zákon č. 561, 2004 Sb.). Byl vzděláván ve 3. stupni podpůrných opatření (realizováno RVP ZV – minimální doporučená úroveň z důvodu lehkého mentálního postižení).

Inkluzivní vzdělávání očima žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Rozhovory s dětmi jsme zpracovali metodou otevřeného kódování s využitím počítačového programu Atlas. Došli jsme k následujícím výstupům, které zde interpretujeme podle zkoumaných oblastí.

S jakými rizikovými faktory se integrovaní žáci v procesu inkluze setkávají?

Orientace v učivu

Častou oblastí označenou jako rizikovou se z pohledu žáků stala příprava do školy. Jako nejvíce problematické faktory jsme identifikovali orientaci v učivu, v zápiscích ze školy. Pět ze sedmi informantů uvedlo, že se v současné škole na výuku sice připravují více, ale vědí, co se mají učit a orientují se v učivu. Je pro ně tedy teď příprava delší, ale za to srozumitelnější.

Ilustrací je výpověď Vaška: „...na předchozí škole učitelé hodně spěchali..., nevěděl, co přesně se má učit, protože tu školu nestíhal. ... učitelé byli o hodně přísnější a křičeli, když

někdo něco nevěděl..., ... škola nyní více baví, protože ví „co se tam děje“, což předtím vůbec nevěděl a odráželo se to i na jeho známkách“ (Zaifertová, 2020, s. 54).

Respektování individuálních vzdělávacích potřeb

Dalším negativem, který shledávají žáci ve své zkušenosti vzdělávání se na běžných ZŠ je nedostatečné zohledňování individuálních potřeb. Konkrétně 4 žáci vypověděli, že nepocítovali výraznější pomoc ze strany učitelů. S tím souvisí i problematika orientace v učivu a v zápiscích. Alena poukazovala na časové omezení a malý respekt k tempu práce, který potřebovala. „... učitel napsal zápis na tabuli a pak ho hned smazal, ona si tak musela zápisky shánět od svých spolužáků...“ (Zaifertová, 2020, s. 57). O formálním dodržování/nedodržování doporučení poradenského zařízení hovoří tato její výpověď: „No oni dostali papír, jako že jsem nemocná a měli mi pomáhat, ale oni se na to totálně vykašlali. Jakože jsem taky člověk a že to zvládám. Jediný co, tak jsem psala kratší diktát, tak to jsem měla výhodu“ (Zaifertová, 2020, s. 50). Honza měl ve speciální škole asistentku pedagoga, na škole v inkluzi neměl ani on ani jiný žák ze třídy žádnou podporu. Při rozhovoru vyjádřil obavu, že by učivo v inkluzivní škole nezvládal. Dle rodičů Karla byly jeho vzdělávací potřeby naplňovány částečně, měl např. kratší zadání a jiné individuální nároky na jeho učení. Práce paní asistentky byla podle nich nedostatečná, nerespektovala doporučení odborného pracoviště, například podle poradny měla diktovat po slovech, ale diktovala celé věty.

Školní prospěch

Všech 7 informantů vypovědělo, že měli známky na běžné ZŠ spíše dostatečné. Přestupem do školy speciální se pro ně zlepšila i orientace v učivu, tím i příprava do školy a jejich klasifikace se zlepšila. Konkrétně Aleš neshledával na speciální škole nic příliš pozitivního, ale uznával, že si o dost zlepšil známky a také porozumění spoustě učiva, zejména pak ho tato škola naučila matematiku. Vašek spojoval své nedostatečné známky v inkluzivní škole s časovým faktorem: „Ono se hodně spěchalo a já jsem to nestíhal“ (Zaifertová, 2020, s. 58).

Strach

Dalším působícím negativním faktorem, který respondenti pojmenovali, byl jejich strach z učitelů. Strach měli spojený s neschopností nacházet odpovědi na dotazy učitelů. Celkem 6 ze sedmi informantů sdělilo, že učitel na běžné ZŠ byl opravdu přísný, křičel na žáky a neměli v něm tak oporu, naopak se báli na něco zeptat. Uváděli tyto příklady: Vašek: „...když se třeba něco zapomnělo, tak křičeli, na všechny.“ Eliška: „...předtím přišel, bouchnul s klíčema na stůl

a hned křičel. Byl hrozně rychlej.“ Honza vyjádřil strach ze svého učitele na běžné ZŠ slovy: „A pan učitel na mě dost křičel, na všechny dost křičel... když na mě takhle křičel, tak to bylo hodně špatný, to mi bylo i do breku jako, jsem měl dost špatný známky, jsem měl i pětky i jako pak na vízo, tak jsem pak přišel domů a hodně jsem brečel“ (Zaifertová, 2020, s. 58).

S jakými protektivními faktory se integrování žáci v procesu inkluze setkávají?

Volnočasové aktivity

Za pozitivní označovali respondenti volnočasové aktivity, které na inkluzivní škole mohli navštěvovat. Celkem 3 informanti s jistotou sdělili, že nabídku kroužků shledávají jako pozitivní faktor na minulé škole. Vašek jmenoval kroužek florbalu a v jeho rámci i týdenní soustředění. Aleš vyzdvihoval kroužek, se kterým chodili do klubovny. Všichni informanti kriticky hodnotili finanční stránku věci, kdy kroužky museli platit. Pozitivně hodnotili, že ve speciální škole je nabídka kroužků také, účast v nich je zdarma. Vyzdvihovali možnost v tělesné výchově chodit na plavání. Pavel doporučoval kroužek indických bubnů – muzikoterapie, který nabízí speciální škola a který Pavel navštěvuje, nabídnout i žákům na běžných školách.

