Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Inkluze žáků ZŠ se speciálními potřebami či handicapy do třídního kolektivu na adaptačních kurzech

Vypracoval: Petra Jedličková
Vedoucí práce: Mgr. Martina Blažková, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 2. července 2024

…….

Podpis studenta/ky

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Martině Blažkové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, za ochotu, trpělivost a všechen strávený čas, který mně a této práci věnovala. Dále bych chtěla poděkovat účastníkům výzkumu, za jejich spolupráci a věnovaný čas. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině a příteli za podporu, kterou mi nejen při psaní této práce poskytují.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou inkluze handicapovaných žáků do třídního kolektivu prostřednictvím adaptačních kurzů. Cílem této práce je zjistit, jak probíhá proces inkluze na adaptačních kurzech. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje obecné informace o adaptačních kurzech a metody, které se na těchto kurzech používají. Dále je zde popsána inkluze a její cíle. Poslední kapitola je věnována popisu vybraných handicapů na základě získaných informací z praktické části této práce. V praktické části práce je formou kvalitativně orientovaného výzkumu zjišťováno, jaké zkušenosti mají organizátoři adaptačních kurzů, kteří byli rozděleni do dvou skupin: pedagogové a instruktoři, s inkluzí handicapovaných žáků do třídního kolektivu. Formou polostrukturovaných rozhovorů a metodou kontrastu a srovnávání jsou zjišťovány jejich zkušenosti a názory na danou problematiku.

Klíčová slova

inkluze; adaptační kurz; handicap; pedagogika; třídní kolektiv

Abstract

The bachelor thesis deals with the inclusion of disabled pupils into the class collective through adaptation courses. This thesis aims to discover how the inclusion process occurs in adaptation courses. The bachelor thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part contains general information about adaptation courses and the methods used for these courses. The inclusion and its goals are described here. The last chapter is devoted to describing selected handicaps based on the obtained information from the practical part of this thesis. In the practical part of the thesis, in the form of qualitatively oriented research, we find out what experience the organizers of adaptation courses have, which were divided into two groups: educators and instructors, with the inclusion of disabled pupils into the class collective. In the form of semi-structured interviews and the method of contrast and comparison, their experience and opinions on the given issue are collected.

Keywords

inclusion; adaptation course; handicap; pedagogy; class collective

Obsah

Seznam obrázků **7**

Seznam zkratek **8**

Úvod **9**

1 Adaptační kurz **10**

1.1 Adaptační kurz obecně 10

1.2 Cíle adaptačního kurzu 11

1.3 Význam adaptačního kurzu pro rozvoj sociálních vztahů mezi žáky 12

1.4 Pět pilířů adaptačního kurzu dle Dubce 12

1.5 Historie adaptačních kurzů 13

1.6 Současné adaptační kurzy 14

1.7 Zážitková pedagogika 16

2 Inkluze **21**

2.1 Inkluze obecně 21

2.2 Cíl inkluze 22

2.3 Inkluze x integrace 22

3 Žáci se speciálními potřebami/handicapy **25**

3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami/handicapy 25

3.2 ADHD 26

3.3 Poruchy řeči 27

3.4 Poruchy autistického spektra 28

4 Praktická část **30**

4.1 Cíl výzkumu 30

4.2 Metodologie výzkumu 30

4.3 Metoda sběru dat 30

4.4 Metoda analýzy dat 31

4.5 Výzkumný vzorek 31

4.6 Analýza výzkumu 32

4.7 Shrnutí výzkumu 40

4.8 Diskuze 41

Závěr **43**

Seznam použité literatury **44**

Příloha A: Okruhy témat pro instruktory adaptačních kurzů **48**

Příloha B: Okruhy témat pro pedagogy účastnící se adaptačních kurzů 49
Příloha C: Ukázka přepsaného rozhovoru s P2..... 50

Seznam obrázků

Obr. 1 Kolbův cyklus.....18

Seznam zkratek

ADD	Attention Deficit Disorder (Porucha pozornosti)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti s hyperaktivitou)
IQ	Inteligenční kvocient
SSM	Socialistický svaz mládeže
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu)
ZŠ	Základní škola

Úvod

Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo handicapy do třídního kolektivu představuje v současném vzdělávacím systému jedno z důležitých témat. Zaměřuje se na ni mnoho pedagogických teorií, ale její praktická realizace čelí mnoha výzvám. Tato bakalářská práce se zaměřuje na konkrétní aspekt inkluze, a to adaptaci žáků se speciálními potřebami či handicapy do třídního kolektivu prostřednictvím adaptačních kurzů. Adaptační kurzy jsou již zažitým a běžně používaným prostředkem pro stmelování kolektivu na základních a středních školách. Naopak inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou pojmy, které jsou poměrně novým aspektem v současném vzdělávacím systému, a ve veřejném prostoru na toto téma stále probíhá diskuze. Cílem této práce je prozkoumat, jak adaptační kurzy přispívají k úspěšné inkluzi žáků se speciálními potřebami či handicapy, a jaké aktivity a použité metody jsou v tomto procesu nejefektivnější.

V praktické části bude proveden kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů s respondenty, kteří budou rozděleni na dvě kategorie: instruktoři a pedagogové. Analýza rozhovorů bude provedena pomocí metody kontrastu a srovnání, kdy bude cílem nalézt rozdíly a shody ve zkušenostech respondentů.

Téma této bakalářské jsem zvolila na základě osobních zkušeností s rolí instruktora na adaptačních kurzech. Mou motivací pro toto téma bylo tedy zjistit, jaký názor a zkušenosti mají pedagogové a instruktoři na adaptačních kurzech na téma inkluze a analyzovat tyto aspekty, které by ve výsledku výzkumu této práce mohly přinést nová zjištění v této oblasti.

1 Adaptační kurz

„Jedná-li se o proces adaptace (angl. Adaptation, lat. Adaptatio) neboli přizpůsobení znamená to přizpůsobení se jedince, instituce, systému nebo kultury vnějším podnětům. Podle kontextu se může jednat o přizpůsobení jedince i institucí.“ (Jandourek, 2007, s. 11)

V současné době se adaptační kurzy stávají běžnou praxí na základních i středních školách v České republice. Tento trend vnímám velmi pozitivně, protože dle mého názoru to napomáhá žákům seznámit se se svým třídním kolektivem v lepších podmínkách, než je školní třída, jako to popisují Pelánek (2008) a Dubec (2007). V této kapitole budou teoreticky popsány adaptační kurzy a jejich cíle, stručná historie adaptačních kurzů a užší výběr těch současných, následně bude popsána zážitková pedagogika, která je velmi využívána při tvorbě adaptačních kurzů.

Dle Pelánka (2008) je adaptační kurz akce určená pro nové třídy, ale také pro třídy, které se již znají. Na těchto kurzech je kladen důraz na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace a poznání ostatních spolužáků i sebe. Délku trvání adaptačního kurzu uvádí od dvou dnů do jednoho týdne, v časovém rozmezí začátku školního roku. Pakosta (2003, s. 145) říká, že: *„Smyslem kurzu je vystavit žáky náročným situacím, které by pomohly odhalit jejich silné a slabé stránky. Zároveň vícedenní společný pobyt utuží kolektiv třídy, pomůže třídním učitelům jeho poznání a žáci naopak blíže poznají část pedagogů. Program kurzu je složen z různých činností, převážně her, které prověřují různé stránky osobnosti žáků (komunikační schopnosti, paměť, orientaci v různých situacích, pohybové vlastnosti, manuální zručnost).“*

1.1 Adaptační kurz obecně

Adaptační kurz je kurz sloužící k usnadnění vstupu žáka do nového kolektivu, a zároveň slouží jako nástroj tvorby příznivého školního či třídního klimatu. Programy těchto kurzů využívají metod zážitkové pedagogiky, které jsou více popsány v podkapitole Zážitková pedagogika. Tyto kurzy jsou realizované mimo rámec pravidelné školní výuky a jsou zpravidla pořádány v tzv. uzlových bodech školní docházky. Těmi jsou kurzy určené pro děti nastupující do 1. třídy základní školy, kurzy určené pro žáky při vstupu na 2. stupeň základní školy a při nástupu na střední školu. Kurzy se nejčastěji konají formou vícedenního pobytu mimo školu na začátku nového školního roku. (Hublová, 2011, Pakosta, 2003) Adaptační kurz zajišťuje hladší cestu k seznamování se a k lepšímu průběhu dochází právě na akcích mimo školní prostředí, kde jsou pro to lepší podmínky. Těmito podmínkami může být téma a cíl adaptačního kurzu, dále počet účastníků, délka kurzu, termín, ve kterém je kurz pořádaný, prostředí, ve kterém bude kurz probíhat, materiální zdroje pro přípravu her a programů a v neposlední řadě odborná způsobilost

organizátorů kurzu. (Drahanská, 2009) Při přestupu do nového bloku školní docházky, kdy se žák dostává do nového kolektivu je pro něj setkávání se se svými vrstevníky a navazování nových přátelských vztahů velice důležité, a hraje to pro něj zásadní roli. Utváří se nová přátelství, zabývají se společnými problémy a navzájem si pomáhají aklimatizovat se v novém prostředí. (Másilka et al., 2006) Právě adaptační kurz poskytuje možnost se hlouběji poznat a stmelit v rámci třídy ,a významně tento proces urychlit. (Dubec, 2007)

1.2 Cíle adaptačního kurzu

Hublová (2011) popisuje cíle adaptačních kurzů jako kooperaci všech jedinců ve skupině, zapojení jednotlivců do dané skupiny, poznání schopností a dovedností jedinců i skupiny jako celku a prevenci sociálně patologických jevů, jako jsou šikana, kriminalita, alkoholismus či xenofobie. Lašek (2007) přidává tvoření sociálních vazeb, hledání si svého místa ve skupině, společné prozkoumávání neznámého prostředí a seznamování se na emocionální rovině. Je si vědom toho, že se celková struktura třídního kolektivu utváří až po delší době, ale adaptační kurz napomáhá zbavit se určité prvotní nejistoty. Dubec (2007) a Hanuš (2004) dodávají, že samotné seznamování se netýká pouze žáků mezi sebou, nýbrž se také budují nové vztahy s učiteli, které mají velký význam hlavně proto, že důležitou roli v třídním kolektivu zastává třídní učitel, který s žáky později pracuje a snaží se s nimi naplňovat stanovené cíle.

Dle Hermochové (2005) je jednou z nejdůležitějších částí celého procesu adaptace žáků právě vytyčení cílů, kterých má být na adaptačním kurzu dosaženo. Hanuš s Chytilovou (2009) s tímto tvrzením souhlasí a konstatují, že stanovené cíle se přizpůsobují složení kolektivu a dynamice mezi žáky, a díky tomu si každá organizace může vytyčit své vlastní cíle, se kterými poté na adaptačním kurzu pracuje. Stejně tak zmiňují, že každá organizace přijímá svá vytvořená pravidla a normy, které ovlivňují celkové fungování kurzu a napomáhají k dosažení předem vytyčených cílů.

V současnosti existuje nepřeberné množství organizací, které nabízejí realizaci adaptačních kurzů. Každá z těchto organizací může nabídnout svůj specifický program a zaměření daného adaptačního kurzu, což se váže s cíli, které na něm může třída (či jedinec) dosáhnout. Zároveň může mít každá škola či třída své specifické nároky na realizaci kurzu a cíle na něm dosažené, a proto je důležité mít rozmanitou možnost výběru z adaptačních kurzů.

1.3 Význam adaptačního kurzu pro rozvoj sociálních vztahů mezi žáky

Žáci se na adaptačním kurzu nachází mimo své prostředí, mají stejné podmínky, a díky četným aktivitám, mezi které řadíme například i seznamování, skupinové práce nebo komunikační aktivity, mezi nimi dojde k intenzivnějšímu poznání, nežli by k tomu došlo ve škole, kde by na takovéto aktivity nebyl dostatek času. Většina programů na adaptačních kurzech se zaměřuje na rozvoje jedince, ale také stojí na individuálních úkolech, kde je právě důležitá role skupiny a podpora mezi žáky. (Kalkusová, 2017)

Dle Blažkové (2021) probíhá utváření vztahů ve třech rovinách. Tyto vztahy probíhají mezi učitelem a žákem, dále mezi žáky navzájem, čímž rozumíme třídní kolektiv a mezi celým kolektivem a učitelem. Dalším významným článkem, který se může podílet na dynamice třídy a vést adaptační program je externí lektor. Pro žáky je to někdo nový, kdo nebyl členem kolektivu a výrazně se podílí na proměnách, které mohou být jak pozitivní, tak negativní. Přesto takový externí lektor má důležitý úkol právě na takových kurzech, protože, jak dle Blažkové (2021, str. 40) *„role dočasného vnějšího elementu v již částečně známém prostředí dává žákům odvahu sestoupit hlouběji, otevřít se“.*

1.4 Pět pilířů adaptačního kurzu dle Dubce

Dubec popisuje 5 pilířů adaptačního kurzu. Jsou jimi pobyt mimo školu, společné prožitky, spolupráce, čas pro sebe, provázející přístup. (Dubec, 2007)

Pobyt mimo školu označuje základní prvek adaptačního kurzu, kdy samotným vytržením žáka z prostředí školy a domova, je u něj možné dosáhnout odlišného prožívání a chování. (Dubec, 2007) Pelánek (2008) také doporučuje mimoškolní prostředí, nejlépe pěknou přírodu nebo jiné zajímavé prostředí. Společné prožitky jsou metodami zážitkové pedagogiky. Slouží k tomu, aby žáci prošli řadou aktivit, ve kterých sami něco dělají, a tyto aktivity v nich vyvolají řadu prožitků. (Dubec, 2007) Důležité je o těchto zážitcích dále diskutovat a rozebírat je prostřednictvím zpětné vazby. (Pelánek, 2008) Stmelení skupiny je jedním z hlavních cílů tohoto typu programu. Osvědčeným prostředkem jsou aktivity, ve kterých žáci řeší dané úkoly díky intenzivní spolupráci. Čas pro sebe je doba, kdy se žáci mohou bavit „jak chtějí“. Je to doba mezi jednotlivými bloky programu, která slouží k nestrukturovanému trávení tohoto času. Provázející přístup je založen na respektující komunikaci, stanovuje pevné hranice na straně jedné a podporuje vlastní aktivitu žáků na straně druhé. (Dubec, 2007)

1.5 Historie adaptačních kurzů

V této podkapitole jsou popsány první organizace zabývající se pořádáním adaptačních kurzů na našem území a jejich stručná historie. V dnešní době by se dalo říci, že jsou adaptační kurzy poměrně běžnou a celorepublikovou záležitostí, přesto historie těchto kurzů sahá mnohem dále. Již dříve vznikalo spoustu pobytů v přírodě, kde se žáky snažili začlenit do různých sportovních programů, zážitkových aktivit a turistiky. Cílem těchto organizací také bylo stanovení výchovy jedince, jeho socializace a formování jeho osobnosti a naučení spolupráce s ostatními. (Hanuš, 2004)

1.5.1 Prázdninová škola Lipnice

Prázdninová škola Lipnice byla založena v roce 1977, kdy při svém vzniku navázala na zkušenosti z „experimentálního období“ (1970-1976) a až do roku 1989 působila jako samostatný subjekt pod hlavičkou SSM. U jejího zrodu stál, a až do roku 1987 ji řídil dr. Allan Gintel. (Prázdninová Škola Lipnice)

Celá její koncepce byla budována na přesvědčení, že život má lidi otvírat ne uzavírat, má je zbavovat strachu a dodávat jim na dosažitelnosti, že aktivní využívání volného času u mladých lidí plní svou funkci tehdy, má-li člověk mj. možnost objevovat a rozvíjet své schopnosti, konfrontovat své myšlení, cítění a chápání světa, ocitá-li se v situacích, vyžadujících maximální nasazení všech duševních a tělesných sil. Svým programem navázala na bohaté tradice pobytu v přírodě u nás a nabídla nové postupy a témata, reagující na společenskou strnulost éry normalizace. (Holec, 2007)

Cílem se stala výchova jedince v aktivní a spolupracující osobnost, ovlivňující dění kolem sebe. Svoji metodu nazvala „intenzivní rekreační režim“. (Prázdninová Škola Lipnice)

První ročník sestával ze čtyř kurzů – středoškolských Prázdnin, Projektu pro vysokoškoláky a dvou metodických seminářů o celkové délce 24 dní. Uskutečnily se v létě roku 1978 na lipnickém středisku. (Prázdninová Škola Lipnice)

1.5.2 Hnutí GO!

Občanské sdružení GO! vzniklo 17. června 1997. Zakladateli jsou M. Paulíček, E. Hrabalík a R. Hanuš. Tito zakladatelé koncipovali Hnutí GO! jako otevřenou liberální platformu pro setkávání lidí, myšlenek, projektů a přístupu. Vedoucích k pozitivní změně školství. Jejich základním Mottem se stala Myšlenka Miroslava Nevrlého: „*Blaženější je dávat, než brát! Ale nejdůležitější*

je probudit touhu. Otevřít oči. Nadechnout. To je nejtěžší úkol. Ostatní záleží jenom na tobě.“ (Hnutí GO!)

Toto občanské sdružení působí jako experimentální centrum zážitkové pedagogiky pro školy a také pořádá akreditované semináře pro učitele. Cílem je vytvořit pevné, přátelské skupiny, aby pak studenti v atmosféře podnikavosti, radosti a tolerance vnímali učitele jako průvodce jedním z nejdůležitějších období života, ale i na cestě za poznáním společné školy radosti. Na kurzech pro pedagogy umožní společný pobyt vnímat své žáky zároveň jako mladší kolegy a jedinečné osobnosti, které mohou nasměrovat k dalšímu aktivnímu a zajímavému životu. Snahou organizátorů kurzů je umožnit skupině studentů a jejich třídnímu učiteli vzájemné poznání na fyzické i emocionální rovině ještě před samostatným nástupem do školy. V předstihu se tak mohou vytvořit sociální vazby a nalézt své místo ve skupině, rychle si zvyknout na nové prostředí a co nejrychleji se zapojit do života školy. To vše navíc podporuje plynulé překlenutí přechodu z dětství do dospělosti. (Hnutí GO!)

1.5.3 Kurzy GO!

Prvotní myšlenka Kurzu GO!, jehož původní název zněl Wake up and GO! vznikla v roce 1989 na půdě PŠL v rámci Instruktorského kurzu PŠL. Autorem této myšlenky byl Vladimír Halada. Vybral cílovou skupinu a navrhl základní ideu kurzu, která má žáky základních škol provést změnou ve studenty. Dalšími účastníky zrodu této první idey byly psycholožka Jana Matějková a pedagog Radek Schinder. (Hanuš, 2004)

Základní motivy byly zaměřené na přecházení žáků základních škol na střední školy a s tím spojené změny přecházení do dospělosti. Kurzy měly napomáhat k tomu, aby se při tomto přechodu rozvíjela komunikace mezi studenty a pedagogy, aby po čtyřech letech studia vycházeli ze školy sebevědomí dospělí lidé, kteří nemají strach ze vstupu do společnosti a přijmout svou roli v ní. Další myšlenkou bylo vytvořit dlouhodobě udržitelný mechanismus předávání zkušeností pomocí svých vlastních studentů. Škola, která se tomuto projektu otevřela, získala nástroje a trénink k tomu, aby po čtyřech letech, kdy projekt na škole poběží, dokázala kurzy organizovat pomocí studentů třetích a čtvrtých ročníků sama. (Hanuš, 2004)

1.6 Současné adaptační kurzy

Po vzniku prvních organizací zabývajících se pořádáním adaptačních kurzů, jako je dříve zmíněná Prázdninová škola Lipnice a Hnutí GO!, které fungují i v současnosti, začala vznikat stále nová uskupení, která se této činnosti chtějí věnovat a zakládají vlastní organizace, které do této

činnosti zároveň vnášejí vlastní filosofii. V této kapitole si tedy stručně představíme organizace zabývající se adaptačními kurzy, jsou jimi: Odyssea, Za Obzor, Agentura Wenku s.r.o a Centrum inkluze o.p.s. Tyto organizace jsou jedny z mnoha, které vytvářejí adaptační kurzy pro děti a mládež a důvodem mého výběru bylo zaujetí širokým výběrem obsahu jejich činnosti a dobrými recenzemi na jejich práci. Stále jde o podporu adaptace žáků k vytváření příjemného kolektivního prostředí. I tyto nové kurzy mají za úkol připravovat žáky a učitele na fungování v kolektivu. Toto fungování, které si osvojí na adaptačním kurzu, bude mít poté veliký přínos na fungování ve školním prostředí. Žáci i učitelé si k sobě tak navzájem snáze najdou společnou cestu, a tím pádem zvykání si jeden na druhého bude v tomto ohledu mnohem snazší.

1.6.1 Odyssea

Toto občanské sdružení se v roce 2014 stalo zapsaným spolkem. Pomáhají školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Na základě osobnostní a sociální výchovy realizují i programy školské primární prevence rizikového chování, podporují třídní kolektivy v rozvoji sociálních dovednosti, podporují u žáků a učitelů schopnosti rozpoznávat agresivní jednání, dovednosti spolupráce a schopnosti být konstruktivní. Za tímto účelem realizují vzdělávací a preventivní kurzy a programy pro učitele i žáky. Do jejich metodiky patří např. Poznávání svého vztahu k lidem, Učení se učit, Poznávání své osobnosti, Umění se soustředit ad. Cílem této organizace je tedy vytváření vhodného prostředí pro zlepšení podmínek učení, zlepšování vztahů ve třídě a rozvoji a výkonu žáků. Projekt se také dále zabývá zlepšováním přístupu učitelů k dětem a učí učitele i žáky společné komunikaci, spolupráci a toto vše vede k vylepšení vztahů ve společnosti. (Projekt Odyssea)

1.6.2 Za Obzor

Iniciátorem zážitkových programů Za obzor byl Daniel Brchel, který prošel kurzem zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice a chtěl svou zkušenost nabídnout i dalším lidem. Zážitkové programy nabízejí od roku 2003, a první akcí, kde se objevili metody zážitkové pedagogiky byla EXPEDICE 2003, která se setkala s velkým úspěchem a do současnosti je jejich pravidelnou akcí.

Nabízejí široké spektrum zážitkových programů, jež mají v základu charakter buď pravidelných akcí s určitým cílem nebo akcí připravených speciálně dle požadavků a charakteristiky účastníků, skupiny, učitele. (ZaObzor)

1.6.3 Agentura Wenku s. r. o.

Agentura Wenku započala svou činnost v roce 2008. Nabízejí organizace adaptačních kurzů, teambuildingových programů a několik druhů programů s cílem primární prevence.

Pro jejich adaptační kurzy mají přesně nadefinované cíle, kterými je seznámení spolužáků mezi sebou a poznání třídy jako celku v její vnitřní variabilitě, rozvoj sociálních dovedností, budování klimatu otevřené a bezpečné komunikace, rozvoj identity a koheze skupiny a navázání vztahu mezi třídou a třídním učitelem. Přesně tyto předem stanovené cíle je mohou odlišovat od jiných adaptačních kurzů a dávají jasné poselství možným budoucím klientům. (Agentura Wenku s.r.o)

1.6.4 Centrum inkluze o.p.s.

Centrum inkluze školám poskytuje podporu v oblasti prevence rizikového chování a v současnosti i programy ve všech formách prevence. Na realizaci těchto programů se podílí zkušení lektoři, jako jsou psychologové, speciální pedagogové a mediátoři, kteří mají letité zkušenosti. Tato organizace nabízí adaptační kurzy pro základní i střední školy. Zaměřují se na potenciál každého dítěte a přizpůsobování práce jeho individuálním potřebám. (Centrum inkluze o.p.s., 2016)

1.6.5 Další organizace

Dalšími organizacemi jsou například: Prázdninová škola Lipnice, Hnutí GO!, Centrum outdoorových programů, Azimut, STAN

1.7 Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je pedagogický směr, využívající prožitek jako prostředek k učení. (Franc et al., 2007) Zprostředkovává výchovné procesy, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle těchto výchovných procesů mohou být vytyčování a dosahovány v různorodém prostředí, v rozmanitých sociálních skupinách a naplňovány nejrůznějšími prostředky. V zážitkové pedagogice je prožitek pouze prostředkem, nikoliv cílem. (Jirásek, 2004)

Zážitková pedagogika je postaven na dvou hlavní principech: učení zážitkem a rozšiřováním komfortní zóny. (Pelánek, 2008)

Učení zážitkem je za pomocí prožitků a zkušeností získáváno v programu, který často zahrnuje fyzicky náročné činnosti s určitou mírou kontrolovaného rizika v určitém prostředí. (Pávková, et.

al., 2008) Je to aktivní proces, během kterého se žák dostává mimo zónu komfortu a následný nedostatek pocitu harmonie mu dává potřebu řešit problémy, být aktivní a reflektovat své činy. (Franc et al., 2007) Mezi základní charakteristiky učení zážitkem patří například snaha o osobní rozvoj, dobrodružství, jistá míra nejistoty a přijímání rizik, prvky výchovy a reflexe, neobvyklé prostředí a hra. (Franc et al., 2007) Důležitým prvkem učení zážitkem je čas, kdy účastník zkoumá a promýšlí důsledky a zkušenosti, které v něm zážitek vyvolal. (Pelánek, 2008) Cílem je získání dlouhodobější podoby prožité situace, jejíž výsledek můžeme nazvat zkušeností. (Jirásek, 2004)

Komfortní zóna je čas či situace, kdy se člověk cítí dobře a cítí bezpečnost fyzickou i psychickou. (Pelánek, 2008) Zároveň je to známé a předvídatelné prostředí. (Franc et al., 2007)

Jak již bylo řečeno, v zážitkové pedagogice jde především o výchovu a proces učení. V celém procesu je kladen důraz na prožitek (emoční působivost), který je vyvolán nejčastěji prostředím v přírodě pomocí zvolených prostředků, za určité situace, za účasti dalších účastníků. Tyto elementy na sebe vzájemně působí a vedou k aktivnímu jednání, a skrze proces uvědomování jsou zakořeněny jako jedinečná a neopakovatelná zkušenost, která pozitivně ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování jedince a skupiny. (Hanuš, Haková, 2023) V následujících podkapitolách budou popsány zásadní pojmy pro zážitkovou pedagogiku, jako je prožitek, zážitek a hra, protože jsou velmi důležité pro hlubší pochopení zážitkové pedagogiky. Jedna podkapitola se bude dále věnovat cyklu učení prožitkem, pro jeho přínos oboru zážitkové pedagogiky.

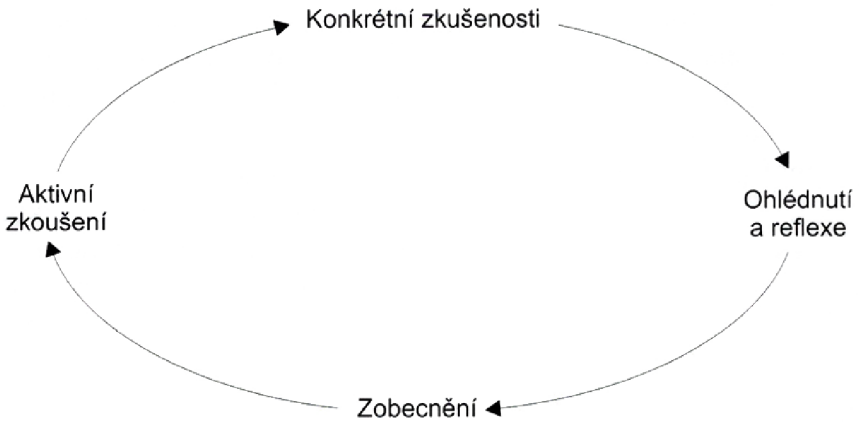
1.7.1 Prožitek

Prožitkem je to, co se subjektivně děje v člověku, když prožívá vlastní život. Prožitek se odehrává soustavně a není okamžiku, který by byl zcela zbaven prožitkové roviny. (Černoušek, 2017) Je to označení pro okamžik přítomné aktivity, jak tělesné, tak myšlenkové. (Jirásek, 2004) Znaky prožitku jsou stejné, jako u zážitku tzn. je nenahraditelný, jedinečný, individuální, intencionální, nepřenositelný a komplexní. V zážitkové pedagogice se vytvářejí situace, procesy, postupy, příběhy a děje, které umožňují bezprostředním vlastním aktivním konáním a prožitím určité situace odhalit nové skutečnosti, vědomosti a dovednosti. (Hanuš, Chytilová, 2009) Ukazuje to, že právě prožitek je prostředkem k naplnění určitého cíle. Jirásek (2004) považuje prožitek za klíčový prostředek pro transformaci teoretických znalostí do praktických zkušeností.

1.7.2 Cyklus učení prožitkem (Kolbův cyklus)

Východiska pro zážitkovou pedagogiku se formovala od poloviny 20. století. Jejím základním východiskem se stala teorie, dle které se lidé nejlépe učí z vlastních zkušeností, pokud nejsou destruktivního charakteru a je jim zpětně dobře porozuměno. Na tomto základě navrhl David Kolb v roce 1984 schéma učení, které by vycházelo z bezpečných zkušeností, které by pro účastníka přesto znamenaly výzvu. (Činčera, 2007)

Tento cyklus je čtyřstupňový a vychází ze zkušenosti získané ze zážitku a obsahuje tyto složky: konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkušenost. Dále je rozdělený na dvě odlišné dimenze: zkušenost/zobecnění a ohlédnutí/aktivní zkoušení. Každá tato dimenze představuje dva diametrální protichůdné směry. Základní struktura učebního procesu je založena na vzájemných vztazích mezi jeho čtyřmi složkami a způsobu rozdělení dvou protichůdných dimenzí. Konkrétní aktivita představuje zapojení členů do daného společného úkolu. Vychází ze stávajících zkušeností členů, způsobu zapojení, reakcí na dotazy a realizací samotné aktivity. Po jejím ukončení následuje ohlédnutí, to je zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu aktivity. Účastníci popisují, jak podle nich dané aktivita proběhla, jak s ní byli srozuměni a orientováni v cestě k cíli. Dále následuje hodnocení, které se nezaměřuje pouze na osobní pocity spokojenosti, ale stěžejní pozornost je věnována procesu řešení. Posléze dochází k zobecnění, ve kterém se prochází důležité body, které měly vliv na průběh dané aktivity. Hledá se to, co by bylo vhodné v budoucnu v podobné situaci zopakovat a co nikoli. Přechází se k formulaci plánů změn, jejichž ověření nabízí jejich aktivní zkoušení. (Hanuš, Chytilová, 2009) Z toho vyplývá, že v ideální situaci nastává po reflexi další zkušenosti, při které by mělo dojít k posunu, díky předchozím nabytým zkušenostem. (Pelánek, 2008)



Obr. 1 Kolbův cyklus

Zdroj: Hanuš, Chytilová, 2009, str. 43

1.7.3 Zážitek

Centrálním prvkem zážitkové pedagogiky je zážitek. Zážitek navazuje na prožitek, jakmile prožitek uplyne do minulosti a my se k němu později vracíme, mluvíme již o zážitku. (Jirásek, 2004) Cílem je usilovat, aby tento zážitek byl hluboký, intenzivně prožitý, navozený inspirativním prostředím a setkáním s lidmi. Určitými aspekty zážitku jsou, nenahraditelnost, jedinečnost, nepřenositelnost a komplexnost. Zážitek jen nenahraditelný v lidském životě. V širším slova smyslu se může jednat o veškeré aktivity, všechno vnímání i jednání. Zážitková pedagogika se však zaměřuje na zážitek v užším smyslu, a to jako na jednotlivou, jedinečnou, časově i prostorově ohraničenou událost. Jedinečnost spočívá v nemožnosti zaměnit jeden zážitek za druhý, tento zážitek je jedinečnou a neopakovatelnou událostí. Zároveň je tento zážitek nepřenositelný z jednoho člověka na druhého, je to ryze individuální záležitostí. Komplexnost získávání určitého zážitku nelze zúžit na racionální či emocionální zaujetí. Jedná se o psychosomatickou jednotu, kdy se při zážitku zapojují tělesné i duševní osobnostní charakteristiky, které jsou nutnou podmínkou pro získání silné prožitkovosti. (Hanuš, Jirásek, 1996)

1.7.4 Hra

„Hra je symbolem české podoby zážitkové pedagogiky“ (Jirásek, 2006, str.4)

Hra je považována za jeden z nejdůležitějších prostředků zážitkové pedagogy. Je to především proto, že hra dokáže účastníky propojit s normálním životem prostřednictvím emocí a vzájemných interakcí, ke kterým během hry dochází. Můžeme říci, že jsou identické s těmi, které účastníci prožívají v běžném životě. (Franc et al., 2007) Hrou můžeme nazvat svobodné jednání, které stojí mimo obyčejný život, ale může přesto hráče plně zaujmout. Ke hře se nepřipíná žádný materiální zájem a nedosahuje žádného užitku. Odehrává se v určeném čase a na určeném prostoru, kde probíhá podle určitých pravidel, která se mají dodržovat. Hra je něco, co není zcela doopravdy a pouze poukazuje na něco jiného, např. při hře na špiony předstírají hráči, že jsou někým jiným. Hry obsahují vzrušení, které souvisí s určitou nejistotou a neurčitostí hry, která je podněcována soutěží a zkouškou vlastních schopností a dovedností ve hře obstát. Cílem hráče je při hře vyhrát, cílem pedagoga, který hru uvádí však může být něco zcela jiného, např. může chtít studenty prostřednictvím hry přivést k určitému porozumění, určitým postojům či určitým dovednostem. (Činčera, 2007) Při zážitkových aktivitách jedinec nalézá sám sebe, je koordinovaný svým lektorem a v případě náročnosti může hru opustit. Hraje zde také důležitou roli zpětný pohled na hru, což by se dalo popsat jako reflexe, kdy jedinci rozebírají, jak řešili daný problém a získávají velké množství zpětných vazeb. (Jirásek, 2004)

Borecký (2005) se ve svém díle zaměřuje na teoretické pojetí her. Rozlišuje přístup reduktivní teorie a restitutivní teorie. Reduktivní teorie hledají povahu hry v jejích vnějších podmínkách. Hra je v této teorii vnímána jako nástroj, mechanismus, soubor pravidel a funkcí. Nevyhnutelně tak ovlivňují potenciál hry k probuzení vnitřní motivace. Jsou nástrojem pro pedagoga, který skrze vhodnou modifikaci může získat efektivní edukační prostředek. Restitutivní teorie hledají podstatu hry v tom, co hra znamená pro hrajícího si člověka a jak se v té hře projevuje vztah člověka ke světu z pohledu vytváření vlastního světa hry. Tyto teorie odkazují na přímý prožitek hrajícího si. Jde tam o svobodné překročení hranic reálného a imaginární herního světa, díky čemuž se probouzí vnitřní motivace. (Dudová, Macků, 2021)

2 Inkluze

Inkluze se jako taková v pedagogice objevovala již jako reakce na integrativní pojetí vzdělávání přibližně v 90. letech 20. st. Vznik inkluzivního vzdělávání se spojuje s proměnou paradigmatu pedagogiky ve speciálních potřebách. Též je to spojováno s naplněním základních lidských práv na vzdělávání v prostředí školy. Inkluze je v odborné literatuře popisována různými obsahovými významy. Například dle Ainscowa a Milse (2008) klade důraz na všechny žáky ve škole. Popisují propojenost inkluze a exkluze, kdy inkluze zahrnuje aktivní přístup v boji proti exkluzi a je potřeba ji vnímat jako nikdy nekončící proces.

Je možné ji dále definovat jako: *„Vyšší stupeň integrace postižených nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejích institucí. (…) Požaduje se změna pohledu od „i odlišné lidi jme povinni brát mezi sebe“ k novému postoji „každý z nás je nějak odlišný, každý potřebuje a má právo na individuální přístup.“* (Jandourek, 2007, s. 107)

2.1 Inkluze obecně

Inkluze je proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. Důležitý je inkluzivní postoj, který spočívá v přesvědčení, že všichni lidé si jsou rovni v důstojnosti a právech. (Brandl, 2006) Její význam je v tom, že má za úkol zajišťovat všem žákům, a to bez rozdílu, právo na vzdělávání v běžné škole. Jedná se o efektivní a plnohodnotnější zajištění sociální soudržnosti a fungování ve společenské komunitě. Nejedná se však o jakousi výhodu, nýbrž o automatické právo, díky kterému se má žák možnost vzdělávat v podmínkách běžné školy. Inkluze jako taková by se neměla vztahovat pouze na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a neměla by diskriminovat pouze určitou část populace, měla by se týkat všech žáků. Inkluze nedělí žáky na dvě skupiny (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a bez speciálních vzdělávacích potřeb), ale vztahuje se na heterogenní třídu žáků, kde každý jednotlivý žák má různé individuální potřeby. (Lechta, 2010; Gary, 2013)

„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoli zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“ (Zilcher a Svoboda, 2019, str. 34)

Vývoj inkluze může být ovlivňován určitými faktory, tyto faktory mohou ovlivňovat postoje a chování učitele ve škole, na které je zavedena inkluze. Tyto faktory specifikuje Bartoňová

(2016) a rozděluje je do dvou rovin. V první rovině jsou individuální zkušenosti a přesvědčení a ve druhé rovině je rovina školy a školského systému. Faktorů ovlivňujících inkluzi a její realizaci může být mnohem více a patří sem například území, na kterém se škola nachází, dostupnost služeb, podpora zvenčí, a především tyto faktory ovlivňuje motivace pedagogických pracovníků.

2.2 Cíl inkluze

V inkluzivním přístupu je cílem zapojovat osoby s postižením do všech běžných činností. Pokud je to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy, ty se používají pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, v tu chvíli nastupuje adekvátní pomoc a podpora. (Slowík, 2016) Dlouhodobý cíl naznačuje Lindmeier, který vychází z Průvodce pro inkluzi, která vydalo roku 2005 UNESCO. Ukazuje, že inkluze se pojí ke škole pro všechny žáky, ve které se heterogenita pokládá za obohacení edukačního procesu. Poukazuje na změnu paradigmatu od integrace pro postižené ke škole pro všechny děti – inkluzivní škole. (Lechta, 2010) MŠMT (2016) ve svém Akčním plánu předkládá, že v České republice je záměrem nerozdělovat žáky na základě kognitivních schopností, ale umožnit každému žákovi plně rozvíjet svůj potenciál v kvalitním a inkluzivně orientovaném veřejném vzdělávání.

Podle Groofa a Lauwers (2003) je inkluzivní přístup výhodný jak pro handicapované děti, tak pro děti bez postižení, protože se díky tomu mohou vytvářet relevantní, nezaujaté postoje k osobám s handicapem, a přijmout za svou centrální myšlenku inkluze – totiž být odlišný je normální.

2.3 Inkluze x integrace

„Integrace je průvodní znak vývoje (ontogeneze), který vždy znamená směr od nediferencovaného, relativně jednoduššího, k složitějšímu, diferencovanějšímu a zároveň hierarchicky integrovanému. Začlenění jedince do skupiny a jeho akceptování ostatními členy.“ (Jandourek, 2007)

Pojem integrace se v pedagogice objevuje od 80. let 20. st. a je spojována s pedagogikou speciálních potřeb. Cílovou skupinou integrace jsou především žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Integrace je orientována na edukační proces, v němž jsou přítomni jak žáci intaktní, tak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou navštěvovat běžnou školu, a to za využití specifické podpory. Cílem integrace žáka je přiblížení se ostatním žákům. Hlavní odpovědnost za integraci, leží na samotném žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, který se za využití speciální podpory musí adaptovat. Pokud se mu to nepodaří následuje segregace do jiného typu vzdělávací instituce (např. speciální škola).

(Pivarč, 2020) Úspěšnost žákovi integrace ve vzdělání ovlivňuje ve velké míře školní prostředí, postoje a kompetence učitelů ke vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráce se školskými a poradenskými zařízeními, spolupráce s rodinou žáka, přijetí ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů, míra a kvalita speciální podpory, dominující pohledy na školskou integraci a inkluzivní vzdělávání ve společnost i v místní komunitě. (Slowík, 2016)

Pojem inkluze se začal objevovat v 90. letech 20. st. jako reakce na integrativní pojetí vzdělávání. Na rozdíl od integrace, inkluze vyžaduje nejen fyzickou přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zároveň i to, aby takový žáci byli přijati a uznáváni jako plnohodnotní členové komunity. Inkluze je proces, zatímco integrace je fakticky označován jako nejvyšší stupeň socializace člověka. (Pivarč, 2020)

Jak již bylo řečeno, inkluzivní přístup se snaží zapojit osoby s postižením do všech běžných činností, které mohou vykonávat lidé bez postižení. Naopak integrační přístup se více spoléhá na síť speciálních škol, které pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využívají zejména specifické metody a pomůcky a vytvářejí zvláštní vzdělávací prostředí. (Slowík, 2016)

V odborné literatuře či dokumentech vzdělávací politiky nebo širších médiích se někdy vyskytuje pojem inkluzivní vzdělávání v kontextu, kdy je mnohdy chápán spíše jako integrační, tzn. redukován pouze na fyzické začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. V návaznosti provedli Ainscow a Miles (2008) analýzu, se zaměřením na to, jak jednotliví autoři/autority odpovědné za koncepci vzdělávání vnímají a definují inkluzi. Výsledkem této analýzy bylo specifikováno 5 různých typologií. První je inkluze zabývající se žáky se zdravotním postižením a speciálními vzdělávacími potřebami. Obecně se předpokládá, že inkluze se zaměřuje pouze na osoby se zdravotním postižením a osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. Takový přístup je zpochybňován, protože se zaměřuje pouze na „postižené“ a opomíjí další segregované skupiny. Avšak v případě, že by se tato skupina žáků upozadila, existuje nebezpečí, že při odmítnutí pohledu na inkluzi spojenou se speciálním a zdravotním postižením, je pozornost odváděna od pokračující segregace dětí a mládeže. Druhým typem je inkluze, jako reakce na kázeňské přestupky. V mnoha zemích je spojena s integrací dětí se „špatným chováním“. Takovéto kázeňské vyloučení nelze chápat, aniž by bylo vnímáno v kontextu předchozích událostí, vztahů, a přístupu k výchově, vyučování a učení se ve škole. Třetím typem je inkluze týkající se všech skupin, které jsou ohroženy vyloučením. Do tohoto typu spadají všechny skupiny ohrožené diskriminací, např. děti v péči veřejných orgánů, děti národnostních menšin či dívky, které otěhotní nebo se jim narodí dítě v době školní docházky. V těchto případech se dá také mluvit o termínech jako sociální inkluze a sociální exkluze. Čtvrtým typem je inkluze jako podpora škol pro všechny. Jde o vytvoření jednotného

typu školy pro všechny, která slouží sociálně rozmanité komunitě. Pátým typem je inkluze podporující vzdělání pro všechny. Tento způsob bývá téměř výhradně spojován se zeměmi, kde vzdělávání není bezplatné a ani povinné. Z této analýzy vyplývá, že pojetí inkluze a integrace je v současnosti velmi roztříštěné a nedostatečně jednomyslně definované.

Pojmy integrace a inkluze nejsou doposud vymezeny, integrace je termín, který se užívá častěji s konkrétními opatřením, inkluze je termín chápaný spíše v širším smyslu. (Hájková, 2005) Dalo by se říci, že hlavním rozdílem mezi inkluzí a integrací je to, že inkluze je systém, který je zaměřený na širší populaci a nezabývá se pouze žáky, kteří mají nějaké postižení. Dále inkluze akceptuje i rozmanitost etnickou, jazykovou a kulturních menšin, zatímco integrace se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a to buď individuální nebo skupinově. Inkluze vychází z toho, že i když jsou lidé rozdílní, tak všichni spolu mohou spolurozhodovat a nemělo by docházet k přizpůsobování jednotlivých skupin společnosti. (Anderliková, 2014) Lze tedy říci, že integrativní a inkluzivní koncept vzdělávání směřují ke stejnému cíli, což je sociální adaptace člověka s určitým typem znevýhodnění. Cesta k tomuto cíli se však liší metodami a principy. (Svoboda et al., 2015) Proto lze tedy říci, že se dá inkluze chápat jako určitý cíl a integrace, naopak jako cesta, která k tomuto cíli vede. (Lechta, 2016)

3 Žáci se speciálními potřebami/handicapy

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se během let neustále proměňuje a vyvíjí. Tito žáci by měli být zařazeni do klasického vzdělávacího procesu, i když se jedná o žáky, kteří potřebují specifický přístup ke svému vzdělávání. Jedná se o osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují různé individuální přístupy a podpůrná opatření. Takovým žákům je nutné upravit podmínky tak, aby jejich vzdělávání bylo plnohodnotné a zároveň nebyli vyřazováni ze společnosti.

3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami/handicapy

„Dítětem, žákem, či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ (MŠMT, 2017)

Mezi takové žáky můžeme řadit např. žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu tzn. tělesné, zrakové či sluchové postižení, lehké mentální postižení dále také žáky s kombinovanými vadami, zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení.

Dalšími žáky mohou být žáci s vadami řeči, kteří mají poruchu ve zpracování jazykových informací (porucha příjmu i produkce), patří sem např. afázie, dysfázie, mutismus, dysartrie ad.

Patří sem také žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování. Poruchami učení rozumíme takové poruchy, které způsobují výukové obtíže ve vzdělávacím procesu. Spadá sem např. dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie. Poruchami pozornosti rozumíme ADD, což je porucha pozornosti a ADHD, což je porucha pozornosti s hyperaktivitou. Poruchy chování se vyznačují negativními odchylkami v chování od normy, kdy žák prokazuje chování nerespektující sociální normy nebo neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy a mimo jiné prokazuje agresivitu jako rys osobnosti nebo chování.

Dále sem můžeme zařadit žáky z odlišných kulturních a životních podmínek, žáky s odlišným mateřským jazykem a v neposlední řadě žáky nadané a mimořádně nadané (pokud mají přidružení speciální potřeby). (MŠMT, 2017)

Těžší formu handicapu představuje žák s mentální retardací, což se dá označit za vývojovou duševní poruchu. Tato porucha se může vyznačovat sníženou inteligencí a dalšími faktory ovlivňující vývojovou funkci. (Kozáková, 2005)

Řadíme sem i žáky s poruchou mobility a ty lze rozlišit na 3 základní skupiny poruchy hybnosti. Patří sem tělesné postižení (vada pohybového a nosného ústrojí), nemoc (porucha rovnováhy organismu) a zdravotní oslabení (snížená odolnost vůči nemocem a tendence k recidivitě). (Müller, 2004)

V následujících podkapitolách budou popsány konkrétní handicapy, které vzešly z praktické části této práce.

3.2 ADHD

ADHD je neurovývojová porucha, která se projevuje symptomy poruch pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Tyto projevy nejsou důsledkem senzorických či motorických postižení či závažných emočních problémů. (Lechta, 2016) Nepozornost má negativní dopad především ve škole, při učení nebo studiu. Žáci přehlížejí detaily, a kvůli nepozornosti se dopouštějí chyb, zároveň se nedokáží dlouho soustředit a naslouchat. Problém také mají s dokončováním projektů, a proto se takovým úkolům aktivně vyhýbají z důvodu obavy z neúspěchu. Hyperaktivita se projevuje nejnápadněji, typické příznaky hyperaktivního chování jsou: vrcení se v sedě i ve stoje, vyskakování a pobíhání při sedavých činnostech, běhání a lezení do výšek, problém si tiše hrát a jsou nadměrně upovídané. Impulzivita často způsobuje jejich sociální vyloučení. Nepřemýšlí nad tím, co říkají, neumí čekat a skáčou ostatním do řeči. (Reimann-Höhn, 2018)

Diagnostika syndromu ADHD by se neměla stanovit před 4.-5. rokem dítěte, přestože lze různé projevy pozorovat již od narození. Pro diagnostiku je důležitá spolupráce psychologa, lékaře, učitele, speciálního pedagoga a rodiče. Cílem správné diagnostiky by mělo být zjištění symptomatiky a určení oblasti výkonů a činností, ve kterých by se mohlo dítě zlepšit. (Lechta, 2016)

K inkluzivní edukaci žáků s ADHD pomáhají konzultace se školním speciálním pedagogem, s psychologem nebo odborníky školských poradenských zařízení. V případě potřeby mají žáci s ADHD právo na to být vzděláváni podle Individuálního vzdělávacího plánu. Individuální vzdělávací plán je závazný dokument, který je jedním z podpůrných opatření pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. (Lechta, 2016)

Pro dítě s ADHD je důležité vytvořit klidné a láskyplné rodinné prostředí. Je důležité, aby dítě mělo v rodině oporu, pocit bezpečí a sounáležitosti. Je to základem pro další výchovné postupy, které mohou žákovi s ADHD pomoci. Těmi je stanovení řádu a vytyčení hranic, které je potřeba důsledně dodržovat. Dítě by se tak mělo naučit, že své osobní zájmy je někdy potřeba podřídit potřebám ostatním. Samozřejmě nejde o to omezit svobodu dítěte, ale o to, aby se dokázalo ztotožnit i s potřebami ostatních kolem sebe. Jedním z prostředků, jak tohoto docílit je dávat dítěti okamžitou zpětnou vazbu a vyvodit důsledky z jeho chování či se s ním domluvit na kompromisu. Je důležité, aby se užívané výchovné metody sjednotili mezi rodinou i školou. Proto by rodina měla se školou komunikovat o problémech dítěte a způsobu, jakým dítě vychovávají. Podle těchto informací se následně lépe sjednotí výchovný přístup pedagogických pracovníků dítěte ve škole. Ve výchově dítěte s ADHD je vhodné soustředit se spíše na kladné stránky jeho osobnosti. Dítě kvůli svým negativním reakcím a chování zažívá spíše neúspěchy, a proto je třeba se zaměřit i na ty kladné stránky a objevit oblast, ve které je úspěšný a podporovat ho v ní. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Při práci s žákem, který má diagnostikované ADHD je důležitá práce učitele, školy, ale i rodiče. Každý žák má své individuální potřeby, a proto je důležitá komunikace a spolupráce mezi těmito subjekty pro správnou pomoc a podporu daného žáka. (Lechta, 2016)

3.3 Poruchy řeči

Pro správný rozvoj řeči jsou zapotřebí tyto podmínky: vhodné stimulující prostředí a správné řečové vzory, dostatečný sluch dítěte, nesmí být přítomna výraznější anatomická či funkční patologie v oblasti dýchacího, fonačního a artikulačního ústrojí a možná přítomnost neurologického, psychiatrického nebo jiného závažného postižení, jako je například mentální retardace, poruchy autistického spektra a další. (Aksenová, 2015)

Vady řeči, se kterými se lze setkat po nástupu dítěte do školy jsou koktavost, breptavost, huhňavost, dysartrie a afázie. Koktavost je porucha plynulosti řeči, která má nepříznivé dopady na osobnost s touto vadou řeči. Možnými důsledky jsou pocity méněcennosti, logofobie až sociální izolace. (Aksenová, 2015) Lechta (2010) popisuje zásady, které by pedagogové měli dodržovat při komunikaci se žákem, který se zakoktává. Jsou jimi, udržování očního kontaktu se žákem i v momentě zakoktání, poskytnutí dostatku času na dokončení jeho promluvy, zaměřovat se více na obsah sdělení než na jeho realizaci, možnou šikanu takového žáka řešte stejně, jako by to byl kterýkoli jiný žák a v neposlední řadě upravit svou výuku, pokud v ní využíváte různé řečové soutěže. Breptavost může být, ale nemusí být ve spojení s koktavostí. Jde o nadměrně

zrychlené mluvní tempo řeči. Kvůli špatné artikulaci a polykání koncovek se zhoršuje srozumitelnost řeči, ale nepůsobí postiženému subjektivní obtíže. Huhňavost je patologický změněná porucha zvuku řeči, která může být přechodná nebo trvalá. Může být způsobena překážkou v nosní dutině či nosohltanu nebo jde o zvýšení nosní rezonance, nejčastěji v důsledku narušeného patrohltanového uzávěru. Léčba je většinou chirurgická s následnou rehabilitací a logopedickou péčí. Dysartrie je porucha motorické realizace řeči na základně poškození centrální nervové soustavy se zachovaným porozuměním. Jsou přítomny poruchy artikulace, fonace, respirace, polykání a nosní rezonance. Dysartrie může být vývojová a získaná. U této poruchy je důležitý individuální postup při terapii. Afázie je centrální porucha tvorby nebo porozumění zcela normálně vyvinuté řeči. Jde o získanou poruchu často vznikající kvůli onemocnění nebo úrazu. Bývají přítomny poruchy porozumění řeči, problémy s pojmenováváním, záměny slov a slabik a další. Také jsou časté poruchy řízení mluvidel a končetin nebo poruchy rozeznávání zvuků, objektů a tváří. U této poruchy je potřeba komplexní a dlouhodobá léčba započata co nejdříve po jejím vzniku. (Aksenová, 2015)

Dětem s poruchou řeči se věnuje obor zvaný logopedie. Logopedie je součástí speciální pedagogiky a věnuje se výchově k řeči, pečuje o správné používání řeči a o kvalitu mezilidské komunikace. Také zahrnuje výzkum komunikačních funkcí, odstraňování a nápravu poruch v komunikačním projevu a prevenci, která je zaměřena na rozvoj sdělovacích schopností dítěte. (Kejklíčková, 2016)

3.4 Poruchy autistického spektra

V současné době se používá zastřešující název: pervazivní vývojové poruchy nebo autistické spektrum. Autismus je těžká, složitá a komplexní vada vyvíjejícího se mozku a postižení mnoha psychických funkcí. Třemi hlavními klinickými projevy jsou: deficit v sociálním chování, nedostatky ve verbální a neverbální komunikaci a omezené a repetitivní schéma chování i zájmů. Pro stanovení diagnózy jsou rozhodující tři základní okruhy problémů: omezení recipročí sociální interakce, omezení recipročí komunikace verbální a neverbální, omezení imaginace s chudým a stereotypním repertoárem chování a zájmů. V rámci autistického spektra je rozlišováno několik hlavních typů, které se mohou shodovat i lišit v projevu. Těmito podskupinami jsou Dětský autismus, Aspergerův syndrom, Atypický autismus, Rettův syndrom a Dětská disintegrační porucha. Dětský autismus se projevuje již před třetím rokem života a je obecně považován za „klasický“. Dítě s tímto typem autismu je extrémně uzavřené době a jeho diagnostika většinou nepřináší problémy. Aspergerovým syndromem jsou postižení převážně chlapci a to poměrem 8:1. Tyto děti jsou předčasně vyspělé, konvenční a pedantické. Často

u nich vyniká mechanická paměť a jejich IQ, které je v některých složkách až nadnormální. Typické jsou zvláštní až neobvyklé zájmy a specifické dovednosti. Atypická autismus je nejvíce problematický na diagnostiku. Základem diagnostiky je, že v triádě, která byla popsána výše, musí být dítě v jednoznačné disproporci k celkové úrovni intelektu. Rettův syndrom je genetický heterogenní syndrom, který je známý pouze u dívek. Dochází při něm ke ztrátě manuálních a verbálních dovedností. Velmi často bývá k tomuto syndromu přidružená epilepsie a dívky končí těžce mentálně postižené. Dětská disintegrační porucha je velmi vzácné onemocnění, během dětství se objevuje regres řeči, chování autistického typu a rozpad kognitivních schopností. (Ošlejšková, 2008)

Edukace žáků s takovým typem postižení musí být značně individualizovaná, a proto se vzdělávají podle individuální vzdělávacího plánu. Škola také může uplatnit další způsoby organizace vyučování, například kratší časové úseky vyučování, blokové vyučování či zařazování organizačních přestávek. V České republice zajišťují integrativní/inkluzivní edukaci těchto žáků pedagogičtí pracovníci školy, asistenti pedagoga, osobní asistenti, výchovný poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog. Inkluze těchto žáků je postupný proces, který se postupně modifikuje podle toho, jakých výsledků žák dosahuje a jak se mění jeho potřeby. Cílem v oblasti sociální je především sociální integrace, aby se dítě začlenilo do vrstevnické skupiny a bylo schopno v této skupině fungovat. Akademických cílem je zabezpečit žákovi edukaci, která bude maximalizovat jeho kognitivní potenciál. (Lechta, 2016)

4 Praktická část

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je popsat zkušenosti s procesem inkluze handicapovaných žáků do třídního kolektivu na 2. stupni základní školy z pohledu pedagogů účastnících se adaptačních kurzů a instruktorů na adaptačních kurzech.

Základními výzkumnými otázkami tohoto výzkumu jsou:

- Jaké zkušenosti mají účastníci výzkumu s handicapovanými žáky ve třídním kolektivu na adaptačních kurzech?
- Jaké zkušenosti mají účastníci výzkumu s aktivitami na adaptačních kurzech vzhledem k inkluzi handicapovaných žáků do třídního kolektivu na 2. stupni základní školy?

4.2 Metodologie výzkumu

Pro tuto práci byla zvolena kvalitativní forma výzkumu. Byla zvolena z podstaty zkoumaného problému, který se hodí pro kvalitativní typ výzkumu z důvodu odhalení podstaty něčích zkušeností s určitým jevem, kterým je v této práci žák s handicapem na adaptačním kurzu. Tento typ metody se užívá k získání detailních informací o jevu, který je zkoumán. (Strauss, Corbinová, 1999).

4.3 Metoda sběru dat

Pro tento výzkum byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Jedná se zřejmě o nejrozšířenější podobu metody rozhovoru. V tomto typu rozhovoru se předem specifikují okruhy otázek (viz. Příloha A, B), na které se tazatel účastníků ptá. Tyto okruhy otázek lze poté dle potřeby upravovat a měnit jejich pořadí k maximalizování výtěžku z rozhovoru. Je možné se také účastníka během rozhovoru doptávat na upřesňující otázky, díky čemuž je docíleno lepšího a podrobnějšího pochopení získaných informací vzhledem k cílům a definovaným výzkumným otázkám. Výhodami polostrukturovaného rozhovoru jsou možnosti kombinace prvků nestrukturovaného a plně strukturovaného rozhovoru, který tím činí z polostrukturovaného rozhovoru téměř ideální výzkumný nástroj. Nevýhodou polostrukturovaného rozhovoru může být, že tazatel neudrží závaznou strukturu a bude pomocí doplňujících otázek získávat data, která nejsou relevantní cílům výzkumu a výzkumným otázkám. (Miovský, 2006)

4.4 Metoda analýzy dat

Metodou analýzy dat byla zvolen deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze. Tento typ analýzy popisuje Miovský (2006): *„Deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze je ve svém užším pojetí založen na předpokladu, že procesy utřídění, klasifikace a deskripce jsou samy o sobě analytickým postupem a hlubší analýza kvalitativních dat jdoucí za tyto fáze je příliš spekulativní.“*

V rámci zvoleného deskriptivního přístupu ke kvalitativní analýze byla zvolena metoda kontrastů a srovnávání. Tato metoda byla zvolena z důvodu, že je to velmi důležitá technika v případě, kdy je třeba od sebe lépe odlišit dvě identifikované kategorie, kterými jsou v tomto výzkumu instruktoři na adaptačních kurzech a pedagogové, a upozornit na rozdíly mezi nimi, přestože mají zároveň mnoho společného. Kontrastování může být zároveň užitečné při zdůraznění určitých kontextuálních odlišností konkrétního fenoménu, který může mít vlivem kontextuálních vztahů různý charakter. (Miovský, 2006)

4.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán metodou záměrného výběru respondentů. Respondenti byli vybíráni na základě toho, zda se účastnili adaptačního kurzu v roli instruktora či pedagoga třídního kolektivu. Důležitým požadavkem výběru respondentů bylo, zda se na adaptačním kurzu, kterého se účastnili účastnilo i handicapované dítě. Tohoto kvalitativního výzkumu se zúčastnilo 6 respondentů ve věkovém rozmezí 25–40 let. Z tohoto vzorku byly 3 ženy a 3 muži. Před každým rozhovorem byl respondent seznámen s tématem výzkumu, bylo mu sděleno, že rozhovor bude zcela anonymní a byl udělen souhlas s nahráváním. Rozhovor byl nahráván na diktafon, ze kterého byl později přenesen do psané podoby.

Instruktor 1 (I1): Muž, 25 let. Činnosti instruktora na adaptačních kurzech se věnuje 7 let. Dle jeho slov se setkal přibližně se 100 třídními kolektivy, které provázel adaptačním kurzem. Zaměřuje se na outdoorové programy.

Instruktor 2 (I2): Žena, 27 let. Činnosti instruktora na adaptačních kurzech se věnuje 5 let. Dle rozhovoru se setkala přibližně se 150 třídními kolektivy, které provázela adaptačním kurzem. Zaměřuje se na týmové aktivity/hry a lanové centrum.

Instruktor 3 (I3): Muž, 32 let. Činnosti instruktora na adaptačních kurzech se věnuje přes 10 let, za tuto dobu se setkal s několika sty třídními kolektivy, které provázel adaptačním kurzem. Nezaměřuje se na konkrétní aktivitu, je flexibilní.

Pedagog 1 (P1): Žena, 29 let. Účastnila se s třídním kolektivem 4 adaptačních kurzů, jednou jako třídní učitelka. Státní základní škola.

Pedagog 2 (P2): Žena, 34 let. Účastnila se s třídním kolektivem 9 adaptačních kurzů, dvakrát jako třídní učitelka. Státní základní škola s možnou specializací na výpočetní techniku.

Pedagog 3 (P3): Muž, 40 let. Účastnil se s třídním kolektivem 3 adaptačních kurzů. Státní základní škola.

4.6 Analýza výzkumu

Na základě analýzy polostrukturovaných rozhovorů pomocí metody kontrastu a srovnání byly vytvořeny kategorie, které klasifikují a třídí jednotlivé kontrasty a společné prvky získané z rozhovorů s účastníky, kterými byli dvě skupiny, a to instruktoři na adaptačních kurzech a pedagogové. Kategorie, které tímto procesem vznikly jsou, kontrasty a společné prvky instruktorů, kontrasty a společné prvky pedagogů a závěrem kontrasty a společné prvky instruktorů a pedagogů. Obsah těchto kategorií tvoří kontrastní či shodné odpovědi na otázky, které byly obsaženy v rozhovoru s účastníky, které byli podrobným zkoumáním nalezeny v jednotlivých částech rozhovorů. Přepis jednoho z rozhovorů se nachází v příloze C.

4.6.1 Kontrasty mezi instruktory:

1. **Předčasná informovanost o handicapu:**

I1 uvádí, že k jeho práci s třídním kolektivem na adaptačním kurzu nepotřebuje dopředu znát strukturu třídního kolektivu, protože to neovlivňuje jeho přístup k danému programu vzhledem k jeho zaměření na outdoorové aktivity.

„(…) je teda možné, že se tam objevují častěji, než já vím, protože dost často možná nevím, že tam nějaké handicapované dítě může být, protože v podstatě pro svoji činnost to vědět nepotřebuji. Protože celkově ten program uzpůsobujeme každému kolektivu zvlášť a tomu, jak ty děti na to reagují a podobně, aby je to přeci jen bavilo a reagovali na to, takže já v podstatě pro tu svoji činnost často ani nepotřebuji vědět, jestli tam nějaké handicapované dítě je nebo ne, protože je stejně potřeba to uzpůsobit kolektivu jako takovému (…)“

I3 oproti tomu zdůrazňuje význam předchozího vědomí o handicapovaných žácích, pro úpravu aktivit, zejména v případě fyzických omezení nebo vyšších stupňů mentálního postižení.

„Určitě ano, minimálně nám to dokáže pomoci se lépe připravit na situace, které mohou nastat a dopředu z programu vyřadit aktivity, které by nemuseli být zcela vhodné. Zároveň

dokážeme lépe programy přiřadit instruktorům, kteří jsou schopní zvládnout takovýto speciální kolektiv.“

2. Zapojení pedagogů do programu na adaptačním kurzu

I1 zmiňuje, že pedagogové na jeho programech v rámci adaptačního kurzu jsou spíše nežádoucím činitelem.

„(…) já jsem většinou radši, když do toho lesa se mnou učitelé a asistenti nechodí, protože většinou jsou spíše na ty děti více opatrné a aby si neublížili a tak, ale já se právě snažím dát těm dětem prostor, trošku je utahat, donutit je právě do toho jako, opravdu spolupracovat s ostatními v některých aktivitách, které by sice mohli zvládnout sami, ale trošku je vyhecovat a podobně (…)“

I1 však zmiňuje, že jsou i programy do kterých je zapojení učitele žádoucí.

„(…) ale v rámci jako různých dalších aktivit, co jsou např. nějaké spíše týmové hry na louce, kdy se jako jen se běhá tam a zpět, případně jsou to nějaké seznamovací hry, kde se děti mají seřadit na lavičce podle toho, kolik mají sourozenců nebo podle toho, kdy jsou narozeni atp. tak tam je zase zajímavé, když se ti učitelé více zapojují, protože můžou si dá se říct zablbnout s nima, ty děti je mohou díky tomu mohou víc poznat, mohou jako poznat se trošku víc než jako učitel a dítě (…)“

I2 ani I3 vnímají veliký přínos při zapojení pedagogů do všech typů programů, protože to napomáhá stmelení třídy a vztahu mezi žáky a učiteli.

„(…) každá skupinka mívá toho svého učitele a ten s nimi dělá všechno, což bych hodnotila jako hrozně suprový, pokud ten učitel do toho jde, a i pro ty děti je to daleko motivující, protože ten adaptační kurz pro ně má daleko větší jakoby dosah (…)“

„(…) je to fajn, když je s těma dětma a prožije to, co prožijí ty děti, protože pokud máš ten program a ty děti na něm jsou a ten učitel se jenom dívá, tak z toho nemá tak dobrý pocity, jako mají ty děti. Takže je opravdu ohromné plus, pokud ten učitel funguje s nimi a platí to hlavně pro ty starší, co jsou už studenti na střední škole nebo ten 2. stupeň, kdy ta role učitele už je trochu jiná než u těch prvních stupňů. (…)“

3. Rozdíly v třídním kolektivu dle jeho struktury

I1 a I3 vnímají rozdíly mezi kolektivy, kteří mají a kteří nemají ve svém třídním kolektivu handicapovaného žáka. I1 zmiňuje, že přítomnost handicapu ovlivňuje vztah mezi žáky, zejména v situaci, kdy se třídní kolektiv teprve formuje a žáci se vzájemně poznávají.

„Tak rozdíly tam určitě jsou, pokud tam je právě někdo s tím fyzickým postižením a tak, tak to určitě roli hraje. Rozdíl to je i v případě postižení jako jsou ADHD apod. Jejich vztahy jsou jiné a většinou, když se ten kolektiv ještě dopředu nezná, tak je to určitě jiné, když se tam teprve poznávají a zjišťují, kdo co vlastně má a nemá.“

I3 také zmiňuje, že přítomnost handicapu ovlivňuje vztahy v rámci třídního kolektivu. Zároveň dodává, že přítomnost handicapu může být pro kolektiv přínosná.

„Určitě ano, hraje v tom velkou roli učitel, který pokud oni tam mají celou dobu toho studenta a ten učitel to vede správně tak ten kolektiv je semknutější. Daleko víc mu pomáhají a znají jeho potřeby a ví, jak s ním pracovat. Pokud je tam takhle někdo znevýhodněný a ta třída pracuje dobře, tak je to naopak jejich výhoda, ačkoli by je ten člověk měl znevýhodňovat.“

I2 nevidí žádný rozdíl v třídním kolektivu s nebo bez handicapového žáka.

„(…) když bych porovnala normální třídy mezi sebou tak tam nevidím nějaký extra rozdíl, jestli tam ten žák je, v těch sportovních a tady těch zájmových aktivitách to nevidím, jakože nemusí to být ani handicapovaný dítě, ale vždycky tam nějaké dítě je, se kterým ty děti nechtějí být v týmu a je jedno, jestli je handicapovaný nebo není, ale vždycky tam někdo takový je.“

4. Způsob inkluze handicapovaných žáků do třídního kolektivu

I1 se se svou outdoorovou specializací v rozhovoru zaměřuje primárně na žáky s ADHD, u kterých vidí právě pohybovou aktivitu, jako způsob inkluze handicapovaného žáka do třídního kolektivu.

„Co mě napadá, tak to může být právě ADHD, protože tam je to takové trošku ošemetné, ale když se to správně uzpůsobí, tak právě to dítě s ADHD může mít právě výhodu. Že přeci jen jak má víc energie a je víc ochotné jít do všeho, tak např. když máme nějakou tu cestu tím pralesem a ta škola nebo ten kolektiv si zvolí, že chce jít špinavou variantu, což znamená že tam je součástí i bahno a podobně, tak právě tito děti většinou jsou mnohem ochotnější po hlavě skočit do toho bahna čímž můžou strhnout celý ten kolektiv, takže právě, když se s tím správně pracuje, tak když tam má člověk takovéto více energické děti, které jako a když jim dá prostor tak dokážou strhnout ten kolektiv, který je jako pak víc ochotnější a jde do toho více zaníceně než, když je tam taková skupinka dá se říci introvertů, kteří už ani nechtějí běhat, natož aby šli jako vůbec do bahna a zkusili to trochu hecnout a udělat kotoul v blátě.“

I2 nevnímá žádnou konkrétní aktivitu, jako způsob inkluze handicapovaného žáka do třídního kolektivu.

„Asi úplně ne, vím, že je náročné, když se ve třídě sejde více ADHD žáků a potom při těch týmových aktivitách, když jsou v jedné skupině, tak je velmi těžké je ukočírovat a udržet tu jejich pozornost, ale vyloženě mě jinak nic nenapadá.“

I3 zastává stejný názor jako I1 v daném ohledu, že pohybové/sportovní aktivity mohou napomáhat k inkluzi handicapovaných žáků do třídního kolektivu.

„Samozřejmě se vrátíme k tomu, že záleží na tom konkrétním postižení, který ten dotyčný jedinec má. Pokud se nejedná o fyzické postižení nebo nějaké výrazné mentální postižení tak na něj mají velice dobrý dopad sportovní aktivity. A není to ani pro něj, ale hlavně pro děti okolo něho, že na něm vlastně není nic špatného, že on, pokud se s ním správně pracuje, správně se s ním mluví, tak naopak víc zapadá do té skupiny a oni ho mohou daleko lépe využít.“

4.6.2 Společné prvky instruktorů

1. Setkávání se s handicapovanými žáky

Instruktoři se shodují, že se pravidelně setkávají s handicapovanými žáky v třídním kolektivu na adaptačních kurzech.

2. Nejfrekventovanější typy handicapů v třídním kolektivu

Instruktoři se shodli na tom, že nejčastější formou handicapu je ADHD. I2 dodává, že se ve stejné míře objevují žáci s poruchou řeči a méně často žáci s větším typem handicapu. I3 doplňuje, že se často setkává s žáky na škále autistického spektra.

„Podle mě by to bylo určitě to ADHD nebo alespoň je to handicap se kterým já potřebuji nějak výrazněji pracovat, protože přeci jen u toho malého kolektivu většinou třeba dětí z 6. třídy, když jako dostanu 20-30 dětí, které se neznají a máme spolu běhat lesem a plnit týmové aktivity, tak občas tam jako je těžší rozpoznat nějaké jiné poruchy apod. To ADHD bývá celkem výrazné.“

„(…) S tím, že bych asi doplnila, že v každém pátém kolektivu je nějaký větší handicap, ale v skoro v každém kolektivu se objevují např. děti s ADHD nebo nějakou poruchou řeči apod.“

„Nejběžnější je ADHD a určitě jsou to také děti s určitou mírou autistického spektra, protože ti žáci nejsou fyzicky omezeni, tím pádem mohou vykonávat ten program, ale mívají tam ty problémy, že se třeba zaseknou a nechtějí ten program dělat s nějakou formou výlevů, třeba se začnou klepat, vztekat. Tak to je hodně časté. Poté jsme tam měli i určitý případ toho, že jsme slaňovali vozíčkáře.“

4.6.3 Kontrasty mezi zkušenostmi pedagogů

1. Zapojování handicapovaných žáků do aktivit na adaptačním kurzu

P1 říká, že zapojení se do aktivit záleží převážně na daném typu aktivity.

„Jak kteří. Jsou žáci, kteří jsou přirozeně aktivnější a chtějí se zapojovat do všech druhů činností, ale jsou také žáci, kteří se zapojovat nechtějí a už předem to vnímají spíše negativně. Jsou činnosti, do kterých se většinou chce opravdu zapojit celá třída a tím jsou nějaké týmové hry, protože se velmi často odehrávají ve stylu soupeření A vs B a v tomto případě se i vzájemně motivují k tomu, aby se všichni zapojili a dali do toho maximum.“

Dle P2 je to velmi individuální a vyzdvihuje tam roli pedagoga v rámci hlavní motivace k dané činnosti.

„Je to velmi individuální, ta podpora od toho učitele nebo od toho kohokoli dospělého, který tam s nimi je musí být o to větší. Občas to dítě, pokud má poruchu učení není třeba skoro motivovat, protože je jako normální žák, ale pokud se jedná o dítě s autismem, musíte ho více namotivovat a více postrčit, aby do té aktivity šel, ne všichni jsou ochotni do toho jít.“

P3 v tomto ohledu zdůrazňuje důležitost vztahu celého třídního kolektivu.

„To asi záleží, záleží na té partě, jaký spolu mají vztah do té doby a když je umíte dobře přesvědčit, tak se většinou zapojí všichni.“

2. Přístup pedagoga k handicapovaným žákům na adaptačním kurzu

P1 zmiňuje, že nehledě na typ handicapu je třeba přizpůsobit chování pedagoga k tomuto určitému žákovi.

„Samozřejmě se trochu liší. Je také rozdíl mezi tím, o jaký typ handicapu se jedná. Když si vezmu nějaké příklady, které jsem zažila, tak při mém prvním výjezdu na adaptační kurz jsme s sebou měli žáky s ADHD a jednoho žáka pohybujícího se na autistickém spektru. Žák s ADHD potřebuje trochu tzv. „krotit“ ale spíš takovým způsobem, že se ho snažíme zabavit nad rámec klasických aktivit, zatímco žáka s autismem musíme více hlídat a pozorovat jeho rutiny a chování, každý takový žák je specifický, takže potřebuje individuální přístup a nejlépe asistenta pedagoga, který nám s tím vším pomůže. (…)“

Dle P2 je třeba přístup uzpůsobit pouze u některých závažnějších handicapů.

„Asi záleží na typu handicapu. U žáků s poruchou chování či poruchou učení se náš přístup tolik nemění, ale v případě nějakého např. mentálního postižení na něj musíme dávat větší pozor,

a i více kontrolovat jeho psychickou pohodu, protože takový žáci vnímají své okolí často více citlivě a může to ovlivnit celý zbytek jejich pobytu na adaptačním kurzu.“

P3 dává najevo, že by se přístup pedagoga neměl lišit nehledě na přítomnost handicapovaného žáka.

„Nemyslím si, že by se mělo lišit nebo, že se liší.“

3. Změna třídního kolektivu po absolvování adaptačního kurzu

P1 uvádí, že jelikož se žáci již znají z prvního stupně, není ta změna třídního kolektivu tak viditelná a popisuje, že to má převážně přínos pro vztah pedagoga s žáky.

„Upřímně to nedokáži úplně posoudit. Přeci jen jak jsem říkala, tak jezdíme na začátku školního roku. Žáci se všichni znají již z prvního stupně, někdo nový se moc pravidelně nepřidává, takže se s nimi hlavně adaptujeme my, učitelé, ze stupně druhého. Ale význam to samozřejmě má. Žáci si hned na začátku roku udělají výlet ven do přírody po prázdninách, kdy se dlouho neviděli a dokáže se tam trochu setřást ta nervozita, která může přicházet s přechodem na druhý stupeň. V tom tam mají i jako oporu nás učitele, za kterými mohou přijít a ptát se na cokoli je zajímá.“

P2 zmiňuje, že změna není tak viditelná, protože žáci neměli dostatek času na seznámení před začátkem adaptačního kurzu.

„(…) U těch šestých tříd, jak je to hned na začátku, vlastně skoro hned a ve škole pořádně ještě nebyli tak tam taková viditelná změna ještě není, ale také tam trochu je.“

Oproti tomu P3 uvádí, že změny v třídním kolektivu jsou po adaptačním kurzu viditelné.

„(…) najdou se tam nějaké rozdíly před a po.“

4. Způsob inkluze handicapovaných žáků do třídního kolektivu

P1 uvádí, že si pro inkluzi handicapovaných žáků do třídního kolektivu vybírají hry a aktivity na základě individuálních potřeb daného žáka a konzultují je předem s dalšími pedagogy, kteří daného žáka znají.

„Objektivně bych řekla, že je to pomocí her. Snažíme si na adaptačních kurzech vybírat aktivity specializované na konkrétní třídu a její potřeby po konzultaci s učiteli, kteří je provázeli na prvním stupni. Pokud je tam handicapovaný žák, tak se to samozřejmě odvíjí individuálně od daného handicapu. Když je tam žák či více žáků s ADHD volíme více sportovní a aktivní programy, kde tomu žákovi přijde jeho velká energie vhod. Naopak, když tam bude žák s autismem, tak se

do programu pokusíme dát aktivity zaměřené například na jeho předmět zájmu, který může mít, nebo na jakoukoli jeho silnější stránku.“

P2 na rozdíl od P1 uvádí, že aktivity na adaptačním kurzu jsou koncipovány tak, aby byly všestranně zaměřené a vyhovovaly tak všem žákům.

„Ano, myslím si, že určitě, protože jakoby člověk, když si řekne handicapované dítě tak ne u všeho je to, „ne tak toho nemůžeme určitě sportovně založit“, někdy je to dítě sportovně nadané, někdy jako u klasického dítěte jim jde sport, někdy jim jde více nějaké přemýšlení, takže právě díky tomu, že koncipujeme oboje dohromady, tak si myslím že to tak funguje.“

Dle P3 na typu programu moc nezáleží, ale mohou přispívat k inkluzi aktivity koncipované venku. Nejvíce však napomáhá interakce s třídním kolektivem v době osobního volna.

„Asi na tom moc nesejde, hlavně ale asi když je venku nebo v slepých místech mezi programy. Hlavně když je s tím kolektivem sám.“

4.6.4 Společné prvky pedagogů

1. Cíle adaptačního kurzu

Pedagogové se shodli na tom, že jedním z nejdůležitějších cílů na adaptačním kurzu je stmelení třídního kolektivu a P1 s P3 tyto cíle doplňují o důležitost i vzájemného poznání pedagoga s žáky.

„Určitě, naše cíle na adaptačním kurzu jsou jasné. Hlavním z nich je stmelení daného třídního kolektivu a neméně důležité je i naše spojení s tím kolektivem jako takovým. Pro nás jako učitele je tak mnohem jednodušší poznat celý ten kolektiv a seznámit se s nimi na neutrální půdě, kde se nám i samotní žáci dokáží lépe otevřít.“

„Hlavní cíl byl takový, že ty děti jsou spolu 4 roky, ty 4 roky jsou spolu v jedné třídě, musí pracovat jako kolektiv i když se rozdělují občas na seminární skupiny, je to pro ně náročné vydržet skoro celý den nebo většinu dne spolu a je to kvůli těm vztahům, aby spolu dokázali vycházet, aby si našli kamarády a neseděli 4 roky v koutě s tím, že se s nikým nechtějí bavit, protože nikoho neznají, takže toto je hlavním cílem. Najít si kamarády, zjistit jací lidé jsou v té třídě kolem mě mimo ty lavice, kde je to pro spoustu dětí nekomfortní.“

„Sblížit se s dětmi a sblížit děti mezi sebou.“

2. **Setkávání se s handicapovanými žáky ve třídním kolektivu**

Pedagogové se shodují na tom, že se ve třídních kolektivech setkávají s handicapovanými žáky. P1 a P2 uvádějí, že handicapovaný žák se nachází v každé třídě, zatímco P3 uvádí menší četnost těchto žáků.

„Řekla bych, že v každé třídě se takový žák objeví, ať už jde o ADHD, či obecně slabší jedince nebo v současnosti o děti s jinou národností."

„Ano, řekla bych, že v každé třídě je minimálně 1 žák, ale záleží, jak se o handicapu budeme bavit, pokud budeme brát i poruchy chování, tak v té chvíli jsou v každé třídě 2-3 žáci určitě."

„Je to spíše minoritní záležitost."

3. **Nejfrekventovanější typy handicapů v třídním kolektivu**

Všichni pedagogové se shodují na tom, že nejčastějším druhem handicapu ve třídním kolektivu je ADHD. P1 doplňuje žáky s odlišnou národností, P2 žáky s poruchou učení a žáky autistického spektra a P3 žáky s menším tělesným handicapem.

4. **Činnost pedagoga na adaptačním kurzu**

P1 popisuje, že se na adaptačním kurzu snaží pomocí pozorování zjistit co nejvíce informací o daném třídním kolektivu a pomocí společných aktivit s nimi budovat určitý vztah.

„Tak mým hlavním úkolem je samozřejmě tzv. hlídat žáky, ubezpečit se, že se nikomu nestane nic vážného a být tam pro ně po celou dobu adaptačního kurzu. Dalším mým úkolem je analyzovat tu třídu, přeci jen jsou to žáci, se kterými budu v kontaktu celé následující 4 roky studia ve škole a adaptační kurz je ideální místo na to, o té třídě samotné něco zjistit. Posledním neméně důležitým úkolem je vytvořit si s daným kolektivem určitý vztah, na kterém budeme moci v následujících letech pracovat, a to platí hlavně v případě, když mám v té třídě třídnictví. Toho se snažím dosahovat tím, že s nimi procházím ty programy na adaptačním kurzu a prožívám to s nimi."

P3 se zaměřuje převážně na čas strávený s třídním kolektivem a navazování vztahů mezi nimi.

„Zapojovat se s nimi do aktivit, popřípadě pro ně nějaké nové aktivity vytvořit, snažím se být co nejvíce s nimi."

4.6.5 Kontrasty mezi instruktory a pedagogy

Kontrasty mezi těmito skupinami nebyly v jednotlivých rozhovorech nalezeny.

4.6.6 Společné prvky instruktorů a pedagogů

1. **Setkávání se s handicapovanými žáky ve třídním kolektivu**

Instruktoři i pedagogové se shodují na tom, že handicapovaní žáci jsou běžnou součástí třídních kolektivů.

2. **Nejfrekventovanější typ handicapu ve třídních kolektivech**

Instruktoři a pedagogové se shodují na tom, že nejfrekventovanějším typem handicapu je ADHD.

3. **Zapojení pedagogů do programu na adaptačním kurzu**

Většina instruktorů a pedagogů se shoduje v tom, že je pro navázání vzájemných vztahů a stmelení třídního kolektivu velmi důležitá přítomnost pedagoga s třídním kolektivem na aktivitách adaptačního kurzu. Pouze I1 zastává názor, že při určitém typu aktivity není zapojení pedagoga žádoucí.

4. **Způsob inkluze žáka s ADHD do třídního kolektivu**

I1, I3 a P1 se shodují na tom, že žáka s ADHD lze nejlépe začlenit do třídního kolektivu při absolvování pohybových či sportovních aktivit, při kterých se žák může nejlépe prosadit a ukázat svou silnou stránku.

4.7 Shrnutí výzkumu

Na základě kvalitativního výzkumu dané problematiky bylo zjištěno, že se v současné době na českých školách pedagogové a instruktoři běžně setkávají s handicapovanými žáky. Respondenti se shodli na tom, že nejrozšířenějším handicapem na českých školách je ADHD, které se objevuje skoro ve všech třídních kolektivech. Dále respondenti zmiňují četnost žáků s poruchami řeči a poruchami učení, žáky s odlišnou národností, žáky s mentální retardací či tělesným postižením a žáky s poruchou autistického spektra. Z toho vyplývá, že se v třídních kolektivech objevují běžně žáci se všemi druhy handicapy. Respondenti se také shodují na běžné účasti těchto handicapovaných žáků na adaptačním kurzu. Instruktoři i pedagogové vnímají účast těchto žáků na adaptačních kurzech spíše žádoucí a snaží se o inkluzi těchto žáků do třídního kolektivu na adaptačním kurzu. Pedagogové se zaměřují na stmelení celého třídního kolektivu během programu bez individuálního přístupu k danému handicapovanému žákovi a snaží se navázat vztah s celým třídním kolektivem, zatímco instruktoři vnímají při vytváření a výběru programu individuální handicap žáka v třídním kolektivu a volí programy uzpůsobené inkluzi daného žáka. Respondenti se shodují na potřebě individuálního přístupu ke každému jednomu handicapovanému žákovi, ale využívají k jeho inkluzi na adaptačním kurzu základní strukturu

aktivit, která je již ověřená a pouze ji pozměňují dle potřeb konkrétního třídního kolektivu. Z výzkumu také vyplývá pozitivní zkušenost všech respondentů s pohybovými, sportovními a outdoorovými aktivitami při stmelovaní třídního kolektivu jako takového a také jejich vliv k pozitivním výsledkům při inkluzi handicapovaných žáků na těchto typech aktivit. Závěrem lze tedy říci, že adaptační kurzy mají kladný dopad na inkluzi žáků s handicapem do třídního kolektivu, a proto je takovýto typ kurzů žádoucí.

4.8 Diskuze

Výzkum byl zaměřen na dvě kategorie účastníků výzkumu, kterými byli instruktoři na adaptačních kurzech a pedagogové, kteří se adaptačních kurzů účastní s třídním kolektivem na 2. stupni základní školy. Cílem výzkumu bylo popsat zkušenosti s procesem inkluze handicapovaných žáků do třídního kolektivu na 2. stupni základní školy z pohledu pedagogů účastnících se adaptačních kurzů a instruktorů na adaptačních kurzech.

Z výzkumu bylo zjištěno, že nejčastějšími typy handicapů objevující se v třídním kolektivu na 2. stupni základní školy jsou ADHD, poruchy řeči a poruchy autistického spektra a jejich přítomnost na základních školách není ojedinělá. Handicapovaní žáci se stávají běžnou součástí třídního kolektivu a z toho důvodu jsou i běžnou součástí třídního kolektivu na adaptačním kurzu, kde s nimi pedagogové i instruktoři dokážou pracovat a pozitivně napomáhat k jejich inkluzi. Z odpovědí účastníků výzkumu vyplývá, že pro handicapovaného žáka je ze všeho nejdůležitější trávit s tím třídním kolektivem svůj čas. Pokud se jedná o konkrétní aktivitu, tak se účastnící shodli na přínosu sportovních a pohybových aktivit, které napomáhají k inkluzi žáka s ADHD, se kterým mají všichni účastníci zkušenost.

Tento výzkum prokázal shodu pedagogů s autory Dubec (2007), Hanuš (2004), Hublová (2011) a Lašek (2007) na cílech adaptačního kurzu. Pedagogové popisují jako hlavní cíle adaptačního kurzu stmelení kolektivu a pobyt mimo školu, kde mohou žáci navázat odlišný druh přátelství a mimo jiné i samotní pedagogové se mohou s kolektivem seznámit v lepších podmínkách, což vychází i z teoretické práce těchto autorů.

Celou práci provází pojem individualizace. V kontextu adaptačních kurzů se skloňují individuální cíle pro každý třídní kolektiv a jedince v něm. (Centrum inkluze o.p.s.) V přístupu k inkluzi jsou to především přístupy k jedinci a jeho individuálním potřebám v kolektivu či jeho potřebám v rámci handicapu. (Lechta, 2010) Tento pojem se objevoval i v tomto výzkumu. Účastníci popisují individuální potřeby školy, kolektivu, žáka i pedagoga a individuální přístupy k těmto

subjektům. Z toho lze vyvodit, že hlubší analýza, která by dokázala shrnout tato témata by byla velice náročná z důvodu jedinečných potřeb každého jedince a kolektivu.

MŠMT (2017) popisuje ADHD v negativním světle, je zde zmíněno chování nerespektující sociální normy, neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy a agresivitu jako rys osobnosti nebo chování. Z výzkumu však vyplývá, že účastníci nevnímají žáky s ADHD v nijak negativním světle, přestože se s nimi setkávají na adaptačních kurzech pravidelně. Spíše je vnímají jako výrazné osobnosti, se kterými se právě na adaptačních kurzech dá pracovat tak, aby jejich inkluze do třídního kolektivu proběhla zcela bez problémů a neobjevují se žádné negativní zkušenosti. Možným důsledkem může být právě to, že se tito žáci objevují v třídním kolektivu tak pravidelně, že se pedagogičtí pracovníci i instruktoři na adaptačním kurzu naučili s tímto konkrétním handicapem pracovat tak, aby napomohli těmto žákům k tomu zapadnou do třídního kolektivu.

Dana Moree (2018) provedla výzkum s názvem Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté. Z tohoto výzkumu jasně vyplývá, že inkluze se dostala do širšího povědomí veřejnosti a je vnímána jako krok dobrým směrem. Z výzkumu, který provedla Kokešová (2020) ve své diplomové práci, která byla zaměřena na postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání však vyplývá, že pedagogové vnímají inkluzi spíše negativně, a to například z důvodu nepromyšleného konceptu, přetíženosti, nepřipravenosti a nedostatečného vzdělání učitelů. Z výzkumu této práce však žádné negativní postoje k inkluzivnímu vzdělávání nevzešly a pedagogové se spíše zamýšlí nad tím, jak mohou být nápomocní při rozvrhování a organizaci adaptačního kurzu směrem k inkluzi.

Tento výzkum přinesl zjištění v oblasti inkluze na adaptačních kurzech. Jako zásadní bych popsala individuální přístupy jednotlivých pedagogů i organizací věnujících se adaptačním kurzům. Každý pedagog vnímá inkluzi jiným způsobem, a to se může odrazit na průběhu adaptačního kurzu a stmelení daného kolektivu, které je důležité pro budoucí společné fungování ve třídě. Pokud je v tomto kolektivu jakýkoli handicapovaný žák, měl by být pedagog schopen vytvořit takové prostředí a motivaci pro jeho úspěšnou inkluzi do třídního kolektivu, a to výběrem správné organizace, která bude adaptační kurz zajišťovat anebo svou vlastní iniciativou. Naopak organizátoři adaptačních kurzů by měli brát ohled na složení daného kolektivu a jeho specifické potřeby, které by měli komunikovat právě s odpovědným pedagogem. Je však nutno podotknout, že tento výzkum byl proveden na omezeném vzorku respondentů a při použití jiného vzorku či jiného přístupu by mohlo být možné dojít k odlišným závěrům.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo prozkoumat, jaké zkušenosti mají s procesem inkluze handicapovaných žáků do třídního kolektivu na 2. stupni základní školy pedagogové účastnící se adaptačních kurzů a instruktoři na adaptačních kurzech.

Byl proveden kvalitativní výzkum za pomoci polostrukturovaných rozhovorů, kterého se zúčastnilo šest respondentů. Tito respondenti byli rozděleni na dvě skupiny: pedagogy a instruktory na adaptačních kurzech.

Z výzkumu vyplynulo, že handicapovaní žáci jsou běžnou součástí třídních kolektivů na 2. stupni základní školy, a proto jejich účast na adaptačních kurzech není ojedinělou záležitostí. Instruktoři adaptačních kurzů se zaměřují na inkluzi těchto žáků do třídního kolektivu, a za pomocí aktivit, které přizpůsobují každému individuálnímu kolektivu a jeho potřebám napomáhají k inkluzi handicapovaného žáka. Pedagogové se na adaptačních kurzech spíše zaměřují na stmelení celého kolektivu a navazování lepších vztahů v rovině pedagog a žák. Dále bylo zjištěno, že nejčastěji se instruktoři adaptačních kurzů i pedagogové setkávají s žáky, kteří mají ADHD. V návaznosti bylo zjištěno, že pro žáka s ADHD je adaptační kurz vhodným místem pro inkluzi do třídního kolektivu, protože na něm má možnost projevit své silné stránky, které se ve škole tolik neprojevují.

Závěrem této práce je potřeba vyzdvihnout důležitost informovanosti široké veřejnosti a pedagogů o inkluzi handicapovaných žáků na základních školách. V případě neinformovanosti a neochotnosti s těmito žáky pracovat nenastane pozitivní krok směrem k inkluze těchto žáků. Z této bakalářské práce vyplývá, že pokud jsou organizátoři adaptačních kurzů ochotni s handicapovanými žáky správně pracovat, napomáhají tím k úspěšnější inkluzi do třídního kolektivu.

Seznam použité literatury

AGENTURA WENKU S.R.O. ADAPTAČNÍ KURZY - OBECNĚ. *Wenku* [online]. [cit. 2024-03-27]. Dostupné z: https://www.wenku.cz/adaptacni-kurzy-obecne/adaptacni-kurzy-obecne

AINSCOW, Mel a Susan MILES. Making Education for All Inclusive: where next? *Perspects.* 2008, 38(1), 15-34. ISSN 0033-1538.

AKSENOVOVÁ, Zdenka. Poruchy řeči – praktický pohled v ordinaci pediatra. *Pediatrie pro praxi*. 2015, č. 5, s. 316–319.

ANDERLIKOVÁ, Lora. *Cesta k inkluzi*. TRITON, 2014. ISBN 978-80- 7387-765- 1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN ISBN 978-80–210-8140-6.

BLAŽKOVÁ, Martina. Adaptační kurz – pomoc v nové situaci. In: AMBROŽOVÁ, Petra, Iva JUNOVÁ a Martin KNYTL. *SOCIALIA 2020 „Multidisciplinární souvislosti pomáhání".* Hradec Králové: Gaudeamus, 2021, s. 34-43. ISBN 978-80-7435-824-1.

BORECKÝ, Vladimír. *Imaginace, hra a komika*. Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5.

BRANDL, Maria. Sociální nerovnost a boj proti ní, duševní zdraví a Sociální inkluze a národnostní menšiny v EU. In: HRADECKÝ, Ilja, Noemi KOMRSKOVÁ, Maria BRANDL a Tamara KŘIVÁNKOVÁ. *KOMPETENTNÍ PRACOVNÍK sborník přednášek ze školicího semináře*. Praha: Naděje, 2006, s. 22–29. ISBN 80-86451-11-9.

CENTRUM INKLUZE, O.P.S. *CENTRUM INKLUZE o.p.s*. Online. 2016. Dostupné z: https://www.centruminkluze.cz. [cit. 2024-06-27].

ČERNOUŠEK, Michal, NEŠPOR, Zdeněk (ed.). *Prožitek*. Online. Sociologická encyklopedie. 2017, 11. 12. 2017. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Prožitek. [cit. 2024-06-18].

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: Pro profesionály*. 1. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

DRAHANSKÁ, Petra. Puzzle a bábovky. *Gymnasion*. 2009, č. 11, s. 47-54. ISSN 1214-603X.

DUBEC, Michal. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-22-7.

FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

GARY, Thomas. A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*. 2013, 39(3), 473-490. ISSN 1866-6671.

GROOF, Jan a Gracienne LAUWERS. *Special Education*. Springer, 2003. ISBN 1402015453.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. 1. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.

HANUŠ, Radek. Probudit se a jít - Hnutí GO!. *Gymnasion*. 2004, roč. 1, č. 1, s. 55 - 61. ISSN 1214-603X.

HANUŠ, Radek a Ivo JIRÁSEK. *Výchova v přírodě*. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, 1996. ISBN 80-7078-381-8.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkové pedagogické učení*. 1. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HANUŠ, Radek a Jana HAKOVÁ. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky - Instruktorský slabikář*. 2. Grada, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Aisis, 2005. ISBN 80-239-5612-4.

HNUTÍ GO!. Z naší 20ti leté historie. *HNUTÍ GO!* [online]. 2021 [cit. 2024-03-27]. Dostupné z: https://hnutigo.cz

HOLEC, Ota. Ohlédnutí za 90. léty... *Gymnasion: 30 let PŠL*. 2007, č. 7, s. 6-9.

HUBLOVÁ, Pavlína, ed. Adaptační kurzy. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Adapta%C4%8Dn%C3%AD_kurzy

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA. *Gymnasion*. 2004, č. 1, s. 6-15. ISSN 1214-603X.

JIRÁSEK, Ivo. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1176-8.

JIRÁSEK, Ivo. HRA. *Gymnasion*. 2006, č. 6, s. 4-5. ISSN 1214-603X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.

KALKUSOVÁ, Lucie. Adaptační kurz jako nástroj změny sociálních vztahů ve třídním kolektivu. *Studia sportiva* [online]. 2017, **11**(1), 128 - 134 [cit. 2024-03-25]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/323148381_Adaptacni_kurz_jako_nastroj_zmeny_socialnich_vztahu_ve_tridnim_kolektivu#fullTextFileContent doi:10.5817/StS2017-1-30

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí*. Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9291-5.

KOKEŠOVÁ, Lucie. *Postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání*. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2020.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Psychopedie*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0991-7.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MÁSILKA, David; ZAPPE, Petr a HAVRANOVÁ, Jana. Přátelství mezi spolužáky. *Gymnasion*. 2006, č. 5, s. 52-55. ISSN 1214-603X.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. *Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MOREE, Dana. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha, Hradecká 92/18, Praha 3: Nadace Open Society Fund, 2018. ISBN 978-80-87725-43-6.

MŠMT. *Akční plán pro inkluzivní vzdělávání na období 2016 - 2018* [online]. 2016 [cit. 2024-03-27]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/39548

MŠMT. *ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI* [online]. 2017 [cit. 2024-03-27]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44243_1_1/

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9.

OŠLEJŠKOVÁ, Hana. Poruchy autistického spektra: Poruchy vyvíjejícího se mozku. *Pediatrie pro praxi*. 2008, č. 2, s. 80-84.

PAKOSTA, Jaroslav. Adaptační kurz – nástroj změny školního klimatu. In: HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA. *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003, s. 144 - 147. ISBN 80-7203-064-5.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.

PIVARČ, Jakub. Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE. *O nás: Historie* [online]. [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: https://psl.cz/o-nas/#page-44

PROJEKT ODYSSEA. O nás: Projekt Odyssea, z. s. - současnost. *PROJEKT ODYSSEA* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: http://www.odyssea.cz/o-nas

REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání*. Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. *SCAN*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-x.

SVOBODA, Zdeněk, Jaroslav ŘÍČAN, Petra MORVAYOVÁ, Ladislav ZILCHER a Michaela VALÁŠKOVÁ. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy* [online]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015 [cit. 2024-03-28]. ISBN 978-80-7414-963-4. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/350401161_Metodika_tvorby_strategickeho_planu_pro_vytvareni_inkluzivniho_prostredi_skoly

ZAOBZOR. O nás. *ZaObzor* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: http://www.zaobzor.cz/cs/o-nas.html

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Příloha A: Okruhy témat pro instruktory adaptačních kurzů

1. Osobní zkušenosti instruktora adaptačních kurzů
    a. Jak dlouho tuto činnosti vykonává
    b. Kolik třídních kolektivů již provázel adaptačním kurzem
2. Aktivity na adaptačním kurzu
    a. Jakým aktivitám se na adaptačních kurzech věnuje
    b. Zda se handicapovaní žáci těchto aktivit účastní a jaký dopad tyto aktivity mají na inkluzi handicapovaného žáka
3. Handicapovaní žáci
    a. S jakými typy handicapů se instruktor setkává a se kterými se setkává nejčastěji
4. Spolupráce s pedagogem na adaptačním kurzu
    a. Jak vnímá spolupráci pedagoga a třídního kolektivu
    b. Jak a zda se pedagogové podílí na inkluzi handicapovaného žáka do třídního kolektivu

Příloha B: Okruhy témat pro pedagogy účastnící se adaptačních kurzů

1. Zkušenosti pedagoga s absolvovanými kurzy
    a. Kolik adaptačních kurzů již absolvoval
    b. Na jakém typu školy tyto kurzy absolvoval
2. Činnost pedagoga na adaptačním kurzu
    a. Zda se účastní aktivit na adaptačním kurzu s třídním kolektivem
    b. Jaká je jeho role při absolvování adaptačního kurzu
3. Zkušenosti pedagoga s handicapovanými žáky
    a. S jakými typy handicapů se setkává a se kterými se setkává nejčastěji
4. Činnost pedagoga při inkluzi handicapovaného žáka na adaptačním kurzu
    a. Jakou roli má pedagog při inkluzi handicapovaného žáka na adaptačním kurzu
    b. Jak probíhá předem organizace adaptačního kurzu, když je ve třídním kolektivu žák s handicapem
5. Výsledky inkluze handicapovaného žáka do třídního kolektivu na adaptačním kurzu

Příloha C: Ukázka přepsaného rozhovoru s P2

Na jakém typu školy pracujete?

Státní klasická základní škola, máme tam jednu specializovanou třídu na výpočetní techniku, ale to neformuje nic zvláštního té školy.

Kolika adaptačních kurzů jste se již zúčastnila?

V tuto chvíli to je 9 adaptačních kurzů, kterých jsem se zúčastnila. Mám druhé třídnictví s tím, že spolupracuji na těch kurzech, takže jezdíme každý podzim.

S jakými ročníky se účastníte adaptačních kurzů?

Jezdíme s 6. ročníky na podzim a 7. ročník jezdíme v květnu znovu, ale není to přímo adaptační kurz, ale je to stále na podporu toho kolektivu.

Jaký byl cíl vyjíždět na adaptační kurzy?

Hlavní cíl byl takový, že ty děti jsou spolu 4 roky, ty 4 roky jsou spolu v jedné třídě, musí pracovat jako kolektiv i když se rozdělují občas na seminární skupiny, je to pro ně náročné vydržet skoro celý den nebo většinu dne spolu a je to kvůli těm vztahům, aby spolu dokázali vycházet, aby si našli kamarády a neseděli 4 roky v koutě s tím, že se s nikým nechtějí bavit, protože nikoho neznají, takže toto je hlavním cílem. Najít si kamarády, zjistit jací lidé jsou v té třídě kolem mě mimo ty lavice, kde je to pro spoustu dětí nekomfortní.

Jak u Vás probíhá organizace adaptačního kurzu?

Jezdíme již mnoho let, řekla bych klidně i 20 let na stejné místo, je to takové tábořiště, kde jsou chatky, s tím, že my si pronajmeme jen ty chaty, oni nám tam vaří a program si děláme svůj a ten se mění, ale místo zůstává stejné. Ve vašem případě tedy škola vytváří adaptační kurz? *Ano, funguje to tak, že jezdíme třídní učitelé plus jezdíme další pedagogové, kteří jsme tam formou dozoru a zároveň jim tam tvoříme program. Školní psycholožka nebo výchovný poradce, ty to mají na starosti, hlavní myšlenku a my jim to pomáháme dotvářet. Jezdíme vždycky všechny 3 třídy 6. ročníku, bývá to neformálně napsané, že soutěží o pohár třídy mezi sebou, aby tam byla nějaká motivace, proč ty aktivity dělat a soutěžit.*

Objevují se na Vaší škole handicapovaní žáci?

Ano, řekla bych, že v každé třídě je minimálně 1 žák, ale záleží, jak se o handicapu budeme bavit, pokud budeme brát i poruchy chování, tak v té chvíli jsou v každé třídě 2-3 žáci určitě. Účastní se tito žáci také adaptačního kurzu? *Určitě, většinou jezdí skoro všichni žáci, ale ne všichni, záleží na*

tom daném handicapu, pokud bychom se bavili o nějakém ADHD, poruchách učení, tak ti samozřejmě jedou automaticky, tam se to v tomto ohledu skoro za handicap nebere, pokud bychom se bavili, že je to dítě s autismem nebo v tomto stylu, tak je to velmi na uvážení rodičů a samozřejmě toho třídního učitele. Často to bývá tak, že ten žák s námi jede, večer si pro něj přijedou rodiče, že tam s námi nespí a potom ho třeba ráno zase přivezou, protože tam býváme dva dny. Ale je to velice individuální. Nebo s námi jeden dost často asistent pedagoga.

Jaký typ činností připravujete na adaptační kurz?

Mají to různorodé. Jedná se tam o nějaké sportovní aktivity, skákání, pak jsou tam vědomostní aktivity, nějaký kvízy, zároveň většinou večer musí předvést nějaké divadelní představení s nějakou preventivní tématikou, vyrábění, je to opravdu různorodé a každý rok se to trochu mění. Je tam u toho rybník, takže většinou používáme šlapadla nebo lodičky, děláme stezku odvahy, takže je to opravdu různorodé. Jsou nějaké činnosti, u které je cílem inkluze handicapovaných žáků? *Ano, myslím si, že určitě, protože jakoby člověk, když si řekne handicapované dítě tak ne u všeho je to, „ne tak toho nemůžeme určitě sportovně založit", někdy je to dítě sportovně nadané, někdy jako u klasického dítěte jim jde sport, někdy jim jde více nějaké přemýšlení, takže právě díky tomu, že koncipujeme oboje dohromady, tak si myslím že to tak funguje.*

Chtějí se žáci zapojovat do těch činností?

Je to velmi individuální, teď je to po covidu složitější, protože upřímně jsou děti línější, nechtějí se tolik sportovně zaměřovat, takže je to složitější, ale vždycky je to o té motivaci, snažíme se udělat tak, aby to bylo vtipné, aby je to bavilo, aby nemuseli třeba dřepovat nebo dělat to, co by je opravdu nebavilo, ale aby se zapojili. A s tím, že zas na druhou stranu oni jsou, když nemusí sedět ve třídě vděční za každou aktivitu venku. Mají to takto i ty handicapované děti? *Je to velmi individuální, ta podpora od toho učitele nebo od toho kohokoli dospělého, který tam s nimi je musí být o to větší. Občas to dítě, pokud má poruchu učení není třeba skoro motivovat, protože je jako normální žák, ale pokud se jedná o dítě s autismem, musíte ho více namotivovat a více postrčit, aby do té aktivity šel, ne všichni jsou ochotni do toho jít.*

Vnímáte nějakou změnu v kolektivu po aktivitě, která je vhodná i pro handicapované žáky?

Rozhodně, potom ten žák nachází ty kamarády, najednou se s ním začne více žáků bavit, většinou ti, co s ním byly v tom týmu a nejednou to není ten vyvrhel, svým způsobem na konci té třídy.

Vnímáte změnu třídního kolektivu po adaptačním kurzu?

Ano, určitě je to nejvíce vidět na těch sedmých třídách, kdy, jak už je to v květnu, mají skoro celý rok za sebou a těší se na ty prázdniny, tak ta vidina toho, že mohou jet na ten kurz už se těší, už aby to bylo, takže tam vidíme ten největší progres, chuť být venku mimo školu a nemuset se učit. U těch šestých tříd, jak je to hned na začátku, vlastně skoro hned a ve škole pořádně ještě nebyli tak tam taková viditelná změna ještě není, ale také tam trochu je.

Jaké je vidět handicapovaného žáka mimo prostředí školy, dochází k nějaké změně v jeho chování?

Vnímáme to, ale je to znovu velmi individuální jsou opravdu děti, které přijedou ven a zadrhnou se a mají strach a je to pro ně krok mimo komfortní zónu. Měli jsem takto jednoho žáka na autistickém spektru, u kterého jsme již z předchozí zkušenosti věděli, že na něj musíme dávat větší pozor, protože je schopný si sbalit batůžek a odejít do lesa. Takže pro mě to bylo takové, že ho musíme hlídat, aby neutekl a bylo to takové, že člověk se musí mít více na pozoru. V té škole přeci jenom nemá kam utéct úplně, a tady měl těch možností víc. Myslíte si tedy, že se vaše chování mění v závislosti na tom, zda je součástí kolektivu handicapovaný žák? *Asi záleží na typu handicapu. U žáků s poruchou chování či poruchou učení se náš přístup tolik nemění, ale v případě nějakého například mentálního postižení na něj musíme dávat větší pozor a i více kontrolovat jeho psychickou pohodu, protože takoví žáci vnímají své okolí často více citlivě a může to ovlivnit celý zbytek jejich pobytu na adaptačním kurzu.*

Co vás vedlo k tomu pořádat si adaptační kurzy sami?

Upřímně je to zcela o financích. Řešíme to pravidelně a škola nemá dostatek prostředků na to si agenturu dovolit. Pro nás by to bylo samozřejmě jednodušší a je možné, že bychom jezdili i s mnohem větším nadšením, že bychom jeli jako dozor a mohli si to tam s nimi užít. Hlavně pro nás třídní učitele.

Dochází tedy u vás k dalšímu vzdělávání v oblasti adaptačních kurzů?

Mám pocit, že jednou jsem tam měli nějakou nabídku ohledně nějakého kurzu, ale já se ho neúčastnila, protože jsem shodou okolností musela mít tou dobou jiný kurz, takže jsem tam nebyla, ale jinak v rámci tohoto další vzdělávání úplně nijak neprobíhá. Je to spíš na naší motivaci, co pro ty děti chceme a jak moc jim to chceme udělat hezké.