Kamarádi

Veliký vliv na informanty měli kamarádi, a tedy spolužáci na minulých školách. Všichni informanti se shodovali, že v inkluzivní škole měli minimálně 1 nebo 2 velice dobré kamarády. Ti je podporovali a pomáhali jim. Uváděli, že s nimi byli stále v kontaktu. Alena, Karel a Aleš označili kamarády za důvod, proč se jim z inkluzivní školy odcházet nechtělo.

Je ale důležité zmínit, že tento faktor se snadno může stát rizikovým. Na křehkost hranice mezi pozitivním a rizikovým nábojem tohoto faktoru upozorňují níže uvedené výpovědi. Eliška sdělila, že někteří spolužáci se jí na inkluzivní škole posmívali za to, že mohla jako jediná používat učební pomůcky (při testech). Honza vypověděl, že čelil posměchu ze strany některých spolužáků z důvodu svého zdravotního postižení (nedoslýchavost).

Jak vnímá dítě pojem inkluze, jaký vidí rozdíl mezi školou inkluzivní a speciální?

Počty žáků ve třídách

Za největší rozdíl označili respondenti počty žáků ve třídách. Všichni se shodli na tom, že menší počet žáků ve třídě je určitě lepší. Eliška a Aleš spojovali výhodu menšího počtu žáků ve třídě

s menším hlukem. Těmto dvěma respondentům vadil hluk nejenom o přestávkách, ale i šum například během testů. Uváděli, že hluk je ovlivňuje při soustředění a při školní práci.

Kázeň

Vašek, Honza a Pavel zmiňovali větší kázeň ve třídě speciální školy. Spojovali to s menším počtem žáků a zmiňovali i souvislost s tím, že ve speciální škole jsou díky tomu děti na sebe hodnější, neposmívají se jeden druhému a nemluví sprostě.

Informovanost a podpora

Respondenti také poukazovali na informovanost všech žáků navzájem o potřebách a specifických pomůckách ostatních ve speciální škole. Celkem 4 informanti s jistotou řekli, že ve škole Svítání učitelé žákům více pomáhají a věnují se jim individuálněji. Ilustruje to výpověď Elišky: „...*když počítáme, tak mi třeba řeknou, který příklad si mám zkontrolovat a já si to vygumuji a přepočítám, pak to mám dobře. Tam mi to hned škrtli*“ (Zaifertová, 2020, s. 60). Karel spojoval speciální školu s lepší péčí o žáky.

Prostředí

Ve speciální škole se 4 respondentům líbila nejen malba a výzdoba na stěnách školy, ale i hřiště a školní pozemek, jež navštěvují zejména o tělesné výchově. Rozdíl mezi školami ilustruje výpověď Vaška, který o bývalé škole řekl: „*Oni se tam o to vůbec nestarali, bylo to tam starý. A vůbec tam neuklízeli*“ (Zaifertová, 2020, s. 60). Dále hovořil o pozemku školy, který byl neposekaný a nemohl tak být využit při tělesné výchově a jiném. Kritický byl naopak k výmalbě speciální školy Aleš, nelíbila se mu růžová malba na stěnách a výzdoba, dle jeho názoru to už bylo přehnané.

Co bylo nejčastější příčinou neúspěšné inkluze z pohledu žáků?

Ohlédneme-li se za výsledky dílčích výzkumných otázek, je patrné, že všichni žáci se potýkali s dlouhodobým školním neúspěchem. Nestíhali výklad učitele a neorientovali se v učební látce, dlouhodobý neúspěch a špatné známky na žáky působily negativně a zažívali tak dlouhodobý stres a pocit neštěstí. Konkrétně informant číslo Honza uváděl: „...*já jsem odešel z důvodu, že mi to tam hodně nešlo a jsem zjistil, že na tu základku nemám*...“ Alena uvedla: „...*ale tam jsem ty testy nestíhala a byla jsem z toho dost vystresovaná a bylo toho moc*.“ Oproti tomu Vašek definoval: „*Ono se hodně spěchalo a já jsem to nestíhal*.“ V souhrnu 5 ze 7 respondentů prožilo tak závažnou zkušenost se školním neúspěchem, která vedla k opakování ročníku. Je však nutné podotknout, že výzkum probíhal u žáků, kteří odešli z inkluzivních škol, negativa na inkluzivním procesu se tedy předpokládala.

Diskuze

Závěrem lze říci, že každý žák je individuální a každý tedy začlenění do inkluzivní školy prožívá jiným způsobem. Na příbězích sedmi respondentů jsme detekovali jisté podobnosti ve vnímání inkluzivního procesu z postojů jich samotných. I přestože jejich výpovědi nelze zobecňovat, považujeme jejich zkušenosti za důležité aspekty, které vedou k informované praxi. Poukazují na možná rizika pro inkluzivní vzdělávání. Jejich uchopení může pomoci zaměřit pozornost pedagogů škol cíleně na možná opatření ve smyslu prevence při začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tzv. „inkluzivních“ škol.

Zdroje:

Zaifertová, B. (2020) Postoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze ZŠ Svítání o.p.s. k předchozí zkušenosti vzdělávání v inkluzivní škole (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění

VYHLÁŠKA 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění

UNICEF (2019) 75 per cent of children with disabilities in Eastern and Central Europe and Central Asia left out of inclusive, quality education - UNICEF [Online]. (2019). Retrieved January 31, 2020, from <https://www.unicef.org/press-releases/75-cent-children-disabilities-easternand-central-europe-and-central-asia-left-out>

Zeifertová, B., Vojtová, V. (2020) Jaké máme zkušenosti z inkluzivního vzdělávání. In: Fialová, I., et al. (2020) **Tady jsme! Kazuistické studie ve speciální pedagogice – zkušenosti z inkluze. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita**