

# Vnímání žákovské diverzity v inkluzivním vzdělávání pohledem jejich rodičů

Bc. Martina Lysáková

---

Diplomová práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Lysáková**

Osobní číslo: **H160526**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Vnímání žákovské diverzity v inkluzivním vzdělávání pohledem rodičů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti systému vzdělávání, různorodosti žáků a jejich přizpůsobení v rámci inkluzivního vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al.** Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.

**ČAPEK, Robert, Marek LAUERMANN, Irena PŘÍKAZSKÁ, Miroslav VOSMIK a Jan VYHNÁLEK.** Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků. Praha: Raabe, 2017, 116 s. Dobrá škola. Třídní učitel II. ISBN 978-80-7496-295-0.

**GAJDOŠOVÁ, Eva.** Školská psychológia a školský psychológ pre 21. storočie. Žilina: Eurokódex, 2015, 247 s. ISBN 978-80-8155-056-0.

**POHNĚTALOVÁ, Yveta.** Vztahy školy a rodiny: případové studie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 178 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-626-1.

**KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ.** Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

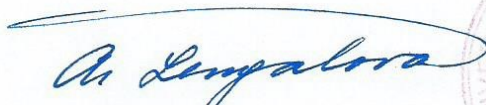
Datum zadání diplomové práce:

**22. listopadu 2017**

Termín odevzdání diplomové práce:

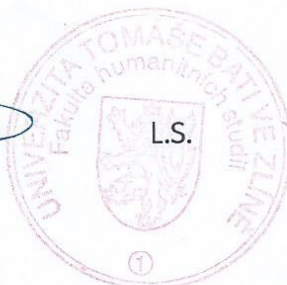
**20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.

*děkanka*



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

*ředitel ústavu*



# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

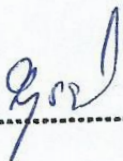
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 5.2.2018

.....  


*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:  
(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*



(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává neúčinné.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce pod názvem Vnímání žákovské diverzity v inkluzivním vzdělávání pohledem jejich rodičů se snaží přiblížit aktuální téma, které je inkluzivní pedagogika. Teoretická část pracuje s pojmy, jako je inkluze nebo integrace, které jsou nedílnými součástmi tohoto tématu. Práce je koncipována z pohledu rodičů, jelikož v naší společnosti existuje mnoho dětí se vzdělávacími potřebami a je důležité si uvědomit, že i jejich potřeby jsou součástí naší společenské reality. Je potřeba si uvědomit, s jakými druhy žákovské diverzity se můžeme setkat v prostředí škol. Všechny tyto aspekty jsou důležité jak v rámci vnímání jak pohledem rodičů, učitelů nebo kolektivu s ohledem na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem práce je zjistit, jak se inkluzivní pedagogika v českých školách vyvíjí, zda naplňuje očekávání rodičů a jejich dětí nebo funguje dle principů, které nabízí. Praktická část je zpracována kvalitativním výzkumem, pro design výzkumu byla použita interpretativní fenomenologická analýza.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní pedagogika, integrace, legislativa, žákovská diverzita, speciální vzdělávací potřeby, učitel, rodina, žák, spolupráce, prostředí školy

## **ABSTRACT**

The diploma thesis called Perception of Pupils' Diversity in Inclusive Education through their Parents' Eyes focuses on up-to-date topic that is inclusive pedagogy. The theoretical part works with concepts such as inclusion or integration that are integral parts of this topic. The work is conceived from the parents' point of view because there are many children with educational needs in our society and it is important to realize that their needs are also part of our social reality. It is necessary to realize which kinds of pupils' diversity we can meet at schools. All these aspects are important both in parenting perception and in the view of teachers or colleagues with regard to a child with special educational needs. The theoretical part also deals with pupils' diversity and environment where the child lives.

The aim of the thesis is to find out how inclusive education at Czech schools evolves, meets the expectations of parents and their children or works according to the principles it offers. The practical part is processed by qualitative research, for the research design interpretative phenomenological analysis was used.

**Keywords:** inclusion, inclusive pedagogy, integration, legislation, pupil diversity, special educational needs, teacher, family, pupil, cooperation, school environment

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé práce paní PhDr. Heleně Skarupské Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, její rady a postřehy a taky vstřícný přístup.

Ráda bych taky poděkovala účastníkům výzkumného šetření – respondentkám Nicol, Kateřině, Dagmar, Janě, Jindřišce. Děkuju především za jejich ochotu, čas a jejich zkušenosti, které obohatily moji práci, a i oblast výzkumu.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala svému příteli a rodině, která zamnou stála po celou dobu studia a vložila do mě víru a trpělivost při absolvování studia. Děkuji.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA.....</b>	<b>13</b>
1.1 VÝVOJ INKLUZE .....	13
1.2 INKLUZE – VŠICHNI POSPOLU.....	15
1.3 OBLAST INKLUZE .....	16
1.4 LEGISLATIVA.....	20
<b>2 ŽÁKOVSKÁ DIVERZITA .....</b>	<b>25</b>
2.1 DIVERZITA .....	25
2.2 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY .....	28
2.3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	30
2.4 VYBRANÉ DRUHY ŽÁKOVSKÉ DIVERZITY .....	32
<b>3 ŠKOLA A RODINA.....</b>	<b>42</b>
3.1 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY.....	42
3.2 OSOBNOST PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	46
3.2.1 Asistent pedagoga ve vztahu k žákovi .....	49
3.2.2 Prostředí školy.....	51
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>53</b>
<b>4 DESIGN VÝZKUMU.....</b>	<b>54</b>
4.1 METODA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	54
4.2 VÝZKUM .....	57
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	58
4.4 SBĚR DAT .....	59
4.5 ANALÝZA DAT.....	63
<b>5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....</b>	<b>68</b>
5.1 ROZHOVOR PRVNÍ – NICOL.....	68
5.1.1 Výběr školy .....	69
5.1.2 Přístup k dítěti .....	70
5.1.3 Vnímání inkluze .....	71
5.1.4 Rozvoj dítěte .....	72
5.1.5 Asistent.....	73
5.1.6 Komunikace .....	73
5.1.7 Kolektiv.....	74
5.2 ROZHOVOR DRUHÝ – KATEŘINA .....	75
5.2.1 Výběr školy .....	76
5.2.2 Přístup k dítěti .....	77
5.2.3 Vnímání inkluze .....	78
5.2.4 Rozvoj dítěte .....	79
5.2.5 Asistent.....	80
5.2.6 Komunikace .....	81
5.2.7 Kolektiv.....	82

5.3	ROZHOVOR TŘETÍ – DAGMAR.....	83
5.3.1	Výběr školy .....	84
5.3.2	Přístup k dítěti .....	85
5.3.3	Vnímání inkluze .....	86
5.3.4	Rozvoj dítěte .....	87
5.3.5	Komunikace .....	88
5.3.6	Kolektiv .....	88
5.4	ROZHOVOR ČTVRTÝ – JANA .....	89
5.4.1	Hledání školy .....	90
5.4.2	Přístup k dítěti .....	92
5.4.3	Vnímání inkluze .....	93
5.4.4	Rozvoj dítěte .....	94
5.4.5	Asistent.....	94
5.4.6	Komunikace .....	95
5.4.7	Kolektiv .....	96
5.5	ROZHOVOR PÁTÝ – JINDŘIŠKA .....	96
5.5.1	Výběr školy .....	97
5.5.2	Přístup k dítěti .....	98
5.5.3	Vnímání inkluze .....	100
5.5.4	Rozvoj dítěte .....	100
5.5.5	Asistent.....	101
5.5.6	Komunikace .....	101
5.5.7	Kolektiv .....	102
5.6	SHRNUTÍ.....	102
5.7	NADŘAZENÁ TÉMATA U RESPONDENTEK .....	103
5.8	LIMITY VÝZKUMU .....	105
5.9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	105
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>107</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>109</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>114</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>115</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>116</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>117</b>

## ÚVOD

Inkluzivní pedagogika je nedílnou součástí naší společnosti. Tyto pojmy se vždy ve školství objevovaly, nicméně české školství nemá s inovacemi velké zkušenosti, proto je důležité tyto nové kroky sledovat. Jedná se o pojem, který se snaží školství zdokonalit a přiblížit tak zemím, kde tato pedagogika funguje bez problémů. Inkluze sebou v roce 2016 přinesla mnoho otázek a pojmů, které nejsou každému z nás jasné. Snažíme se tedy tyto pojmy obeznámit společnosti. Tak jako se snažíme vysvětlit to, že inkluze sebou přináší vzdělávání pro všechny společně, tak vzdělávání pospolu otevřelo mnoho otázek a komentářů, které podpořila jak politická scéna, tak i mediální. Tyto informace je potřeba ukotvit a uvést na pravou míru.

V naší práci má své zastoupení i žákovská diverzita, která je součástí inkluzivního vzdělávání. Společnost v dnešní době je již nastavena tak, že je přirozené právo na vzdělávání pro všechny jedince. Tyto práva mají na starost mezinárodní úmluvy, není zde tak prostor na diskriminaci ve smyslu ke vzdělávání. Žákovská diverzita je běžným jevem a je spojována se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou zakotvené v literatuře více než diverzita. Nesmíme opomenout to, že speciálně vzdělávací potřeby vyzdvihují jenom jedince, kteří je mají, musíme si uvědomit, že každý jedinec je osobnost, která má své individuální potřeby a tím pádem i svoji diverzitu, která je v každém z nás. Tato diverzita se u nás projevuje například našimi schopnostmi nebo dovednostmi, ty nás ve své podstatě dělají výjimečnými jedinci, kteří nachází na základě toho své uplatnění ve společnosti.

Záměr naší práce byl zjistit, jak se rodiče pohybují v inkluzivním vzdělávání a jak ho vnímají ve vztahu ke svým dětem, které mají žákovskou diverzitu. Zaměřili jsme se na oblasti, které považujeme za důležité, a o které se taky opírá literatura se kterou jsme pracovali.

Diplomová práce je členěna do šesti kapitol. Teoretická část se zaměřuje na inkluzivní pedagogiku a pojmy s ní spojené. Zmiňujeme i legislativu, která je její nedílnou součástí a díky tomu, že inkluze je stále rozvíjející se, tak i legislativa je velice proměnná. Druhou kapitolu jsme věnovali žákovské diverzitě, zaměřili jsme se především na speciální vzdělávací potřeby, které se nám objevují v části praktické. Tento krok jsme zvolili proto, abychom mohli každou potřebu poznat do hloubky a pracovat tak na vyšší úrovni s našimi respondentkami. Třetí kapitola zmiňuje důležitost prostředí jedince jako je škola a rodina, kde taky zmiňujeme faktory, které s těmito pojmy souvisí. Zbylé kapitoly se již věnují praktické části, u které jsme využili realizaci kvalitativního výzkumu. Pro analýzu dat a



pro celkové dosažení našich cílů bylo využito designové šetření pomocí Interpretativní fenomenologické analýzy. Tato analýza se snaží dosáhnout cílů pomocí toho, že výzkumník formuluje témata, které jsou podstatou zkoumaného fenoménu.

Inspirací pro naši práci byla již předešlá zkušenost s tématem inkluze v rámci naší bakalářské práce, která se zaměřovala na pedagogy a jejich názory v rámci inkluzivního vzdělávání. Výsledky práce nás natolik překvapovaly, že volba tématu na diplomovou práci byla jednoznačná. Nyní jsme se zaměřili na kvalitu výzkumu a účastníky, kteří byli v roli rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a kritériem bylo, že jsou účastníky inkluzivní pedagogiky v českých školách.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA

V prostředí českých škol se jedná o pojem stálý, ale v dnešní době velice frekventovaný, jelikož došlo v průběhu posledních let k prudkému vývoji. Současně tento obor přinesl taky spoustu rozporů v pedagogické praxi, ale v prostředí rodin, které mají dítě s různým druhem diverzity. Zároveň se jedná o pojem, který by měl vést ke zdokonalování českého systému školství, tak aby se dotahovalo na školské systémy jiných evropských zemí. S inkluzí souvisí taky diverzita žáků, proto téma inkluzivní pedagogiky je nedílnou součástí naší práce.

### 1.1 Vývoj inkluze

Základní vizi inkluze objevujeme již u učitele národa Jana Amose Komenského v jeho myšlence, která vyzdvihuje vzdělání všem a pro všechny, tato myšlenka vede k demokratickému smýšlení nejen ve společnosti, ale i ve vzdělávání. Spravedlivému vzdělávání se Komenský nejen věnoval, ale i aktivně účastnil, zároveň se také dotkl dodnes platných principů. Demokratizace výchovy a vzdělání se tak týká všech skupin dětí, kde se u nich postupně zohledňuje pohlaví, sociální postavení, rasa, kognice atd. Současná situace, jak pedagogická, tak politická nabízí podmínky pro vzdělávání všech a ve všem všestranně. Snaží se tak navázat na mezinárodní a národní historii, která v sobě prvky demokratizace a spravedlnosti dlouhodobě spojuje. (Tannenbergová, 2016, s. 20)

V 18. století na francouzském území, bylo zanedbaným občanům přislíbeno důstojnosti. Lidi se sluchovým, zrakovým, tělesným nebo mentálním postižením nebyli tak už plně závislí na dobročinnosti. Tito lidé tak mohli poprvé pocítit uznání, jak ze strany společnosti, tak ze strany politické situace. Dílo učitele Eduarda Seguina, který se zasloužil o založení vzdělávací instituce pro lidi s těžkým postižením, již v této době prosazoval právo na společné vzdělávání a taky na vzdělávání všech jedinců. Řídil se tím, že život člověka má nevyčísitelnou hodnotu a s jeho životem se má tak zacházet co nejlépe. Seguin dále vyzdvihoval, že stát se má řídit myšlenku „jednoty lidí v lidskosti“ (Seguin in Lechta, 2009, s. 34). Věda by se neměla zabírat pouze jedním místem ve společnosti, ale zajímat se i to, co se ve společnosti odehrává. Tyto myšlenky jsou dnes formulované tak, že inkluze je úplná spolupráce, akceptování diverzity v rámci všech sociálních skupin. Pedagogické vize nesmí ignorovat žádnou společenskou realitu (Lechta a kol., 2009, s. 34).



Česká republika je podle Tannenbergové (2016, s. 25) bohatá na rozšířené působení rozsáhlého systému různých institucí a jejich forem pro vzdělávání dětí s různým druhem handicapu. Až v posledních letech se však začíná hovořit o rozsáhlém systému integrovaného vzdělávání. Velkým průkopníkem a zastáncem vzdělávacích příležitostí byl v období první republiky Václav Příhoda. Jeho myšlenka byla ve vytvoření stejných podmínek pro děti ve vzdělání. Považoval za správné, aby se děti z různých sociálních nebo kulturních prostředí vzdělávaly společně. Nabídku vzdělávání podle druhu a stupně nadání dětí by dle něj měla diferencovat až sama škola. Pro odpor veřejnosti se však Příhodovi nepodařilo tento model prosadit.

V závěru 19. a také v závěru 20. století se objevuje snaha o vybudování prvních forem speciálních vzdělávacích institucí konkrétně ústavů a škol. Byla to možnost pro děti s postižením se takovým způsobem vzdělávat, otázkou však bylo, zda se tyto děti měly, jak dostat do těchto vzdělávacích institucí, protože tyto instituce nebyly frekventované a zároveň tak nebyly všem přístupné (Valenta a kol., 2003, s. 12).

V roce 1950 dochází k největšímu zvratu při vzdělávání dětí s postižením. Objevuje se nová disciplína pedagogiky – speciální pedagogika. Tento pozitivní vývoj speciální pedagogiky přinášel spoustu nových poznatků a myšlenek, které byly doposud neznámé. Hlavní a důležitá myšlenka spočívala v tom, že děti s postižením mají právo na vzdělávání. V této době systém a shon všech událostí, zapříčinil, že Česká republika měla dělené školství. Prvním systémem se stalo obecné školství, kdy zde spadalo předškolní, základní a středoškolské vzdělávání pro děti mentálně, fyzicky i smyslově zdravé. Druhý proud byl komplexem zařízení pro děti, která nesplňovala kritéria obecného školství. Školský systém byl v této době nastaven spíše laickými kritérii, kdy i malá nedokonalost znamenala pro dítě, že bude umístěno do speciální vzdělávací instituce. Žáci, kteří se nemohli zúčastnit výuky ve vzdělávacích institucích a byli tak osvobozeni od povinnosti docházet do školy, měli umožněno individuální vzdělávání doma, pod podmínkou dvou vyučovacích hodin týdně, podmínky však nesplňovaly základní vzdělávací potřeby dětí. Docházelo tak k tomu, že, tyto děti byly izolovány od školského dění a byla jim tak neumožněna velká část socializace v přirozeném prostředí školy (Muller a kol., 2007, s. 17-20).

Kritický pohled na celou skutečnost však odlehčují i viditelná pozitiva, která tehdejší systém přinášel. V mnoha vybudovaných školských a vzdělávacích, ale i sociálních zařízení působila řada vzdělaných a obětavých pracovníků, kteří usilovali o zlepšení podmínek jak v sektoru vzdělávání postižených, tak i následné péče o děti s postižením. Důležité taky bylo,

že prostředí speciálních škol a ústavů umožnilo a zároveň se podílelo na uzpůsobení řady didaktických zásad a metod. Začalo se využívat řady kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, které byly pro zdravotně postižené v občanském životě těžko dostupné. Naopak učebnicové materiály byly na vysoké úrovni, a to zejména pro děti se smyslovým postižením. Individuální přístup ke každému dítěti ve specializovaných institucích se však nedařilo stále prosadit. Stále probíhalo přesvědčení v dodržování obecných metod a osnov jednotlivých předmětů. Děti s postižením byly v rukou odborníků a profesionálů, role rodiny byla potlačena. Byly omezeny zejména přirozené rodinné, komunitní a širší sociální vazby dítěte se zdravotním postižením v jeho přirozeném prostředí a zázemí. Situace byla ještě horší pro děti s mentálním postižením, kdy tyto děti byly umísťovány v ústavech sociální péče s celoročním provozem. Nejednalo se o rodiče, kteří by s ústavní péčí souhlasili dobrovolně, spíše podléhali ekonomickým, materiálním a sociálním tlakům. Tato segregace dětí, ale i dospělých jedinců vedla k tomu, že se neustále prohluboval pocit vzájemného nepochopení a odtazitosti (Valenta a kol., 2003, s. 14-16).

Nebylo výjimkou, a i dnes se s tím můžeme setkávat, že členové majoritní společnosti se o lidech s postižením vyjadřují hanlivě, urážlivě a s opovržením. Tyto bariéry se dosud nepodařilo překonat doposud, inkluze však usiluje o lepší podmínky, překonání bariér a rovných příležitostí pro všechny jedince bez výjimky.

## **1.2 Inkluze – všichni pospolu**

Základním lidským právem je právo na vzdělání. Dnešní doba již jedince nedělí dle rasy nebo etnického původu, segregace kvůli postižení však přetrvává. Koncept segregace ve vzdělávání byl a je i nadále soustavně zpochybňován ze strany lidí s postižením, rodičů, anebo odborníků. Není potřeba, aby děti byly chráněny jedno před druhým, aby byly ponižovány a utlačovány z důvodu svého postižení nebo chování. Děti mají právo žít spolu sounáležitě a mít právo učit se společně. V poslední době se více poukazuje na výzkumy, které svými výsledky dokazují, že žáci s různými potížemi, umí rozvinout širší spektrum svých schopností v hlavních odvětví kognitivního, jazykového a sociálního vývoje, pokud jsou vzdělávány v inkluzivních školách. Tyto přínosy se však neobjevují pouze u dětí s postižením, ale jsou zaznamenány i u všech žáků v prostředí inkluzivní školy. Existuje fakt, že z každého dítěte bude dospělý jedinec, a i dospělí jedinci s postižením budou muset žít ve světě jako my ostatní. Proto je důležité, aby se děti s postižením setkávali s přijetím, s navázáním přátelských vztahů již od samého začátku a nebyla tu tak možnost odmítnutí.

Pokud bude stále převládat segregace těchto dětí, tak to v nich bude vzbuzovat pouze strach a negativní emoce. Inkluze představuje přijetí a porozumění, zmírňuje strach a stresové elementy. (Newton a kol.,2013, s. 16-18)

Dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 7) je důležité, aby děti měly stejná práva na vzdělávání, které jsou zakotvena i v mezinárodních úmluvách. Toto právo je nemožné vyvracet, otázkou tedy není, zda je dítě schopno učit se v běžné škole, otázkou je, jak takové vzdělání dítěti bude umožněno, aby z něj bylo dosaženo maxima, a toto maximum nebylo jen pro dítě, ale i pro jeho okolí. Autorky zároveň připomínají, že inkluze v praxi funguje pouze tehdy, pokud škola sdílí a prosazuje hodnoty inkluze, tyto hodnoty znamenají jakousi sociální normu a škola tak dokazuje, že se těmto hodnotám učí a zároveň je rozšiřuje do povědomí dalším organizacím. Na inkluzi neexistuje žádný univerzální návod, ani pro školu jako organizaci, ale ani pro samotné pedagogy. Inkluze je závislá na spoustu dalších souvislostí. Vzdělávání všech pospolu se daří nejlépe zvládat těm, kteří jsou schopni užívat efektivní postupy ve vzdělávání, zároveň mají dobře zvládnuté metodiky a tyto metodiky umí použít na základě potřeb žáků. U těchto postupů je taky důležitá komunikace a ta napomáhá zvládat celou komunitu třídy, která je pak připravena pro otevřenější přístup žakovské diverzity (Hájková, Strnadová, 2010 s. 39).

### 1.3 Oblast inkluze

Dalším důležitým faktem je podle autorky Anderlik (2014, s. 45) i rozdíl mezi integrací a inkluzí.

Integrace:

- Člověka se snaží popsat na základě toho, zda má existující vady, či nikoliv.
- Jejím úkolem je zabránit rozdělování společnosti.
- Za cíl si dává začlenění jedinců zpět do společnosti.
- Důležité je dělit jedince podle jejich individuálních potřeb.
- Učí jedince novým možnostem a způsobům, jak se připojit ke společnosti.
- Každý jedinec má skupinu pro svůj rozvoj osobnosti.
- Pedagog má podporu ze strany odborníků.

Inkluze:

- Na jedince je vzhlíženo jako na osobnost.

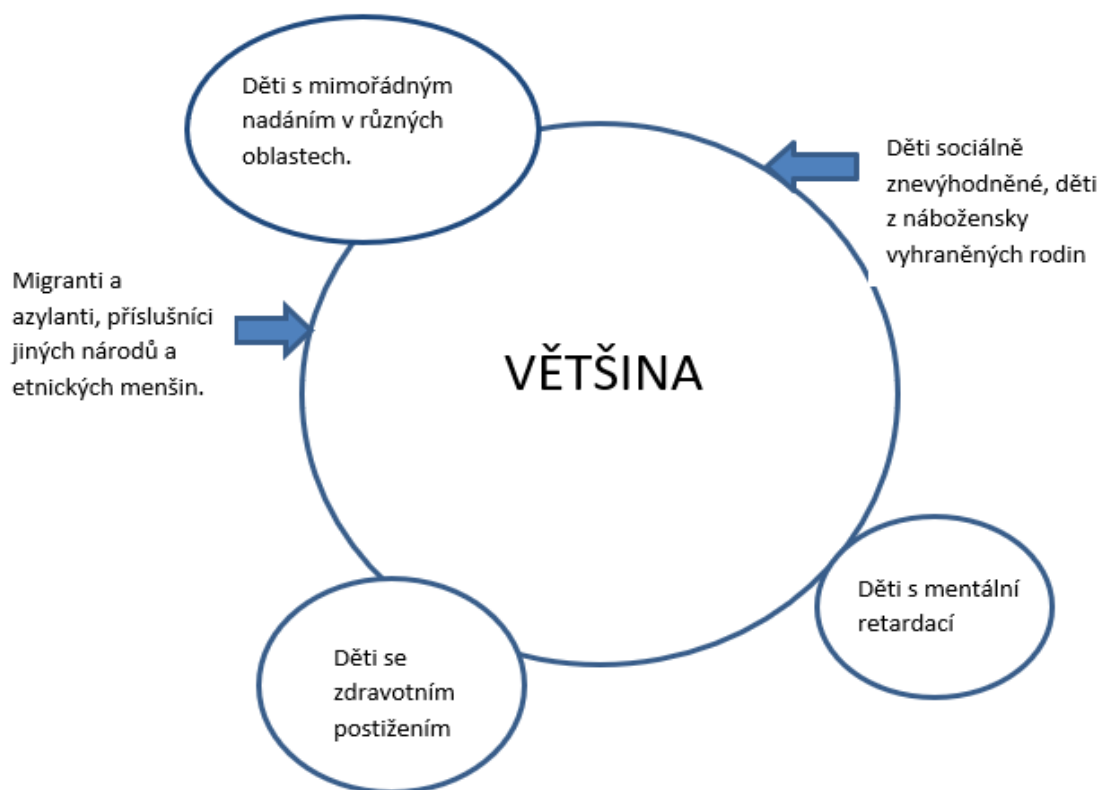


- Vyzdvihuje lidská práva.
- Toleruje všechny rozmanitosti jedince a očekává i toleranci a stejný postoj od společnosti.
- Akceptuje různé typy žáků.
- Využívá všech možností tak, aby byli zapojeni všichni.
- Vzhlíží k individualitě.
- Dítě podporuje od počátku, a to jak individuálně, tak i skupinově.
- Pedagog je zodpovědnou osobou za vyučování, nicméně přítomní asistenti jsou k dispozici všem dětem.

Pokud se zamyslíme nad pojmem integrace, můžeme říci, že její nadstavbou je inkluze, kdy se jedná o nové chápání, jak jedince ještě více začlenit do společnosti. Centrum chápání je základem všeho a to je, že společnost je složena z více či méně odlišných jedinců. Inkluze je z filozofického hlediska dle Hájkové (2005, s. 23) chápána jako postoj člověka, kdy jeho přesvědčení a hodnoty mají trvalejší charakter, které provázejí celý jeho život.

Při integraci se jedinci nepomáhá dlouhodobě, ale jen při začlenění do třídy a přizpůsobení se této třídě. Naopak inkluze vytváří diferencované možnosti, a to hlavně dětem s individuálními potřebami. Tyto podmínky jim umožní, že získají prostředí, které maximálně rozvíjí jejich schopnosti a při této možnosti se mohou vzdělávat společně, efektivně a zároveň tak být po celou dobu v sociální skupině a podporovat tak svůj rozvoj v socializačním procesu (Houška, 2007, s. 7).

## OBLAST INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 1 – Oblast inkluze (Houška, 2007, s.8)

Oblast inkluze se snaží snížit všechny možné překážky a mantinely ve vzdělávání všech jedinců. Jedinec nás musí zajímat jako celková osobnost, u které se musíme naučit přijímat všechny jeho odlišnosti a individuální potřeby dle Bootha (Booth in Svoboda a kol. 2015, s. 11)

Kasíková a Hájková (2010, s. 25) poukazují na charakteristiku inkluzivního vzdělání dle Mitchela. Tato charakteristika spočívá především v **respektování práva**, které mají všechny děti na přijetí do státní školy, kde získají vzdělání. Dalším bodem je **zacházení s dětmi s respektem** a pokorou a **akceptování jejich důstojnosti a nezávislosti**. Důležitým faktem je taky **poskytnutí edukačních zdrojů**, které by nemělo být poznamenáno diskriminačními činy. Každá forma vzdělání by měla mít **filozofii**, tato filozofie by neměla mít segreganční motiv. Společnost by měla umět rozpoznávat **diverzitu** a umět na ni reagovat. Stěžejním bodem je, že inkluzivní škola by se měla **přizpůsobit různým učebním stylům** a s tím je i spojená **rychlost učení**. Posledním bodem a taky nejdůležitějším je **zajištění rovných vzdělávacích možností**, a to prostřednictvím kurikula, školských organizací, vhodných zdrojů, využití partnerství škol a její blízké komunity.

Inkluze není spojena jen s obecnými principy, ale i důležitými rysy každé školy. Škola je právě ten typ instituce, která by měla vynaložit co největší úsilí, které je spojeno s podmínkami, které bude každý žák vnímat jako součást celku, který pracuje v prospěch každého z nich. Inkluze se tedy netýká jen obecností, ale týká se konkrétností. Jedná se o komplexní systém, který je přínosem pro společnost a jeho přijetí je důležité pro společenskou, ekonomickou i edukační realitu. Tyto reality umožňují odstranění ekonomických, environmentálních a kulturních předsudků (Kasíková, Hájková, 2010, s. 25-26).

V inkluzi je nejdůležitějším objektem dítě, je tedy důležité zvážit všechny faktory, které jsou s inkluzí spojeny a zda tyto faktory splňují podmínky, které budou pro dítě vhodné. U inkluzivní pedagogiky musíme brát v úvahu nejen jeho speciální vzdělávací potřeby či míru a stupeň zdravotního postižení. U jedince musíme zvážit i jeho osobnost, charakter, intelekt, volní vlastnosti, oblast emocí nebo taky schopnost sociálního přizpůsobení (Šmelová a kol., 2017, s. 14).

Michalík (In Šmelová a kol., 2017, s. 15), že školská integrace závisí na faktorech jako je: rodina a rodiče, škola a učitelé, poradenství a diagnostika, prostředky speciální a pedagogické podpory, které zahrnují asistenta pedagoga, osobního asistenta, dopravu dítěte do školy, rehabilitační a kompenzační pomůcky nebo taky úpravu vzdělávacích podmínek.

## 1.4 Legislativa

Společné vzdělávání je postaveno na mnoha základech a principech. Tyto principy můžeme nacházet v různých právních úmluvách, které mají jak nadnárodní, tak národní charakter. Dále se nemusí jednat pouze o tyto úmluvy, ale i o další odborný materiál, jako je literatura. Principy inkluzivního vzdělávání jsou podle Tannenberové (2016, s. 36-37) následující:

**Humanismus a demokracie** – inkluze by měla být považována za přirozené vyústění lidských práv, hodnot jedince a celkové demokratické společnosti.

**Heterogenita** – rozmanitost je přirozeným znakem společnosti, pohlíží se na ni jako na impuls rozvoje a přínosu.

**Spolupráce** – společnost je bohatá díky soužití jedinců, kteří jsou obdarováni, jak talentem, tak nedostatkem této schopnosti.

**Přístup** – inkluzivní škola vzniká tehdy, pokud mohou školu navštěvovat všechny děti z jejího okolí.

**Otevřenost a efektivita** – efektivní a otevřená edukace v bezpečném školním prostředí.

**Individualizace** – tolerování potřeb jedince v edukačním prostředí, tak aby to pro něj bylo příjemné a zároveň to rozvíjelo jeho další potenciál.

**Všeobecnost** – vývoj a rozvoj jedince se dotýká jeho intelektuálu, sociální složky, ale i etické a tělesné.

Inkluze není v české legislativě cizím pojmem, je zde ukotven již delší dobu. Tannenbergerová ve své publikaci uvádí (2006, s. 28), že právo na vzdělání je zakotveno v Listině základních práv a svobod, konkrétně pak v článku 33. Dále se můžeme řídit zákonem č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dle zákona je vzdělání zakládáno na rovném přístupu každého občana České republiky nebo Evropské Unie. Důležitý a taky využívaný zákon je č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací. Tento zákon můžeme užít tehdy, pokud je nám odepíráno právo na vzdělání a jsme nějakým způsobem diskriminováni v oblasti vzdělávání. Jako problematické se však jeví ukotvení kategorie, jako jsou žáci se sociálním znevýhodněním, tato oblast je pro praxi problematická. Určení jedince se speciálními potřebami úzce souvisí s financováním jeho potřeb. Sociální znevýhodnění zde naráží na hlavní problém. Jestliže škola dostává na žáka se speciálními potřebami finance, u sociálního znevýhodnění není žádný finanční příspěvek. Tento problém

je zmíněn ve vyhlášce č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, ve znění pozdějších předpisů. Finance, které jsou realizovány na speciální podporu pro děti se speciálními potřebami, mají zvýšený normativ, což znamená příspěvek na žáka například se zdravotním handicapem, u dětí, které mají sociální znevýhodnění, tzn., kde podpora a zázemí jsou nižší, se navýšený příspěvek neobjevuje. V roce 2015 byla dokončena novelizace školského zákona pod vyhláškou č.82/2015 Sb., kdy se upouští od medicínského přístupu a soustředí se pouze na potřeby dítěte, stanovení jasného postupu intervence a taky na pomoc při vyučování. Tento postup však otevírá dveře i k novému diagnostikování dítěte a jeho potřeb. Zákonem se stanovuje zařazení žáka se speciálními potřebami do běžné školy, tato škola však musí mít vhodnou podporu, a to ve všech směrech. Tyto nová pravidla jsou však ošetřena proti střetu zájmů speciálně pedagogických center, tak aby bylo možné se proti jejich rozhodnutí odvolat k vyššímu centrálnímu orgánu, který již není závislý na zřizovateli, kdy šetření jedince může pokračovat a zároveň tímto šetřením může být nové, které změní postup speciálně pedagogického centra. V novele zákona je však mnoho sporů, například diagnostika lehkého mentálního postižení, která umožňuje diagnostikování romských dětí a jejich umísťování do speciálních škol.

Dalším důležitým právním opatřením je vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška se zaměřuje na cíle, ale taky formy a opatření. Pojem podpůrná opatření znamená podporu spojenou s prací pedagoga a žáka, kdy při jedincově vzdělávání je potřeba upravit jeho podmínky. Podpůrná opatření jsou dále konkrétně definována ve školském zákoně a upravuje je vyhláška č. 27/2016. Dělí se na I.-IV. stupeň, stupně se připisují na základě potřeb jedince.

- I. stupeň podpůrných opatření je vždy navrhován a poskytnut školou
- II. -V. stupeň navrhuje a metodicky doprovází školské poradenské zařízení

Podpůrná opatření jsou dále rozpracována do dalších opatření, které mohou uplatnit pedagogové za úmyslem podpory žáka zejména vhodným zvolením pedagogického postupu či metody například postupy při řešení úkolů, úprava kritéria hodnocení, případné změny ve strategii učení žáka (MŠMT, 2018).

Portál Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (2018) zveřejnil analýzu – **První rok společného vzdělávání v řeči a faktu, aneb skutečnosti a mýty**. Tato analýza se týkala inkluze od jejího zavedení, které bylo datované 1. září 2016. Nutno říci, že o společné

vzdělávání v České republice se usilovalo již více než 20. let. Od září uběhlo více než 12 měsíců a ministerstvo zveřejnilo data. Po řadě nejasností, mnoha otevřených dopisech ze strany pedagogů, učitelů a jiných osob, jsou zde data, která mluví ve faktech.

- z podpůrných opatření je nejvíce užito intervence – pomoc jedinci s učením
- asistent pedagoga je nejčastěji zaměstnán na 0,5 úvazku, což snižuje počet financí, které byly uvolněny na tuto pozici
- největší podíl společného vzdělávání se uskutečňuje na základních školách
- počet žáků se speciálně vzdělávacími potřebami vzrostl pouze o desítky maximálně stovky, a to po celé České republice
- je potvrzeno, že většina jedinců se speciálně vzdělávacími potřebami je umístěno do běžných základních škol, s výjimkou dětí s lehkým mentálním postižením, u kterých není možné nějakým způsobem využít podpůrných opatření
- důležitým faktem je to, že děti jsou integrovány individuálně a nejsou tak umístovány do speciálních tříd běžných škol
- finanční nároky na podpůrná opatření v běžných školách zřizovaných krajem, obcí či svazkem obcí od 1. 9. 2016 do konce září 2017 byly v celkové výši 2,071 mld. Kč
- analýza taky prokázala velmi odlišný přístup krajů

Důležitým faktem je to, že se usiluje o fungující společné vzdělávání, nicméně je nutné podotknout, že inkluze nemá za úkol odstranit speciální vzdělávání, přesně řečeno speciální školy. Speciální vzdělávání nelze zrušit, je zaštitěno ve školském zákoně, konkrétně §16 v odstavci 9. Další důležitou věcí je to, že se nijak nemění vzdělávání žáků s mentálním postižením. Vzdělávání je i nadále umožněno žákům se středním i těžkým mentálním postižením. Inkluze přináší však novou naději jedincům s lehkým mentálním postižením, a to v podobě více možností, a především přijetím do běžné základní školy. S tím zase souvisí větší možnosti v podobě socializace a osamostatněním v běžném životě. Jedinci s lehkým mentálním postižením mají především dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání tři možnosti:

- a) běžná základní škola s možností využití podpůrných opatření, pokud to jejich zdravotní podmínky umožní
- b) běžná základní škola, konkrétně třída dle §16 odstavce 9
- c) ve škole (dříve praktické), taktéž dle §16 odstavce 9



Inkluze nenařizuje rodiči jednu volbu, naopak zde poukazuje na to, že rodič má na výběr dle svého uvažování a zájmu dítěte. První volba umožní pro dítě běžnou základní školu na základě podpůrných opatření. Druhá volba je běžná škola, ale možnost zařazení dítěte do speciální třídy, která má maximálně 14 žáků s podobným handicapem, nicméně zde musíme podotknout, že dochází k důležité sociální integraci. Třetí možnost se soustředí na to, že dítě může mít tak individuální potřeby, kterým bohužel nevyhoví ani běžná škola, ani speciálně zřízená třída při běžné základní škole, že dítě bude muset být umístěno v „praktické škole“. Při zavedení inkluze vzniklo díky mediální bublině i spousta lživých a falešných informací. Společnost byla například pobouřena tím, že zaniknou tzv. „praktické školy“, tyto školy právně nikdy neexistovaly, od roku 2005 to byly základní školy, které fungovaly jako speciální školy. Pojem praktické školy neměl v zákoně žádnou oporu. Inkluze tyto školy neruší, nevezme práci speciálním pedagogům ani dalším pracovníkům. Zánik těchto škol může zapříčinit jen jejich zřizovatel. Úbytek dětí v těchto školách je pravdivým faktem, ale tento fakt tu byl i před zavedením inkluze a je to jen pozitivní zpráva nejen pro inkluzivní vzdělávání, ale i společnost, kdy socializace těchto jedinců v běžné škole může obohatit každého z nás, ale především mu to dává větší šanci do budoucího života, kdy mu bude umožněno odbourání předsudků ze strany lidí, ale i rozvoj jeho individuálních potřeb a skrytých talentů. Analýza společného vzdělávání za rok 2016 přináší fakta v podobě negativ i pozitiv, která shrnul tehdejší ministr školství Štech (2017) následovně:

Pozitiva společného vzdělávání dle ASV:

- žáci se speciálně vzdělávacími potřebami dostali odpovídající podpůrná opatření
- v minulých letech bylo zanedbávání okolo žáků s vývojovými poruchami učení a chování, s narušenou komunikační schopností, autisté, nyní je na ně nahlíženo jinak a dostává se jim adekvátní pomoci
- nedocházelo k žádným radikálním krokům, do běžných škol byly pouze umístěny děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které mají podpůrná opatření a jsou zároveň schopni v běžné škole fungovat bez potíží
- speciální školství nebylo zrušeno ani oslabeno, naopak odchod dětí, které získaly podpůrná opatření, odlehčily speciálním školám, tak aby tam byl prostor pro žáky, kteří speciální školství využijí maximálně
- již první rok přinesl pozitivní začlenění dětí se zrakovým postižením nebo dětí s lehkým mentálním postižením, kterým byl tak umožněn plnohodnotný rozvoj v běžné škole se svými vrstevníky

- respektování zájmu žáka byl vždy na prvním místě poradenských center
- pedagogové, kteří již měli zkušenosti s žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, dokázali naplnit očekávání inkluzivního vzdělávání, a i nadále se v této sféře zdokonalují

Negativa společného vzdělávání dle ASV:

- přetížení školských a poradenských center u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, k tomuto přetížení však docházelo zejména tehdy, kdy nebyla ze strany klientů dodržena lhůta k diagnostice
- inkluzivní vzdělávání přineslo spoustu nové administrativy
- vzdělávací kurzy v rámci inkluze pokrylo jen 5 % pedagogů, nemůžeme tedy hovořit o jednotný systém a ani jednotné metody ve vzdělávacím systému ze strany pedagoga k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- došlo k nepochopení financování ze strany krajů, finance nebyly pouze pro rozvoj inkluzivního vzdělávání, ale i pro fungování speciálních škol, kdy většina financí šla tak jen na podpůrná opatření místo celoplošného financování
- čerpání podpůrných opatření přinesl i ten fakt, že některé regiony nemají dostatek asistentů pedagoga nebo speciálních pedagogů
- některé malotřídky pocítily tlak, aby zařazovaly i žáky se středním a těžkým mentálním postižením, kdy jen těžko mohly naplnit jejich vzdělávací potřeby.

Inkluzivní pedagogika a její forma vzdělávání je tématem velice aktuálním, patrně proto, že se jedná o nový pojem v našem školství a relativně mladý obor, co se týče konkrétně českého školství. Ačkoliv se setkáváme již se samozřejmostí toho, že právo na vzdělávání má každý z nás, inkluzivní vzdělávání přináší stále různé pochybnosti. Tyto pochybnosti se objevují, jak u laické, tak u odborné veřejnosti. Pochybnosti často vyplývají z nepřesných poznatků a nedostačujícím počtu informací s úspěšnou realizací inkluze do českého školství. V některých státech se inkluze zabydluje daleko lépe a rychleji, v českém školství pozvolna, nicméně možná pomalá forma zabydlování přináší kvalitnější aplikaci inkluze do praxe.

## 2 ŽÁKOVSKÁ DIVERZITA

Diverzita obecně znamená jistou rozmanitost, heterogenitu, možná odlišnost. V českém školství se již dnes nesetkáme již s dělením žáků na ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby versus žáci, kteří tyto potřeby nemají. Vyskytuje se zde právě již zmíněná diverzita – heterogenita, která u každého žáka, ale i jedince zdůrazňuje jeho individualitu a z ní vyplývající různé potřeby.

Heterogenita je realitou každé školy. Tyto rozdíly nebo taky individuality jsou dány pohlavím, věkem, celkovou osobností jedince, zázemím, ale také migrační realitou a sociokulturním původem.

V následující kapitole si přiblížíme pojem diverzita a typy diverzity, která je realitou škol.

### 2.1 Diverzita

Heterogenita – diverzita je naší každodenní součástí, je taky důležitým faktorem ve společnosti. Heterogenita ve společnosti má dvě opodstatnění, prvním je antropologická skutečnost a druhou je sociální fenomén. V naší diplomové práci budeme tedy pracovat s pojmem diverzita nebo s jejím synonymem heterogenita. Škola si klade spoustu podmínek, v rámci inkluze těchto podmínek ještě přibývá, ale je důležité si uvědomit, že heterogenita je jedna ze zásadních podmínek škol, kterou škola nijakým způsobem neomezí a ani neodbourá. Jak jsme již zmiňovali, diverzita je dána pohlavím, věkem, liší se temperamentem, roli hraje i mateřský jazyk, uznávání různých druhů náboženství, mateřský jazyk, národnost. Do diverzity taky spadá výkon každého z nás, tyto výkony jsou rozdílné a hrají velkou roli v našem životě, kdy nám udávají tempo ve škole, později v práci a dalším profesním životě. Heterogenita může být společností vnímána jako přínos, běžná vlastnost, ale objevují se i názory, které heterogenitu odsuzují a vnímají jako něco špatného. To se, ale odvíjí od toho, jak každý z nás heterogenitu vnímá, odvíjí se to právě od sociálního fenoménu, kdy má každý z nás jiný úhel pohledu, jinou objektivní realitu. Jestliže heterogenitu vnímá společnost jako problém, může se objevit například v podobě společenských konfliktů, a to třeba i s náboženským podtextem (Hájková, Straková, 2010, s. 18-19).

Podstata inkluzivního vzdělávání je především ta, že pracuje s rovným zacházením s každým jedincem právě bez ohledu na jeho heterogenitu. Zacházení každého stejně, kdy rozdílnost

může být v intelektových schopnostech, fyzických schopnostech, etnicitě či heterogenitě mateřského jazyka nebo heterogenitě z oblasti kultury.

Hinz (in Hájková 2005, s. 42-43) uvádí, že heterogenita probíhá na společenských přístupech:

1. Segregativní přístup – klade důraz na odlišnost lidí s handicapem a usiluje o oddělené vzdělávání, které probíhá ve speciálních školách nebo ústavních zařízeních.
2. Asimilační přístup – heterogenitu ignoruje a usměrňuje ji pomocí terapií či rehabilitací, tak aby jedinec slyšel s většinou.
3. Integrační přístup – zde je již heterogenita přijata, jedinci jsou již akceptovatelní a jejich rozdílnost vyžaduje podmínky, které vyrovnají jejich příležitosti, tak aby jejich život byl plnohodnotný.
4. Inkluzivní přístup – tento přístup již pracuje s pojmem diverzita, a tento pojem vnímá u jedinců jako, přínos, který obohacuje celou společnost a motivuje tak jednotlivce, ale i celé kolektivy.

Bendl (in Hájková 2010, s. 43) poukazuje na důvody inkluzivního přístupu ve vztahu heterogenitě. První důvod uvádí jako **humánní**, kdy uvádí, že je to pouze záležitost etiky, mravů, úcty, a to k lidem i k životu. Důvod **právní** charakteristický především tím, že se zabývá nerespektováním minorit a můžeme se tak snadno dostat do rozporu se zákonem. A poslední důvod zde zmiňuje **pragmatický**, kdy v rámci kontaktu s druhými lidmi spíše čerpáme a to například, kdy jsme schopni získat jejich úhel pohledu na svět, společnost a taky život v něm, jsme schopní vystoupit z izolace, získat potřebné informace a pracovat s nimi. Dále je v publikaci poukazováno i na odmítání heterogenity a ty důvody mohou být různé. Mají charakter transparentnosti a jsou leckdy i čitelné. Pokud jedinec odmítá heterogenitu druhých, tak zde může být problém v jeho vlastní identitě. Jedinec vystupující ve vlastní skupině naopak zase může usilovat o soudržnost, může požadovat nedotknutelnost, zde také mohou být prvky předsudků či postojoyé stereotypy a strach z neznámého hraje taky velikou roli (Hájková, 2010, s. 43-44).

Tannenbergová ve své publikaci uvádí (2017, s. 44), že diverzita by měla být brána i ve škole jako přirozená a pozitivní skutečnost. V rámci školního prostředí by se na ni mělo vzhlížet jako na běžnou charakteristiku kolektivu, která je obohacením, nikoliv překážkou.

Je nutné podotknout, že s vysokou mírou heterogenity se setkávají hlavně země, které mají vysokou populaci, kde se především poukazuje na demografickou oblast, která zahrnuje

etnicitu, mateřský jazyk či socioekonomický status, pohlaví nebo taky náboženství. I když se jedná o pojem, který je spojen s množstvím populace, a tudíž její rozmanitostí je potřeba zmínit, že v současné době se prosazuje i jeho komplexnější ukotvení. Heterogenita nezahrnuje jenom demografické uskupení, ale dotýká se taky osobnosti jedince a jeho typických charakteristik, schopností a dovedností. Existují teda dva okruhy, které spojují dva proudy heterogenity.

1) Důsledky diverzity ve vzdělávacím prostředí – to znamená do jaké míry, jsou důsledky prospěšné nebo naopak limitující.

2) Formulace přístupů, tak aby se mohlo optimálně zhodnocovat diverzitu – na základě těchto formulací jsou postaveny strategie ve vzdělávacím prostředí. Kasíková a Straková (2010, s. 18-19) prezentují tyto zhotovené přístupy dle R. a D. Johnsona:

- Diverzitu uznávat jako cenný zdroj.
- Vztahy s jedinci formovat v rámci kooperace a ne individuality.
- Naučit se formovat vlastní identitu, která zahrnuje důležité postoje k vlastní osobě, jako je respekt k sobě sama, ale i k heterogenitě druhých, zároveň vyzdvihuje identitu, která je pojátkem pro společnost.
- Porozumět bariérám, jako je stereotypizace a předsudky. Učit se je minimalizovat.
- Být schopen vytvořit vhodné podmínky pro mezi skupinovou interakci.
- Znat, jak utvářet proces pochopení a jak se vyhnout odmítání.
- Naučit se řešit konflikty, především alternativně.
- Zhmotnit demokratické přístupy a naučit se je aplikovat, a to takovým způsobem jako je uzнат právo na život, svobodu a štěstí.

Kasíková a Straková (2010, s. 19-20) uvádějí, že tyto principy směřují k tomu, jak by se mělo zacházet s heterogenitou žákovské populace v základním vzdělávání, nicméně principy jsou tak široké, že jdou aplikovat i na celou společnost. Přístupy jsou východisky k tomu, jaké strategie použít či zvolit, jaký výběr učiva a jeho aplikace bude napomáhat při zvládnání žákovské diverzity a dále jaké již specifické didaktické metody formy výuky uspějí u dětí s heterogenní charakteristikou. Diverzita žáků, ale i populace není cizí otázkou, netýká se pouze zemí s vysokou populací naopak, téma diverzity se u nás stále aktualizuje a je více a více populární, a to nejen pod vlivem multikulturní tematiky, má velké pole působitě, a nejen s již zmíněným inkluzivním vzděláváním. Společnost, která je kolem nás, má mnohem větší diverzitu než v minulých letech nebo století, uvědomění si tohoto faktu je pro

vzdělávací účely základem. Toto uvědomění nám umožňuje hledání vhodných cest pro celou populaci v základním vzdělávání, a to konkrétně v otázkách inkluze, funkčních kurikul nebo účinných vzdělávacích strategií a východisek.

Důležitostí je to, že diverzita má **dvě oblasti**, každá má svoji důležitost. Jak jsme již zmiňovali, jedná se o **heterogenitu mezi lidmi** a druhou oblastí je **heterogenita učení**. Tyto dvě oblasti jsou si vzájemně blízké. Heterogenita učení je spojována s vedením k věci, které hrály důležitou roli v našem životě, tyto zkušenosti do jisté míry ovlivňují způsob, jakým se učíme. Uvědomění si diverzity kolem nás je důležitým mezníkem v našich životech. Bílá kniha (in Vojtová, 2009, s. 7) poukazuje na rozdílnost vzdělání, která je jednou z příčin rozdělené společnosti. Poskytnutí příležitosti všem heterogenním jedincům a pomoc tak rozvinout jejich schopnosti je základní požadavek ve vzdělání. Tyto požadavky vyžadují pozornost ve vztahu k znevýhodněným, zaostalým, tak i mimořádně nadaným a talentovaným jedincům.

## 2.2 Speciální vzdělávací potřeby

Handicap, pojem, který byl nahrazen pojmem speciální vzdělávací potřeby v 70. letech, konkrétně v angloamerickém prostředí. Iniciátorem byl Otto Speck, který pojem analyzoval a kriticky ho obrátil vůči pojmu handicap. Kritikou se nesnažil zavrhnout pedagogiku, která byla založena na léčebných postupech, snažil se naopak vycházet ze speciálních potřeb jedinců, a to ve vztahu k výchově a edukaci. Speciální vzdělávací potřeby náleží osobě, která potřebuje podporu, s tím je spojeno i prostředí. Prostor má charakter podpory. Od 70. let, co byl pojem handicap doplněn speciálními vzdělávacími potřebami, se změnil úhel pohledu, datoval se do 90. let, kdy se speciální potřeby ve vzdělávání staly trvalým jevem ve školství. Do popředí se tak dostává především individualita, která je spojena s heterogenitou každého jedince, vyzdvihují se individuální potřeby jedinců, na základě jejich speciálních vzdělávacích potřeb, je taky potřebná speciálně pedagogická podpora na různých místech školských a vzdělávacích institucích. Jak uvádí Bartoňová a Vítková (2009, s. 19-20) bylo odpuštěno od klasického klasifikování lidí s postižením. Centrem zájmu bylo učení, chování, řeč, emoční a sociální vývoj, psychický a fyzický vývoj. Důležitou oblastí byl i vývoj motoriky, sluchu, zraku a oblast chronických onemocnění. V dnešní době je tedy pojem handicap plně obsazen jinými termíny, jako třeba znevýhodněný člověk anebo již zmíněný člověk se speciálními potřebami. Důvody zaujímají široké spektrum oblastí, ale jedním ze stěžejních důvodů je formálně-právní postavení handicapovaných. Opatřilová a kolektiv



(2012, s. 11) uvádí, že osoby s postižením nemají za úkol jen začlenit se do společnosti, ale společnosti přinášejí i svoji heterogenitu, která dělá společnost rozmanitější a dochází tak k obohacení. Pojem postižení stál v zájmu i Světové zdravotnické organizace. Ve své definici z roku 1980 se snaží rozlišit poškození, omezení a postižení. Charakter **tělesného, smyslového a mentálního poškození** neznamena, že vede k omezení všech jedincových schopností a dovedností.

Speciální vzdělávací potřeby jsou úzce spojeny s aktuální situací v českém školství. Současné dění v České republice je ukotveno v zákoně č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (in Opatřilová a kol, 2012, s. 19), vytváří takové školní prostředí a klima školy, které nabízí a poskytuje všem jedincům stejné podmínky při dosažení odpovídajícího stupně vzdělání, zároveň jim tak zajišťuje právo na rozvoj jejich individuálních potřeb. Tato koncepce má za úkol přiblížit se, co nejvíce evropské společnosti. Školský zákon vymezuje žáky se speciálními potřebami následovně: **Žáci se zdravotním postižením** – zde spadají žáci s tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, narušenou komunikační schopností, souběžným postižením, specifickými poruchami učení, se zdravotním znevýhodněním. Speciálně vzdělávací potřeby mají i žáci nadaní a mimořádně nadaní (Vítková In Opatřilová a kol., 2012, s. 22).

Speciálně vzdělávací potřeby byly více akceptovatelné a s tím přicházelo i to, že vzdělávání žáků s těmito potřebami se přibližovalo kritériím ve vyspělých zemích světa. Bartoňová poukazuje na analýzu inkluzivního vzdělávání od Meijera (in Bartoňová, 2007, s. 27), kdy se uvádí pět efektivních oblastí vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami:

- spolupráce při vyučování,
- spolupráce při učení,
- individuální plánování,
- kooperativní řešení úkolů,
- různorodé učební skupiny.

Bartoňová dále ve své publikaci uvádí (2007, s. 29), že integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v našem případě můžeme přihlížet i k termínu diverzity, je důležité vytvoření podmínek jako je **příprava a uspořádání učebny a školy, odborná příprava učitelů**, důležitým faktorem při vzdělávání žáka s diverzitou je i **přijetí spolužáky a celým kolektivem školy**, s tím úzce souvisí **příprava kolektivu**, zároveň je důležitá taky **spolupráce s rodinou** a posledním a stěžejní podmínkou je potřebné **materiální vybavení**.

Speciálně vzdělávací potřeby žáků sebou nesou i další podmínky, které jsou důležité. Vhodným přístupem ve vzdělání je nižší počet žáků ve třídách, Kubíčková a kol. (In Bartoňová, 2007, s. 29) se domnívají, že je nutné, aby dítě se SVP v rámci inkluzivního vzdělávání mělo sociální adaptabilitu, volní vlastnosti, které jsou nezbytné pro zvládání různých situací a úkonů v prostředí školy, a v neposlední řadě by mělo mít dítě rozumové vlastnosti. Uvádějí, že je stěžejní, aby se nezapomnělo, pohlížet na stupeň postižení a druh, na základě tohoto posouzení je pak snazší přizpůsobit technické podmínky, které často komplikují celkovou integraci.

Heterogenní dítě, nejen, že je odlišné, ale zároveň je jistým způsobem omezené. Jedinec je v roli, kdy mohou být omezeny jeho předpoklady, jeho osobnost je charakteristická odlišnostmi v chování, prožívání nebo může být odlišný zevnějškem. Zároveň se však nachází v prostředí školy, které napomáhá jeho socializaci a snaží se eliminovat tyto rozdíly, tak aby nedocházelo ke konfliktům například v kolektivu, je to taky prostředí, kde dochází ke konfrontaci a rozdílným postojům. Škola ve vztahu k jedinci se SVP nabízí socializační zkušenost, se kterou souvisí sociální učení, učení se sociálním vzorcům a v neposlední řadě se jedinec učí sebedůvěry. Heterogenita žáků vede k jejich rozvoji, přítomnost jedince s různým druhem diverzity je pozitivní nejenom pro jeho rozvoj, ale působí pozitivně i na intaktní skupinu spolužáků, a to na jejich chování, učení se tolerance nebo respektu odlišností (Rámcový vzdělávací program In Bartoňová, 2007, s. 29).

### **2.3 Specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Tak jako je specifická žakovská diverzita, speciální vzdělávací potřeby, tak specifický je i vzdělávací cesta těchto jedinců. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami má své specifika, které se odvíjejí od jejich somatických a psychických zvláštností. Bartoňová a kolektiv uvádějí (2017, s. 96), že jedinci se zdravotním postižením mají právo na bezplatné užití speciálních pomůcek, učebnic a dalších materiálů, které mají speciální didaktický a kompenzační charakter. Žáci, kteří nejsou schopni vnímat řeč sluchem, mají zajištěné právo na vzdělávání prostřednictvím znakového jazyka, a to bez finančních prostředků, ti kteří nemohou číst běžné písmo je umožněno užití Braillova písma, žáci, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí je poskytnuta náhradní forma dorozumívání, například alternativní nebo augmentativní komunikací. Žákům se zdravotní postižením je taktéž umožněno zřízení školy či jednotlivé třídy s upravenými vzdělávacími programy, žáci s mentálním postižením, či souběžným nebo s více vadami a poruchami autistického spektra

mají právo na vzdělání ve speciální škole. Zde již můžeme poukázat na asistenta pedagoga, kdy jeho funkce je řízená ředitelem školy, tento asistent figuruje tam, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, tato potřeba je však právně ukotvena a to ve vyhlášce č.147/2011, kterou se tak zároveň mění vyhláška č. 73/2005 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a mimořádně nadaných.*

Další funkcí ředitele školy je to, že s písemným souhlasem po doporučení poradenského centra může žákům povolit individuální vzdělávací plán, a to, pokud se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, taktéž pokud je to žák mimořádně nadaný (Bartoňová a kol., 2013, s. 28).

Bartoňová a kol. (2016, s. 82) uvádějí, že zpracování individuálního plánu vyplývá z §18 školského zákona, konkrétně z novely zákona č.82/2015 Sb., a z vyhlášky č. 27/2016 Sb., zde je uvedeno, že za individuální vzdělávací plán je zodpovědný ředitel školy. Tvorba individuálního vzdělávacího plánu vyžaduje týmovou a kooperativní spolupráci. Pracovníci speciálních pracovišť jsou odborníci, kteří tvorbu plánu konzultují a pomáhají s jeho přípravou a samotnou hotovou verzí. Tento plán vytváří třídní pedagog společně s rodiči, dalšími odborníky a taky asistentem pedagoga. Individuální vzdělávací plán vychází z programu dané školy, z hodnocení speciálně pedagogického vyšetření a taky ze souhlasu zákonného zástupce dítěte. Individuální vzdělávací plán obsahuje:

- Obsah, rozsah, ze kterého dále vyplývá průběh a způsob poskytování individuální, speciální a psychologické péče.
- Stěžejním bodem IVP jsou cíle vzdělávání žáka.
- Obsahuje seznamy například kompenzačních pomůcek, rehabilitačních a učebních pomůcek.
- IVP může určovat i obsahově snížení počtu žáka ve třídě.

Vypracování IVP se uskutečňuje před nástupem žáka do školy, nejedná se o uzavřený dokument, naopak v průběhu vzdělávání jedince je plán stále otevřen a doplňuje se na základě potřeb žáka. Aby měl IVP smysl a byly dodrženy jeho cíle je dvakrát ročně kontrolován speciálně pedagogickým centrem nebo pracovištěm, které je pro tuto kontrolu pověřeno. Nejedná se pouze o kontrolu, ale i pro odbornou konzultační činnost, tak aby byl IVP maximálně vhodný pro jedince. Každé hodnocení a kontrola obsahuje sepsanou zprávu obsahující výsledky a postupy jakých bylo dosaženo v rámci vzdělávání jedince. IVP

neobsahuje pouze jenom zákonné náležitosti, ale jsou v něm i náležitosti, které specifikují úpravu prostředí, denní režim dítěte, metody a postupy v rámci intervence. Individuální plán je sestaven přesně podle profilu dítěte, požadavků jeho rodiny a taky potřebě školy.

Průběh vzdělávání je charakteristický tím, že žáci si osvojují strategie učení, jsou často motivováni ať už ze strany rodiny nebo školy k dalšímu vzdělávání, důležitým krokem je taky naučit se tvořivě myslet, umět vyřešit problémy, rozvíjet si kritické myšlení, umět komunikovat a spolupracovat. Postupy v individuálním vzdělávacím plánu jsou sťažejní, protože musí být co nejvíce konkrétní a být především v souladu s jeho vývojovou úrovní, při které se přihlíží k deficitům, které ovlivňují průběh vzdělávání žáka (Čadilová, Žampachová, 2017, s 17).

Jedná se o dokument, který je závazný k plnění plnohodnotného vzdělávání jedince na základě jeho speciálních vzdělávacích potřeb, který zdůrazňuje spolupráci rodiny, školy, poradenského centra, jestliže totiž fungují všechny tyto elementy vzájemné symbióze, tak pouze tehdy lze dosáhnout nejlepších výsledků a zlepšení celkového vývoje dítěte (Bartoňová a kol., 2016, s. 82-83).

## 2.4 Vybrané druhy žákovské diverzity

Speciální vzdělávací potřeby jsou pojmem, který na sebe váže mnohé specifické druhy žákovské diverzity a jako téma je velice rozmanité, nicméně v rámci naší praktické části se věnujeme především vybraným heterogenním jedincům, kteří mají ADHD, Downův syndrom, lehkou mentální retardaci, nadanost a autismus. Pro představení těchto specifických heterogenit, se kterou se pojí i jejich vzdělávací potřeby je věnována tato kapitola.

**Hyperaktivita, hyperaktivita, ADHD** – nebo taky jinak řečeno děti s poruchami pozornosti či aktivity, v dnešní pojem velice známý a objevující se u široké populace. Podle statistik se momentálně ve školách objevuje 3–19 %. Porucha se objevuje častěji u chlapců než dívek. Většinou se odborníci setkávají s tím, že porucha přetrvává až do dospělosti jedince, není to už ale bráno jako hyperaktivita, ale spíš se udávají pojmy vnitřní neklid, impulzivita nebo porucha pozornosti. Hyperaktivita bývá často užívána pod pojmem ADHD, tento pojem byl užíván v mezinárodní příručce Americké psychiatrické společnosti, která byla určena pro klasifikaci mentálních poruch. Od 60. let se tedy začal nejdříve užívat pojem ADD a později ADHD, termíny nahradily tak pojem LMD, pod kterým se ukrývalo spojení lehká mozková

disfunkce, užívány pro drobné a nezávažné poškození mozku, které způsobovaly lehké odchylky u chování jedinců. Nové pojmy ADD (Attention Deficit Disorder) a ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) jsou klasifikovány jako poruchy aktivity a pozornosti, upozorňují na symptomy, které jsou specifické pro tyto poruchy, a to poruchu aktivity a poruchu pozornosti, jsou to pojmy, které zahrnují specifické symptomy týkající se právě tohoto onemocnění, pojem LMD tak v sobě zahrnuje daleko větší počet symptomů. Základní symptomy ADHD/ADD jsou:

- Poruchy kognice jako například pozornosti, motivace, úsilí, jedincům taky často chybí vytrvalost a pracovní paměť.
- Poruchy motoriky a percepce, jako je hyperaktivita, drobné neurologické příznaky, neobratnost nebo také porucha vizualice a koordinace.
- Často se mohou objevovat poruchy emocí a afektů, jedinec může mít moc výbušnosti a impulzivitu, nebo naopak může být emočně labilní.
- Může docházet k sociální maladaptaci, kdy dochází k vysoké kontrole svých reakcí, toto chování neodpovídá věku jedince, a tak dochází k tomu, že jedince často není schopen ke vztahu ke svým vrstevníkům.
- Jedním z častých symptomů je také porucha spánku, která se objevuje až u 60 % jedinců. Jejich spánek je často neklidný, není plnohodnotný, dochází k pauzám a u toho mají přítomný syndrom neklidných nohou. Tyto poruchy spánku mohou vést až k poškození mozku a zároveň poruchy spánku způsobují nedostatek pozornosti (Šauerová, 2016, s. 9-11).

Diagnostika ADHD se v současnosti jeví jako mezioborová záležitost. Diagnózou se nezabývá jenom pedopsychiatr nebo dětský neurolog, na ADHD se specializují i školská poradenská centra, kde vydává závěry psycholog nebo speciální pedagog. Jedná se ve většině o pracoviště, která se specializují na vzdělávací potřeby žáků a jejich diagnostiku. Důležitým krokem na těch pracovištích je to, aby všichni jmenovaní vzájemně spolupracovali a v jejich zájmu byl především rozvoj dítěte. Diagnostický proces nevzniká jenom na bázi diagnostiky poruchy, ale v rámci šetření jen tento proces užitečný v tom, že se zjistí, co je u jedince v pořádku, v čem je dobrý, co funguje správně a může tím tak dále kompenzovat své nedostatky a vyrovnávat tak svůj potenciál. Šetření je taky důležité v tom že dítě není na tento problém samo, ale má kolem sebe lidi, kteří mu mohou pomoc v jeho rozvoji a dalším vývoji, důležité je taky to, že jedinec zjistí, že se svým problémem není jediný na světě a může se tak učit a spolupracovat s jedinci, kteří mají podobný problém.

Celková kooperace pak může pomoci při společném hledání vysvětlení, které může být příznivé pro vzájemné vztahy, respektování a komunikaci (Závěrková, 2016, s. 22).

Šauerová (2016, s. 31–32) poukazuje na sociální vztahy s vrstevníky, jelikož u dětí s ADHD častěji dochází k sociálním konfliktům, které jsou často způsobeny pouze výchyly v chování jako je například **působení hluku**, kdy jedinci neustále posunují židle, nebo schválně jim něco padá, doprovázejí se často tukaním tužky. Často kolem sebe **mají nepořádek**, který je specifický neurovnanými věcmi v lavici, ale i v tašce, často stále něco hledají. Jsou typičtí tím, že **narušují chod výuky** a její plynulost, kterou narušují svou hlučností, emocionálními výpadky, jako je křik, pláč atd. Bývají častými **účastníky fyzických kontaktů** mezi vrstevníky, laicky řečeno strkanic, kdy každou chvíli někoho shodí, tím že mají nadměrný pohyb, jako například běh, strkání, nadměrný pohyb rukou. Jejich fyzický kontakt není záměrem, neuvědomují si, že by tím mohli někomu ublížit. **Nejsou schopni navázání přirozeného kontaktu** s kamarády, projevy nejsou jeho vrstevníkům příjemné, to může způsobit to, že jedinec začne vyhledávat nevhodné způsoby, jak si kamarádství získat. Výše popsané faktory spojené se sociálním životem jedince s ADHD poukazují na to, že jeho sociální role může být problematická. Tyto děti jsou často izolovanými a v některých případech získávají roli obětního beránka, kdy jsou v roli, že veškeré problematické elementy se svedou právě na ně.

Vzdělávání jedinců s ADHD vyžaduje značnou trpělivost, jak ze strany pedagogického sboru, tak ze strany rodiny, která je taky nedílnou součástí vzdělávacího systému. Všechny děti s hyperkinetickými poruchami nejsou stejné, každé z nich vyžaduje jiný přístup, jiné tempo a jiný výklad. U pedagogů se v rámci edukace doporučuje v rámci vzdělávacího prostředí, aby třída byla dostatečně osvětlená, žák by měl mít místo, kde bude mít kolem sebe nejméně rušivých elementů, pomůcky by měl mít pouze tehdy, když je potřebuje a měly by odpovídat činnosti, kterou s nimi bude vykonávat. Pedagog by měl dbát na bezpečnost a třída by měla být uzpůsobena tak, aby jedinec s ADHD měl svůj relaxační kout. Organice vyučování by měla být ze strany pedagoga jasně strukturovaná, žák by měl mít jasně danou osnovu, časový harmonogram a být obeznámen s aktivitami po dobu vyučování. Zapojit ho do všech aktivit a vyzdvihnout jeho silné stránky, pokud možno vyhnout se kritice a zákazům, neztrapňovat a neponižovat ho před ostatními. Rodiče by si měli zase uvědomit, že jejich dítě není problém a ani nositel problémů, důležité je, aby u něj vytvořili doma jasná pravidla, které budou zároveň spravedlivá. Naučit dítě těžit i z neúspěchů, umožnit dítěti



vybít si energii pohybem. Rodič by měl být na paměti dobré stránky jeho dítěte a nezapomínat na ně (Lechta, 2016, s. 383-386).

**Autismus** – dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom a množství dalších poruch, které spadají do autistického spektra, která budeme dále používat pod zkratkou PAS. Těchto poruch není diagnostikováno mnoho, nicméně v rámci inkluzivního vzdělávání se problematika PAS dostává do podvědomí, jelikož mnoho jedinců s PAS má intelektové předpoklady pro zvládnání vzdělávání na základních školách, středních školách konkrétně gymnázií a dále i na vysokých školách. Aby jedinec mohl být vzděláván na běžných školách, musí podstoupit proces, který má mnoho překážek a je velice náročný, vyžaduje mnoho úsilí a spolupráci především školy, rodiny a poradenského centra (Vosmik a Bělohávková, 2010, s. 9).

Lechta (2016, s. 317) uvádí, že žádná literatura nepřišla s doposud jednoznačnou odpovědí na to, co je příčinou autismu. Pojem autismus poprvé použil švýcarský psychiatr Eugen Bleuer v roce 1911. V rámci naší praktické části pracujeme s dětským autismem, který je zařazen do pervazivních vývojových poruch.

Wingová (in Lechta, 2016, s. 318–320) uvádí tři charakteristické okruhy postižení, které jsou typické pro autismus:

**1. Kvalitativní narušení reciproční sociální interakce** – toto narušení je typické tím, že jedinec není schopen navázat kontakt se svými vrstevníky. Jedinec není schopen reagovat na lidi očním kontaktem, není schopen reakce, když někdo vyjde do místnosti. Jeho emoční reakce neodpovídají tomu, co se kolem něj odehrává. V rámci sociální interakce není schopen zapojení se do skupinových her, nedokáže pochopit pravidla hry. Jedinci s dětským autismem neumí upozornit okolí na to, co se jim líbí, co mají rádi, často kolem sebe ukazují jinými předměty, neukazují na nic svým vlastním tělem (rukou, prstem). Mají jiný práh bolesti, nejsou schopni reagovat na bolest a s tím je spojeno i to že nedají najevo soucit. Narušení sociální interakce je provázáno i tím, že nechápou emoce druhých, s tím jsou spojeny i problémy s porozuměním a užití různých forem neverbální komunikace.

**2. Kvalitativní narušení komunikační schopnosti** – toto narušení se projevuje jak verbálně, tak neverbálně. U jedinců s autismem je často narušen vývoj řeči a v některých případech dochází k tomu, že se řeč ani nevyvine. Charakteristika řeči u dětí s autismem je to, že často neumí užívat předložky a jiná slova, která jsou závislá na kontextu.

V neverbální komunikaci si můžeme povšimnout, že chybí užívání gest, jako je například přikyvování hlavou.

**3. Omezené, repetitivně a stereotypní vzorce chování** – jedná se o formu, která je typická tím, že jedinec není schopen měnit své prostředí. Příznaky tohoto omezení jsou například ty, že má jedinec zaujetí pro předměty, s kterými může točit. Určité druhy činností jsou schopni vykonávat s velikým zaujetím, při vyrušení z těchto činností mohou reagovat negativně, agresivně a může tam docházet k emočnímu rozladění. Jejich chování může mít nutkavý charakter a být často nazýváno rituály, které jsou schopni neustále opakovat. Autisté často předměty, které je zajímají, očíhávají nebo ohmatávají, protikladem zase můžou být vystrašené až panické reakce.

Ze sociálního hlediska můžeme nahlédnout na 4 typy jedinců s dětským autismem. **Osamělý typ** dítěte je typickým tím, že nevyhledává kontakty ani s lidmi nekomunikuje. Většina těchto jedinců neprojevuje radost z kontaktu s lidmi a jen těžce se odhaduje jejich emoční naladění. Osamělé typy jsou typické tím, že preferují činnosti o samotě a neúčastní se společných aktivit. **Pasivní typ** jedince naopak kontakty vyhledávají, ale nerozvíjejí ho dále. Jedná se pouze o krátké interakce, u kterých jsou schopni jedinci projevit radost z interakce která je vyvolána druhým účastníkem komunikace. Pasivní typy se neúčastní společných aktivit, tyto aktivity jenom pozorují, jestliže jsou zapojeni do aktivity, jejich účast je pouze krátkodobá. **Aktivní typ** někdy taky označován jako otravný typ, který neustále vyhledává kontakty. U dospělých tyto děti vyvolávají pocity otravného, nevychovaného a neodbytného dítěte, které není schopno respektování autorit. Nemá žádné zábrany a ani vybrané společenské chování, při jeho zklidnění není možné užití pedagogických postupů. Poslední typem je formální dítě, kdy působí v navazování kontaktů zdvořile a dítě v těchto případech vyžaduje striktní normy ve společnosti a jejich stoprocentní dodržování. Toto chování je typické tím, že často okolí kolem sebe napomíná a usměrňuje. Celkově můžeme říci, že děti s PAS mají narušenu hlavně komunikační schopnost a projevy u tohoto narušení jsou velice rozmanité a jsou především dány typem jedince z hlediska sociálního chování a přizpůsobování (Čadilová, Žampachová, 2017, s. 13-15).

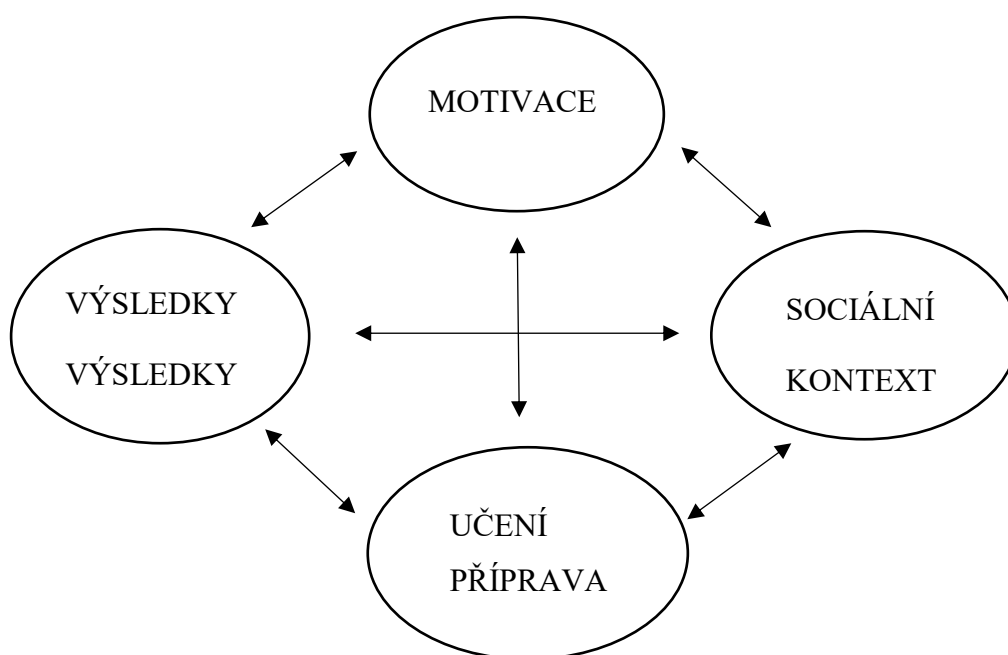
Lechta (2016, s. 324) uvádí důležitost podmínek v edukativním prostředí pro jedince s autismem. Důležité je prostředí, kde budou nejlepší předpoklady pro to, aby se jedinec naučil sociální adaptace a osamostatnění, které bude potřebovat ve své dospělosti. Mezi další podmínky můžeme zařadit komunikační dovednosti a schopnosti, zabránění stereotypizace, výuku každodenních praktických dovedností a rozvoj zaostalých vývojových schopností.

V české republice se nyní můžeme setkávat s tím, že do proudu běžného školství začínají být přijímány i děti s poruchami autistického spektra, mezi těmito dětmi najdeme i ty, co mají výrazně zpomalený vývoj a jejich symptomy splňují diagnózu autismu. Je nutné si uvědomit tyto fakta a na základě nich vytvořit takové podmínky, aby jedinci nebyli společností problémem, ale naopak aby společnost obohatili.

**Nadání, nadanost, nadané děti** – jedná se o termín, který určuje reálnou vlastnost osobnosti. Současná doba přináší několik přístupů, které se snaží vysvětlit vývoj jedinců s nadáním, některé výzkumy nebo studie se přiklání k intelektově nadaným dětem v běžné populaci, jiné vychází z výzkumů o takzvaných zázračných dětech, kterými se zabývali Morelock a Feldman. Ministerstvo školství tělovýchovy a mládeže (Vyhláška MŠMT ČR 73/2005 Sb.) užívá definici nadaného žáka, jako jedince, který má rozložené schopnosti tak, že dosahuje mimořádných úrovní v oblasti tvořivosti, ale taky v oblastech rozumových, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech. Hlavní témata výzkumů otevírají mnoho pohledů do problematiky nadání, kdy se objevují otázky jako například, zda je nadání pouze lidským potenciálem nebo zda je nadání důsledek výchovy, prostředí, anebo tady hraje roli genová výbava dítěte (Mudrák, 2015, s. 9-10).

Pojem nadané děti není nejvhodnějším pojmem, v mnoha případech může vyvolat pocit, že ostatní lidé do pojmu nespádají a nemají tak pro společnost žádný přínos. Dalším důvodem je, že pod pojmem nadaný člověk nebo dítě si představíme malého Mozarta nebo naopak Leonarda Da Vinciho. Nadání není jenom o talentu, o nadprůměrných schopnostech, ale především je to o rysech osobnosti a jejich neurologickém fungování. Dalším označení pro děti s nadáním je pojem **lidé s vysokým potenciálem**, tento pojem se užívá spíše v zahraničí, a to konkrétně v Belgii, naopak ve Francii se používá pojem, **lidé s vysokou mentální efincií**, oba pojmy spolu souvisí a zdůrazňují tak vysokou citlivost jedinců. U nadání není podstatná míra IQ, i když se udává, že lidé s nadáním mají vyšší IQ než 125, u nadání hrají větší faktory v neurologickém fungování, a to jak po stránce fyziologické, emocionální tak i intelektové, vzniká tedy jiné fungování myšlení a psychiky jedince. Objevuje se, že atypický způsob myšlení, ale i vnímání a chování má zhruba 2–5 % lidí, mezi které patří jak děti, tak dospělí. Jejich vysoký potenciál se objevuje ve více oblastech jejich schopností. Důležité je si uvědomit, že tito lidé se na základě své odlišnosti setkávají i se závažnými problémy. Tyto problémy se mohou jevit jako nepochopení, odsuzování, ale může to vyústit až v sociální izolovanost (Stehlíková, 2016, s. 19-21).

Dle Mudráka (2015, s. 19) dítě, označené jako nadané získává vlastnost jedinečnosti, snadno se učí, bývá více motivováno, je tvořivé a dosahuje výborných výsledků ve škole v porovnání s vrstevníky. Budoucí vyhlídky v oblasti nadání kladou důraz na vzájemnou kooperaci mezi dítětem a jeho okolím, ať už je tam zahrnuta škola, rodina nebo jeho vrstevníci. Z toho vyplývá, že nadání není pouze rysem, ale je to vzájemné provázanost různých interakcí mezi dítětem a jeho sociálním okolím.



Obrázek 2 – Systémový model nadání (Mudrák, 2015, s. 20)

**Výsledky** – umožňují přístup k dítěti ze strany okolí, a to ve smyslu příležitostí, které mu nabízejí a kterého motivují dál. Do této kategorie spadá, co dítě umí a aktuálně zná.

**Motivace** – jeden z klíčových momentů, kdy stále probíhá rozvoj nadání. Probíhá zde přesvědčení o vlastní účinnosti.

**Učení a příprava** – Adekvátní příprava a učení vedou k individuálním výsledkům, se kterými se jedinec setkává i ve své dospělosti. Příprava a učení vyžaduje trvanlivost, kvalitu a intenzitu.

**Sociální kontext** – zde jsou zastoupeni rodiče, škola a odborníci, kteří hrají roli při úspěšném rozvoji jejich nadání. Objevuje se tady důležitost jak vzdělávacích praktik, tak i výchovných.

Stehlíková (2016, s. 126) poukazuje na dnešní společnost, kdy je na ni vyvíjen obrovský tlak. Oblast našich schopností a dovedností je stále pod drobnohledem druhých lidí a sami sebe nevnímáme. Média začínají být plné dokonalých celebrit, se kterými se běžná populace nemůže poměřovat, ve srovnání si člověk připadá nepotřebný, šedý a bez dokonalostí. Společnost je neustále vystavována výkonnosti, je pod tlakem reklam a sociálních sítí, kde dochází k celkovému úbytku sebevědomí. Být nedokonalý je lidské, nicméně bychom si měli uvědomovat i malých věcí kolem nás a rozvíjet tak svůj vlastní potenciál, ať už na základě nadání nebo jen své vlastní potřeby.

**Downův syndrom, mentální retardace** – představuje snížení úrovně v oblasti rozumových schopností, kdy je tato oblast v psychologii označována jako inteligence. Obecné definice představují inteligenci jako schopnost, kdy je jedinec schopen učit se z minulých zkušeností a přizpůsobovat se tak novým životním podmínkám, které se mu objevují v jeho životě. E. L. Thorndike rozlišoval tři základní druhy inteligence: **abstraktní, mechanickou a sociální**. V současné době se rozlišují ještě další druhy jako je například **emoční a morální**. K vyjádření inteligence slouží inteligenční kvocient, který vyjadřuje vztah mezi mentálním věkem a mezi chronologickým věkem.

$$IQ = \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}} \times 100$$

Jak jsme již uvedli, mentální retardace představuje výrazně sníženou úroveň inteligence a dělí se celkově do šesti základních kategorií: lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, hluboká mentální retardace a nespecifikovaná mentální retardace (Švarcová, 2006, s. 32-33).

V naší praktické části jsme se setkali pouze s lehkou mentální retardací, tak v teoretické části uvedeme pouze ji, ať tak přiblížíme pouze jednu kategorii, se kterou jsme se setkali.

U jedinců s lehkou mentální retardací se nejčastěji setkáváme v inteligenčním pásmu 50-69. Jedná se o nejlehčí stupeň mentální retardace, u dospělých osob odpovídá hladina inteligence mentálnímu věku 9-12 let. V neuropsychickém vývoji nelze postižení s určitostí poznat, omezení se jasněji projevuje až v předškolním věku dítěte a nejvíce lze poznat při vstupu do první třídy. Jedinec se jeví jako zdravý, může ovládat různé básničky, říkadla, ale nedostatky se projevují až v rozumových oblastech, kdy se začínají objevovat náročnější myšlenkové operace, při těchto činnostech se dítě jeví jako méně chápavé, má problém se lehce zapojit

do her, jeho postižení je do značné míry ovlivněno rodinným prostředím. U rodin, které mají nižší sociokulturní základ, se u dítěte projevuje nižší výkon než u dítěte, které je v rodině s velkým množstvím podnětů. Jedinec s lehkou mentální retardací se naučí číst, psát, počítat, je schopen vynaložit úsilí i u abstraktního myšlení, řeč se vyvíjí opožděně a mohou se objevovat poruchy, a to až u 86,5 % jedinců. Dochází také k nerovnoměrnému vývoji psychických funkcí. Dobře mohou být u jedinců rozvinuté názorné a mechanické schopnosti, a to za předpokladu, že bude vhodné prostředí, motivace a taky přiměřené množství podnětů. Základnímu vzdělávání jsou jedinci schopni, pokud tam funguje mírná redukce, jsou taky schopni absolvovat učiliště a být tak plnohodnotnými členy ve společnosti, pokud mají jak společenské, také pracovní podmínky (Franiok, 2008, s. 38-39).

Švarcová (2006, s. 41) taky poukazuje na projevy lehké mentální retardace:

- Zpomalení ve smyslu chápavosti, mají jednoduchý úsudek,
- neschopnost vyvození logických vztahů a operací,
- neudrží pozornost, nemají slovní zásobu a obratnost ve vyjadřování,
- mají poruchy koordinace, vizuomotoriky, často jsou hyperaktivní anebo se u nich objevuje autismus,
- objevuje se také opožděný psychosexuální vývoj, a naopak zvýšený pocit bezpečí a uspokojení, převládá citlivá vzrušivost, a nedostatky v osobní identifikaci.

Jedinci s mentální retardací vyžadují v inkluzivním vzdělávání specifické potřeby, je důležité si uvědomit, že v rámci inkluzivního vzdělání není hlavním cílem dosáhnout co nejlepších výsledků ve škole, ale cílem je připravit co nejkvalitnější prožití života, který jedinci nastane po dokončení vzdělání. V rámci edukace jedinců s mentální retardací je důležité, aby se dodržovaly pravidla, které mu toto kvalitní prožití umožní, řadí se mezi ně například respektování pracovního tempa, jasně vymezené kroky při práci, zapojování smyslů, využití metody malých kroků, rozvoj hrubé a jemné motoriky. Takových pravidel může být více, záleží na pedagogovi a asistentovi, jak se k jedinci postaví a jaké mu dají možnosti ve výuce. Respekt a tolerance hraje roli při komunikaci s mentálně postiženým, musíme si uvědomit, že mentálně postižený jedinec má chudší slovní zásobu, občasné echolalie, dysgramatismy, nesprávnou výslovnost a je neobratný v artikulaci. Cíle v inkluzivní edukaci u žáků s mentálním postižením jsou široké, ale hlavní cíl je rozvíjení individuální schopností, tak aby si dokázal osvojit vědomosti, dovednosti a návyky. Měl by si umět vytvořit správné postoje a vztah k ostatním lidem, ale i sobě samému. Tyto všechny

aspekty vedou k tomu, aby se dokázal plně integrovat do společnosti, ve které bude žít (Lechta, 2016, s. 308).

**Downův syndrom** je jedno z mála onemocnění, spojené s mentální retardací, které lze diagnostikovat dříve než samotná mentální retardace. Pojem se objevuje již v roce 1866 anglickým lékařem J. L. Downem, který si všiml podobných a opakujících se rysů u svých pacientů. Tito pacienti měli zároveň opožděný vývoj. Podstatu Downova syndromu však objasnil až francouzský genetik Jerôme Lejeune, který se svými pracovníky při mnohonásobných pokusech přišel na to, že lidé s Downovým syndromem mají nadbytečný č. 21 chromozom. Věda nedokáže objasnit, jak dochází k tomu, že se tyto děti rodí, syndrom vzniká náhodným dělením genetického materiálu, nadbytečný chromozom č. 21 může mít původ jak od matky, tak od otce, je to způsobeno geneticky a odpovědnost nenese otec ani matka (Jarošová, 2018, s. 5)

Selikowitz (2005, s. 40-41) ve své publikaci uvádí, že děti s Downovým syndromem jsou náchylnější k nemocem a potýkají se daleko více s nemocemi než ostatní jedinci. Může to být například srdeční vada, zhoršená funkce štítné žlázy, respirační onemocnění, snížená imunita nebo poruchy zraku a sluchu. Zároveň uvádí, že u jedinců s Downovým syndromem bylo uvedeno až 120 charakteristických příznaků, ale každé dítě jich nemá víc než šest nebo sedm. Selikowitz uvádí typické příznaky jedinců s Downovým syndromem: **Obličej** – dítě s Downovým syndromem má nejčastěji kulatý obličej, **hlavu** má lehce zploštělou, **oči** jsou mírně zešíklé, často mají malou kožní řasu. **Vlasy** mají řídké a jemné, **ústa** mohou být menší, ale jazyk se jeví větší, proto mají někteří jedinci s Downovým syndromem tendenci stále vyplazovat jazyk. **Ruce** mají široké, jejich prsty jsou krátké, občas se stává, že malíček může mít o jeden kloub méně. **Nohy** mají silné. U jedinců s Downovým syndromem se vyskytuje svalové napětí, to znamená, že u dětí se objevuje ochablost svalů, konkrétně na krku a končetinách. V poslední řadě zmiňuje velikost postavy, ta neodpovídá nijak se věkem jednotlivých členů v rodině, jedinci s Downovým syndromem se dorůstají menší výšky, která se pohybuje někde kolem 145–160 cm.

Pro lidi s mentálním postižením, je důležité prostředí, ve kterém žijí. Rodina je jednou z nejdůležitějšího prostředí, které utváří jedinci pocit bezpečí, jistoty, emocionální stabilitu. Vhodně zvolený přístup k rozvoji jedinci s mentálním postižením vede i k jeho celkovému emočnímu klidu stále se můžeme setkávat, že i v rámci inkluze dochází k nepochopení ze strany učitelů, a to ve vztahu k jejich potřebám. Tak jako se usiluje o uspokojování jejich potřeb v sociálním prostředí, tak by se mělo usilovat o uspokojení jejich vzdělávacích potřeb.

### 3 ŠKOLA A RODINA

V dnešní době hraje v edukačním prostředí žáka i roli jeho prostředí, kde žije, kde tráví čas, Je to prostředí školy a prostředí rodiny, která ovlivňují nejenom jeho edukační rozvoj, ale i jeho celkový rozvoj osobnosti. Rodič má spoluúčast na rozvoji svého dítěte, stejně tak jako škola, je tedy důležité, aby tyto dvě oblasti spolu vzájemně spolupracovaly.

#### 3.1 Spolupráce školy a rodiny

Objektem inkluze se stává samotné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, je vždy důležité posoudit, zda je inkluze pro jedince vhodná nebo zda naopak mu spíše neuškodí. Jak jsme se již zmiňovali, dnešní doba umožňuje zcela přirozeně právo na vzdělání všem lidem, toto právo nalezneme i v mezinárodních úmluvách (Hájková, Strnadová, 2010, s. 7).

Šmelová a kol. (2017, s. 14) uvádějí, že při inkluzi je vždy nutné individuálně zvážit, zda je to pro dítě vhodná volba, musí se brát v potaz nejenom druh a stupeň postižení, jeho osobnost, charakter, intelektové schopnosti, volní vlastnosti, emoční stabilitu ale také schopnost jeho přizpůsobení. Reakce na heterogenitu svého dítěte jsou u rodičů různé. Zvládání a přijetí tohoto faktu jsou odlišné a závisí na mnoha okolnostech. Faktory, které ovlivňují jedince ve škole, jsou rodina a rodiče, učitelé a škola, poradenství a diagnostika, podpůrná opatření v podobě rehabilitačních pomůcek, osobní asistent, umožnění dopravy do školy, učební pomůcky anebo také úprava edukačního prostředí.

Škola a rodina měla po dlouhou dobu omezené vztahy na základě dřívějších tradic. Vztahy probíhaly spíše na jednosměrný přenos informací, kdy tento směr probíhal spíše ze strany učitelů k rodičům. Jestliže docházelo i k intenzivnějším vztahům, tak pouze tehdy, když mělo dítě nějaký problém, ať už s docházkou, kázní nebo výsledky ve škole. Tato nepřiliš obsáhlá konverzace mezi rodiči se změnila až v 70. – 80. letech, kdy rodiče dostali možnost překročit hranice školy častěji. Nejprve se jednalo pouze o různé diskuze, které se týkaly spíše výsledků dětí ve škole, později však dostávali rodiče prostor zapojit se i do učebních aktivit ve škole, dále pak už v konkrétní třídě, mohli s učiteli diskutovat na nejrůznější témata a budovat tak vztah se školou na úrovni přátelství. Tato úroveň jim dala možnost pevnější role a postavení ve školském prostředí (Rabušicová, 2004, s. 9).

V České republice byla škola vnímána před rokem 1989 jako instituce, kde probíhala kultivovaná výchova a rozvíjelo se zde vzdělávání dítěte. Zásah rodičů do instituce nebyl vyžadován a ani vítán, socialistická situace ve společnosti zapříčinila, že škola a rodina byly



v nerovnoměrném vztahu, proto i rodičovská a školní edukace byly vnímány jak odlišné, nespolupracující a nezávislé. Socialistické smýšlení se vztahy mezi rodinou a školou nezabývalo, tato část byla vnímána, že je na odbornících, kteří se v pedagogickém prostředí pohybují a nesou tak odpovědnost za vzdělávání dětí. Rodina a škola tak převážně spolupracovala na autoritativním přístupu, kdy pedagogové vystupovali k rodičům jako odborníci, kteří vše nejlépe věděli a uměli tak nejlépe řídit vzdělávání jejich dětí. Po roce 1989 přichází řada změn v oblasti vzdělávání, které se zaměřovaly na cíle, vztahy a obsahy vzdělávání. Dále se zavedl školský zákon 561/2004 Sb., byly ustanoveny Rámcové vzdělávací programy, které plnily funkci státního kurikula, které tak zplnohodnotily roli školy, která nesla odpovědnost za organizaci a způsob výuky, vytvářely se také příznivé podmínky, jak pro učení, tak pro pedagoga a další školské partnery. Tyto nové inovace sebou přinesly velká očekávání, která se projevila zejména v **řízení škole, oblasti rozhodování a také spolupráci mezi učiteli, rozvoj v oblasti podmínek pro učení a edukace v rámci školy a také její nezávislosti a v neposlední řadě bylo uspořádání vztahů s rodiči** (Pohnětalová, 2015, s. 14-15)

V 90. letech pak dochází i k legislativním změnám, kdy se rozšiřují rodičovská práva, která umožňují rodičům zapojit se do konzultací a mít slovo i ve výsledcích svého dítěte. Tyto změny vycházely z vizí, které se opíraly o to, že pokud má rodič stejné podmínky jako pedagog, tak může uplatnit své silné stránky a mohou tak prosazovat zájmy svého dítěte, jejich zájmy a na základě toho činit adekvátní rozhodnutí. Ve stejných letech se dále poukazuje na posílení vztahů mezi rodiči a pedagogy v ještě větším měřítku. Tento tlak vzniká z pádných důvodů a směřuje k rozvoji a spolupráci školy s rodiči, kdy usiluje zejména o kvalitní prostředí pro vzdělávání jejich dětí. Mezi tyto důvody patří:

- Demokratické uspořádání vztahů,
- zodpovědnost,
- možnost výběru školy,
- spolupráce,
- zvyšování rovnosti příležitostí,
- rozvoj lidských, pracovních a finančních zdrojů.

Škola jako instituce není oddaná pouze státu nebo zřizovateli, poukazuje se i na to, že by měla být zodpovědná svým odběratelům, což jsou rodiče dětí, kteří školu navštěvují. Rodičům není jedno, jak se zachází s jejich dětmi, zajímají se o své děti, a tento zájem přináší

i otevřené dveře do školy. Stejně jako existuje žákovská diverzita i rodiče jsou značně nesourodou skupinou. Každý rodič má jiné zájmy, jiné pole působnosti, z toho vyplývá, že i jejich vztah se školou může být založen na jejich individuálních představách a těmto představám se musí škola přizpůsobit a naučit se individuálně pracovat. Ze strany rodičů existuje mnoho důvodů a podnětů, které je zajímají, nejčastěji se jedná o úspěšnost dětí ve škole, komunikace ze strany vedení k rodičům, podpora školy, možnost sblížení rodičů dětí s podobnými vzdělávacími potřebami a propojení rodičů s dalšími komunitními zdroji (Rabušicová, 2004, s. 9-10).

V terminologii je spolupráce charakterizována jako jedna ze základních forem sociálního chování ve společenských interakcích, jejímž hlavní a společnou cestu je dosažení společného cíle. Partnerský vztah se dá vybudovat na základě spolupráce, ta je v zahraniční užívána spíše pod pojmem angažovanost, anglicky involment, což v překladu znamená přímo zapojení rodičů nebo partnerství do školy a rodiny, tímto pojmem je taky vyjádřena kvalita vztahu. Toto partnerství zahrnuje úroveň jako zapojení rodičů do vzdělávacího procesu, vzájemná komunikace, společné aktivity a taky další vzdělávání rodičů (Pohnětalová, 2015, s. 12-13)

Rabušicová ve své publikaci (2004, s. 11) uvádí základní modely vztahů mezi školou a rodinou: kompenzační, konsenzuální, participační a model sdílené odpovědnosti. **Kompenzační model** vycházel z představ, že někteří rodiče nemají dobré předpoklady být dobrými rodiči, aby mohli do jisté míry podporovat své děti, na pomoc jim tak musela přijít škola, pedagog, nebo jiné odborné instituce, které budou jejich rodičovskou neschopnost vyrovnávat. **Konsenzuální model** kladl důraz na informovanost, přičemž tyto informace měly jeden směr. Škola a rodina byly chápány na jedné rovině, pedagogové byly nuceny systémem zjišťovat informace od rodičů, které byly potřebné pro jejich práci ve škole, kde bylo mnoho sociálních a kulturních žáků, kteří měli svá různá specifika. Tím, že tento model stavěl školou a rodinu na stejnou křivku, tak docházelo k tomu, že se smazal rozdíl mezi školní výchovou a domácí výchovou. **Participační model** stavěl rodiče do role, kdy byly považovány za aktivní skupinu, která podporuje svoje děti ve vzdělávání. Zároveň se rodiny jako socializační činitel mění a jejich funkce nahrazují vrstevníci a média. Škola přebírá úkoly, které nedokáže plnit výchovná funkce rodiny, která se rychlým tempem moderní doby vytrácí. **Model sdílené odpovědnosti** je model současné doby. Tento model klade důraz na zodpovědnost rodičů a pedagogů, konkrétně na výsledky jejich rozhodování. Smyslem modelu je to, aby se rodiče zapojovali do aktivit svých dětí, kdy tyto aktivity budou pro děti

prospěšné. Jsou, zde však i jisté obavy, aby model nebyl příliš individuální, kdy by to mohlo vést k vyhraněným rozdílům mezi úkoly rodiny a úkoly školy.

Jestliže u pedagogů převládá přesvědčení, že rodiče jsou dobrými a schopnými primárními vychovateli svých dětí, tak vyvinou větší úsilí a aktivitu ve vztahu k spolupráci s rodiči. Majerčíková (In Pohnětalová, 2015, s. 25) poukazuje na výhody dobrých vztahů mezi učitelem a rodičem. Ve výsledcích dítěte se odráží jeho **domácí příprava** s podporou rodičů. **Spojení školy, rodiny a žáka** má velice kladný význam pro tvorbu pozitivních vztahů v prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Pokud funguje **spolupráce mezi rodičem a učitelem**, tak i rodič více svému dítěti rozumí, dokáže pochopit úlohu dítěte v edukačním prostředí, jejich komunikace má efektivní dopady a vztah k dítěti je rodič schopen soudit na reálném přístupu. Pokud se vztah školy a rodiny rozvíjí dobře, tak rodina může lépe chápat úkoly školy ve vztahu k jedinci. Některé děti pocházejí ze znevýhodněných sociokulturních vrstev, pokud jejich rodiče spolupracují se školou, je možnost tyto deficity zmírnit a přizpůsobit prostředí jedinci tak, aby nestrádalo. Jestliže se podaří navázat takové kontakty, které budou založeny na blízkém vztahu a důvěře, vzniká zde pro rodiče získání partnera pro konzultace v oblasti vzdělávání jeho dítěte, ale i mimo něj. Rodiče získávají při navázání spolupráce možnost, kdy mohou modelovat profil školy ke vztahu k okolí. Pokud škola dokáže na bázi spolupráce využívat rodičovských zdrojů, jak profesních, lidských, tak finančních, může tím zvýšit prestiž školy a její efektivnější fungování. Stálé a intenzivní fungování vztahů mezi rodiči otevírá prostor pro podporu společenského statusu v rámci profese pedagoga.

Je zřejmé, že primárním činitelem ve výchově je rodič, nicméně nesmíme zapomínat i na úlohu pedagoga, který zde hraje taky důležitou roli a vzájemná spolupráce mezi těmito dvěma důležitými činiteli v životě žáka je nezbytná. Rodina a škola by měly být v rámci inkluzivního vzdělávání úzce spjaty, jsou ale taky opodstatněny obavy ze strany učitelů, kdy u mnohých může převládat opatrnost, která je spojena s obavou, aby rodiče nezasahovali až přespráhlí do edukačního procesu (Valenta, 2003, s. 35-34).

Čapek (2013, s. 18) uvádí, že práce pedagoga a učitele, tak aby jejich spolupráce byla kvalitní, musí probíhat na základě několika faktorů. Pedagogové by měli nabízet prostor, který umožní spolupráci, používat vhodné komunikační prostředky, nabízet a poskytovat rodičům dostatečné množství informací a taktéž informace vhodným způsobem přijímat od rodičů, jako zpětnou vazbu. Budovat s rodiči přátelský vztah, který bude založen na obou stranách na důvěře, naučit je předávat správné edukační návyky svým dětem, sdružovat je a

upozorňovat je na to, že nejsou soupeři, ale učitelé zastupující školu a rodiče rodinu. Tyto dvě skupiny škola – rodina by měly pracovat jako jeden tým.

Škola funguje jako instituce, kde je důležité, aby mezi sebou kooperovali všichni účastníci. Snaží se o vytváření vhodného prostředí pro vývoj jedince. Takové prostředí působí na osobnost žáka a učí ho, aby kooperaci, důvěru a toleranci aplikoval i mimo školní prostředí. Důležité je to, aby škola nabízela žákům kolektivní spolupráci a učila je tak navzájem poznávat odlišnosti mezi sebou. Školní prostředí je bohaté na rozmanitost, která je všude kolem nás. Tak jako se snaží rodiče dětí, se speciálními vzdělávacími potřebami, zapojit do běžného života kolem nás, tak škola se učí žáky poznávat tyto odlišnosti poznávat a chápat. Poukazuje na to, že handicap je součástí jedince, který není ničím neobvyklým ve společnosti. Škola se učí poznávat odlišnosti každého z nás a pracovat s nimi v pozitivním duchu (Hájková a Strnadová, 2010, s. 102).

### **3.2 Osobnost pedagoga v inkluzivním vzdělávání**

Pedagog je pro žáky průvodcem ve vzdělání, které žákům nahrazuje to, co jim nemůže dát rodina v takovém měřítku jako školní prostředí. Prostor inkluze klade na pedagoga vysoké nároky, především na jeho osobnost. Jeví se tady fakt, že trend inkluze dostihl pedagogy nepřipravené, jak po jejich stránce vědomosti o tomto trendu, tak ani jejich osobnost na tyto změny nebyla připravena. Právě osobnostní stránka je nejdůležitější pro přijetí inkluze, protože u pedagogů může panovat rozpolcenost v jejich postojích, hlavně v postoji k žákům s postižením, nějakým typem narušení nebo ohrožení. Tato rozpolcenost může figurovat i v nedostatečné informovanosti, u obav nebo rozpaků a souvisí taky s jejich malou zkušeností v rámci praxe při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Edukační prostředí je kvalitní tehdy, pokud má kvalitní a respektované pedagogy, kteří žáky vedou k úspěchu. Stěžejním bodem edukačního prostředí je to, aby škola vnímala vztah emocionalitu a intelektové schopnosti žáků. Tyto dvě oblasti poukazují na individuální chápání různých situací a postojů k nim. Škola často klade důraz na to, aby dítě dokázalo uspořádat své myšlenky a aplikovat je, tím pádem se upouští od emoční složky, která napomáhá efektivní edukaci. Je totiž důležité, jak se dítě cítí v edukačním prostředí, kde tráví většinu svého času. Výsledky dětí často souvisí s tím, jak vzdělávací program vyhovuje jejich schopnostem, jestliže je v souladu s jejich silnými i slabými stránkami. Všechny tyto aspekty souvisí s inkluzivním vzděláváním, pokud pedagog přijme tyto fakty, je úspěšným průvodcem inkluzí každého dítěte, nejen se speciálně vzdělávacími potřebami. České

školství se však potkává s tím, že učitelé neradi přijímají inovace, inkluze je však tak živý proces, u kterého se nemění jen škola, ale i lidé, myšlení, metody a náplň vzdělávání (Hanáková a kol., 2015, s. 73-75).

Pedagog jako průvodce inkluzí by měl nabízet úspěšné faktory integrace pro žáka. Aby se dítě ve škole cítilo dobře je důležité **bezpečí, stimulační prostředí**, specifickým bodem je hlavně **chování a způsob edukace učitele k žákům**, pozitivním faktorem je **zapojení handicapovaného do prostředí výuky**. Pedagog, ale i jiní vyučující by měli být **podpořeni v dalším vzdělávání**. Inkluzivní prostředí vyžaduje i **úzkou a flexibilní spolupráci s rodiči** a dalšími rodinnými příslušníky. Důležité je, aby **pedagog spolupracoval s dalšími odbornými institucemi, jako jsou poradenská pracoviště nebo pedagogicky psychologické poradny, sociální pracovníci, lékaři a další odborníci**. Pedagogové, kteří jsou úspěšní v procesu integrace, často používají ve výuce metody:

- zapojení dětí do výuk, tak, aby si samy dokázaly najít odpovědi na probíranou látku,
- odpovědi sledují, tak aby zjistili, jak děti přemýšlí a jaké mají k tématu individuální postoje,
- sledování vyžaduje jistou míru intuice, která slouží k vybudování kvalitní atmosféry ve třídě, ale i mezi žáky samotnými,
- jejich výuka má živé tempo, které se však snaží přizpůsobit na základě individuality každého žáka,
- jejich projev je stručný, ale jasný, používají laskavou neverbální komunikaci,
- vyučování probíhá v kratších úsecích, kdy žáci mají více přestávek nebo odpočinkových aktivit, tak aby edukace pro ně nebyla nutná, ale naopak se dokázali soustředit co nejdéle díky odpočinku,
- jejich výuka neprobíhá frontálně, naopak se snaží děti vytáhnout z lavic a zapojit je tak do různých aktivit, které vyžadují pohyb a protáhnutí celého těla,
- probírané téma se snaží propojit s běžným životem,
- sledují děti, co je baví, jak snášení prohru, jak se umí dělit, tyto informace pak používají dále a využívají je při dalších aktivitách,
- v edukačním prostředí pracují na rozvoji vztahů, nejenom ve třídě, ale v rámci celé školy (Tesařová a kol., 2016, s. 90-92).

Učitel disponuje několika osobnostními charakteristiky, je nutné se dotknout i těch, s kterými disponuje v rámci edukačního prostředí. Čapek (2013, s. 18) uvádí 4 základní:

**profesionalitu, vhodnou komunikaci s rodinnými příslušníky, optimismus a pozitivní postoj a přístup a vstřícnost. Profesionalita** dokazuje, že učitel je odborník, motivuje a aktivizuje děti ve školním prostředí. Výuka a přístup pedagoga dítě baví a je schopno je přenést do dalších životních situací. **Vhodná komunikace s rodinnými příslušníky**, tato část si vyžaduje taky jistou dávku profesionality. Jedná se především o komunikaci při předávání informací o žákovi jeho rodině. Komunikace by neměla mít jeden směr, naopak by mělo docházet k oboustranné snaze o dobro pro dané dítě, snaha o dobro by měla vyústit ve vhodnou spolupráci. Pedagog je v roli, kdy mu zázemí dítěte ve škole není lhostejné, snaží se tedy vybudovat takové prostředí, které odpovídá jeho individuálním potřebám na základě konzultací s jeho rodinou. Informace, které pedagog poskytuje, by neměl sdělovat pouze 4x do roka na třídních schůzkách, naopak by měl poskytovat informace častěji a pestřeji tak, aby vztah s rodinnými příslušníky kooperoval a nevytrácel se. **Optimismus a pozitivní postoj** by měl pedagog dávat najevo při rozhovorech s rodiči, při výuce s žáky, radovat se z jejich úspěchů a tyto poznatky předávat dále. Pedagog, který předává své poznatky do rodinného kruhu na rodiče netlačí, neuvádí je do stresových situací, snaží se odbourávat bariéry, tak aby pro dítě vytvořil nejlepší podmínky ve škole, ale i doma na základě sdělených informací. Vstřícnost je další složkou, kterou by měl učitel mít. Poukazuje na to, že učitel není úředník, neoplývá arogancí, naopak usiluje o kooperaci, má pochopení pro individualitu dítěte, ale i individuální rodinné problémy. Měl by umět nabídnout pomoc a možné řešení. Spolupráce nefiguruje jenom ve vzdělávání žáka, ale i v jeho individualitách v jeho přirozeném prostředí.

Každý pedagog má taky své kompetence, který by měl umět kvalitně uplatnit ve vzdělávacím procesu. Kompetence jsou svým způsobem odborné předpoklady, mezi které se řadí dovednosti, znalosti, ale také zkušenosti nebo postoje. Kompetence pedagoga se mění v rámci jeho praxe, zvláště tehdy pokud se setkává s heterogenní skupinou žáků v inkluzivním vzdělávání. V rámci inkluze by měl mít pedagog kompetence v oblasti metodiky práce s heterogenními skupinami, znalost mechanismů, kterou formují sociální skupiny, znalosti z oblasti interkulturních rozdílů, znát formy žákovské diverzity, ale taky být odborníkem v poradenských a konzultačních činnostech (Hájková a Strnadová, 2010, s. 103).

### 3.2.1 Asistent pedagoga ve vztahu k žákovi

Současná situace na českých školách vyžaduje působení asistenta. Tato profese a zároveň jejich role je vnímána pozitivně, ale i negativně. Je nutné si uvědomit, že jsou nedílnou součástí edukace žáků, jsou však taky jakým si mostem při jejich vzdělávání. Profese asistenta je zakotvena ve školském zákoně, na školský zákon č. 561/2004 Sb. navazuje několikrát novelizovaná vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška stanovuje, že vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je ošetřena podpůrnými opatřeními. Jedním z nejdůležitějších podpůrných opatření je úloha asistenta pedagoga. Toto opatření tak zajistí službu asistenta pro dítě, které na něj má nárok, opatření je specifické v tom, že má personální charakter. S asistentem pedagoga souvisí mnoho administrativních kroků, jako je financování, metodické vedení, nejdůležitějším krokem je však to, že profese, kterou asistent pedagoga vykonává, musí mít odbornou přípravu. České školství v rámci inkluzivního vzdělávání neustále prochází řadou inovací, přetrvává zde tak mnoho nedostatků, které omezují do značné míry tuto profesi, i když se jedná o důležitý prvek v inkluzi (Langer In Šmelová a kol., 2017, s. 33).

Hlavním činností asistenta pedagoga je podporování práce učitele při vyučovacím procesu, ale i mimo něj. Asistent pedagoga se tak stal hlavním nástrojem inkluzivního vzdělávání. V inkluzivním vzdělávání se usiluje o kvalitní práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, klade se důraz na jeho individualitu a rozvoj. Role asistenta tak usiluje o kvalitní kooperaci s pedagogem při jeho práci s žáky, snaží se podporovat žáka v samostatnosti a jeho aktivitě. Jeho práce se odvíjí na pokynech pedagoga, působí však i v poradenských službách, které poskytuje škola (Bréda a kol., 2017, s. 63-65).

Profese asistenta pedagoga bývá někdy vnímána jako nenahraditelná role, protože se jedná o jeden z nejdůležitějších prostředků speciálně pedagogické podpory. Tato podpora je hlavně nezbytná u dětí s těžším mentálním nebo tělesným handicapem. V rámci inkluzivního vzdělávání se asistent pedagoga dostává do popředí, setkává se tady s tím faktem, že jejich finanční hodnocení není adekvátní k jejich vysokoškolskému povolání, proto se setkáváme s jejich nedostatkem. Situace ve školství je taková, že asistent někdy supluje roli podpůrného pedagoga, znamená to tedy, že se stará o obslužné činnosti až po komplexní podporu ve vzdělávání dítěte s handicapem (Valenta a kol., 2003, s. 44).

Financování v krajích je odlišné, školy mají taky různou podporu při financování asistentů. I když se stále usiluje o kvalitní inkluzi v českém školství, realita je taková, že školy neobdrží finanční prostředky v plné výši a musí tak hledat jiné možnosti při financování asistentů. Často se stává, že příspěvky doplácí zřizovatelé, kteří jsou ve vztahu k základním školám nejčastěji obce. K této problematice se však z jejich stran přistupuje různě, protože finance jdou z jejich rozpočtových možností (Bréda a kol., 2017, s. 67).

Činnost asistenta řídí pedagog, který tak udává i činnosti, které budou vykonávat žáci. Celkovou činnost asistenta však spravuje ředitel školy, dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. jsou hlavními činnostmi pomoc přizpůsobit se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci, pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci komunitou ze které žák pochází (Bartoňová, 2007, s. 269-270).

Stejně tak jako je to u pedagogů, ale i jiných odborných pracovníků školy, tak i asistent by měl osobnostní předpoklady k tomu, aby mohl vykonávat tuto profesi a být tak v kontaktu s dětmi, kterou jeho přítomnost vyžadují. Asistent pedagoga by měl mít:

- Vztah k dětem, ale především kladný vztah k žákům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby,
- schopnost empatie a pochopení pro druhé, komunikace s lidmi,
- spolehlivost, trpělivost, tolerance, kooperace.

Vztah k dětem je jeden ze stěžejních předpokladů, je důležité, aby tuto profesi nevykonávali lidé, kteří nemají jiné pracovní uplatnění. Profese asistenta vyžaduje, aby člověk, který ji vykonává, neměl předsudky ve vztahu k handicapovaným, multikulturním skupinám nebo lidem, kteří jsou sociálně vyloučení. Pokud dokáže zvládat vztahy s těmito skupinami, mají tak schopnost pomáhat svým klientům při integraci. Dalším důležitým faktem je, že asistent pedagoga by měl mít možnost přístupu k informacím o svých svěřencích, to znamená žáků, ale i jejich rodin. Tyto informace mu pomůžou chápat mnoho situací, kdy bude schopen vše řešit do hloubky. V tomto případě se dostává do popředí jeho komunikativnost, která mu pomáhá udržovat vztahy se školou, rodinou a dítětem. Při budování vztahů by měl být schopen vytvořit partnerské zázemí, které bude založeno na otevřenosti, trpělivosti, toleranci a kooperaci na všech stranách. Jeho spolupráce nevyžaduje jen pozitivní vztah s rodinou žáka, asistent pedagoga je zaměstnancem školy, je tedy důležité, aby dokázal pracovat i se svými kolegy a dokázal tak vytvářet pozitivní klima školy. O jeho práci tak



rozhoduje ředitel školy, tato práce se stanovuje na základě žáka, který má na asistenci nárok. Práce se odvíjí na aktuálním stavu žáka, jeho individuálních potřeb a vývoji. Vychází se z posudků odborného pedagogického centra a z individuálního vzdělávacího plánu. Mezi hlavní činnosti asistenta patří pomoc, jak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pedagogickému personálu školy, a to při výchovných a edukačních činnostech, pomoc s komunikací žáků a jejich zákonnými zástupci, ale i s okolím, ze kterého žák pochází, pomoci žákům při přizpůsobení se edukačnímu prostředí. Asistenti poskytují pomoc žákům jak při výuce, tak při přípravě na výuku, důležitá je taky pomoc žákům, kteří mají těžší formu handicapu, to znamená při jejich obsluze, pohybu, a to jak ve vyučování, tak mimo něj v rámci edukace. Praxe asistenta přináší taky další práci, kterou vykonávají, jako například individuální práci, pomoc při adaptaci v rámci školního prostředí, příprava pomůcek a dalšího materiálu a je taky důležitým prvkem při tvoření individuálního vzdělávacího plánu (Bréda a kol., 2017, s. 70-73).

Je třeba si uvědomit, že asistent pedagoga je nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání, a uvědomění si jeho přínosu ve školství je stěžejním bodem v rámci edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **3.2.2 Prostředí školy**

Inkluzivní prostředí si vyžaduje i bezproblémové přijetí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zdravým kolektivem třídy, ale i školního prostředí, ve kterém se jedinec bude pohybovat. Zdraví jedinci se můžou dítěti s handicapem jevit jako nedostižná skupina, které se nemůže se svým handicapem vyrovnat. Důležitým krokem v edukačním prostředí je tedy zdravý kolektiv, o tomto faktu informovat a vzájemně pracovat na tom, aby se naučili pochopení, toleranci a i odlišnostem. Není důležité je jenom informovat, ale i připravit na to, že jedinec s postižením bude mít specifické potřeby, ale i individuální schopnosti a dovednosti. Je nutné si však uvědomit, že nejenom žák s postižením má své individuální potřeby, ale i každý jedinec v kolektivu se jistým způsobem liší od většiny. Inkluze ve školním prostředí lze tak do značné míry chápat jako důležitou socializační cestu jedince. Chování intaktních žáků do jisté míry ovlivňují i jejich rodiče, kteří by měli být také obeznámeni s tím, že ve škole bude jedinec ať už s handicapem nebo speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož i tito rodiče do značné míry ovlivňují inkluzivní prostředí a socializaci jejich dětí (Šmelová a kol., 2017, s. 19-20).

Jako společnost jsme vedeni k různým přesvědčením, je nutné si uvědomit, že i lidská heterogenita je přirozená, vždy tu byla a je součástí již od samého počátku společnosti. Je tedy nutné, aby dítě bylo přijato do kolektivu a cítilo se v něm dobře. Otevřenost k žákům může být prvním krokem dobrého kolektivu. Pohled žáka s odlišností a jeho názor nám může odhalit skutečnosti, kterých se obává, které mu vadí nebo naopak co by se dalo v prostředí školy zlepšení. Tyto informace nás mohou vést ke zlepšení situace, ale i celkového klimatu v prostředí školy a třídy. Pro pedagoga je důležité, aby dokázal ukázat dětem cestu k lepším postojům, které nebudou zavrňovat jedince. Zapojení celé třídy do integrace jedince je stěžejním bodem celé inkluzivní pedagogiky. Škola by měla usilovat o to, aby integrace a přijímání odlišností bylo velké téma, které se netýká pouze jednoho jedince, ale i celé společnosti. Škola je institucí, kde probíhá nejtěžejnější průběh socializace jedince, je důležité, aby si jedinec z této instituce odnášel pozitivní nadsled a taky postoje pro život v heterogenní společnosti. Pokud si tento fakt jedinec uvědomí, že i on sám je odlišný a má své individuální potřeby a toto vědomí se spojí ve vědomí kolektivní, tak zde vzniká vzájemné poznání, tolerance, podpora a pochopení (Tesařová a kol., 2016, s. 77-81).

V poslední kapitole jsme se věnovali prostředí školy a rodiny. Edukační proces by neměl být součástí jenom školy, ale i záležitostí rodiny, která utváří přirozené prostředí jejich dítěte. Stejně tak jako se přistupuje k učitelům s respektem, mělo by se i k rodičům přistupovat profesionálně, navazovat partnerské vztahy, budovat důvěru a uvědomit si, že tato spolupráce rodiny a školy může podpořit další strategii v edukačním procesu jejich dítěte.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 DESIGN VÝZKUMU

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluze. Konkrétně již zavedenou inkluzí v českém školství od září roku 2016. Teoretická část již nastínila inkluzivní pedagogiku, její fáze, faktory, ale i determinanty, které s ní souvisí. V druhé kapitole jsme se zabývali žákovskou diverzitou, která je součástí každé školy, ale má své postavení i ve společnosti a poslední, tedy třetí kapitola byla zaměřena na školu ve vztahu k rodině, zde jsme se dotkli aspektů, které nám doplní naše praktická část diplomové práce, která především zahrnuje design výzkumu, obsah šetření, hlavní a dílčí cíle a taky danou metodu, kterou byl výzkum proveden.

Inkluze, pojem běžný nicméně stále nový a stále přinášející nové poznatky a zkušenosti. Podporuje především společné vzdělávání dětí s různým typem diverzity v běžné škole. Každé dítě bez ohledu na jeho handicap má své potřeby a individuální charakteristiky, je tedy nutné, aby se na tyto aspekty nahlíželo jako na samozřejmost a nebyly tak dítěti odepírány například právě o rovnost vzdělávání v běžných školách.

Praktická část se již právě zaměřuje na tyto konkrétní aspekty a jejich důsledky. Naším hlavním záměrem je především zjistit, jak tyto skutečnosti vnímají rodiče dětí, kteří mají speciální potřeby, ale i různé druhy diverzity.

### 4.1 Metoda výzkumného šetření

Téma inkluze je nyní často aktuálním tématem, jak u pedagogů, politiků, ale také rodičů, kterých se tento typ vzdělání, díky jejich dětem, velice dotýká. Tak, abychom došli k naplnění všech stanovených cílů v diplomové práci, zvolili jsme kvalitativní metodu výzkumu. Kvalitativní výzkum přináší výzkumníkovi osobní kontakt s respondentem, prostřednictvím osobního kontaktu je nám umožněn větší vhled do problematiky zkoumané oblasti nebo jevu, který nás zajímá. Obecně můžeme říci, že kvalitativní výzkum je proces, který nám zkoumá specifické jevy v jejich autentickém a přirozeném prostředí (Hendl 2005, s. 50).

Další odůvodnění vychází z Průchy (2003, s. 111), kdy výzkumník je v pozici, která mu přináší možnost pochopit jevy a vysvětlit je z hlediska zkoumané osoby. Zároveň se jedná o proces, který je charakteristický dlouhodobým nestrukturovaným pozorováním a vychází z deskriptivně – induktivního přístupu.

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 7) definují cíle kvalitativního výzkumu jako získání komplexního obrazu jevů, které jsou založeny na hloubkových datech. Ve své publikaci dále uvádí, že záměr výzkumníka, který provádí kvalitativní výzkum, využívá celou řadu postupů a metod, které mu umožňují rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé vnímají, prožívají a vytvářejí sociální realitu.

Kvalitativní výzkum je bohatý na metody designu výzkumu, v našem případě jsme zvolili metodu, kterou rozvíjel od 90. let J. A. Smith, tato metoda se nazývá interpretativní fenomenologická analýza (dále budeme uvádět její zkratku IPA). Metoda není úplně obvykle užívána, nicméně pro náš výzkum se jeví jako nejvhodnější. Analýza umožňuje průzkum do hloubky v oblasti subjektivních zkušeností a není tak potřeba filozofických znalostí z dané oblasti. IPA se snaží porozumět žité zkušenosti člověka, detailně prozkoumat jeho svět, to, jak vnímá a vysvětluje situace nebo jeho zkušenosti v rámci daného fenoménu. Je zde taky více prostoru pro kreativitu, která tak umožní výzkumníkovi svobodu při výzkumném procesu. Její užití při výzkumném šetření se používá tehdy, kdy se setkáváme se skupinou, která je specifická a svým způsobem výjimečná. Tato neobvyklá skupina je tak nositelem zkušeností, které nás při výzkumu zajímají, a těmto zkušenostem klademe důraz. Celý rozhovor bychom tak měli vést ve fenomenologickém – hermeneutickém stylu, který se považuje za základ IPA, tímto tak směřujeme k tomu, že respondent se snaží porozumět svým zkušenostem s daným fenoménem (Řiháček a kol., 2013, s. 9-10).

Fenomenologie nám v analýze hledá individualitu, kterou můžeme nalézt v konkrétní a jedinečné zkušenosti jedince, jsou to hlavně jeho žité zkušenosti, tyto žité zkušenosti se dále projevují v psychologii, kdy prožívané zkušenosti jsou obrazem toho, jak žijeme v konkrétním čase. Klíčovým bodem pro IPA je tak zkušenost. Tato teorie je spjata s Husserlovou fenomenologií (Smith in Řiháček, 2013, s. 10). Smith dále uvádí, že výzkumník, který je v perspektivě IPA, prozkoumává zkušenost konkrétního člověka, a to z jeho pohledu, kdy si zároveň uvědomuje, že v oboustranném porozumění hraje roli i zkušenost výzkumníka a jeho perspektiva na svět, stejně tak hraje roli interakce mezi výzkumníkem a respondentem. Aby výzkumník porozuměl žité zkušenosti respondenta, je nutné, aby jeho osobnost byla vybavena přesvědčením a postoji, které jsou nezbytné k vzájemnému porozumění.

IPA vychází ze třech zdrojů: fenomenologie, hermeneutiky a ideografického přístupu. Jak jsme již uvedli, klíčovým termínem v IPA je žitá zkušenost. Výzkumník má jedinečnou možnost být v interpretativní roli, IPA zde chápe subjektivitu jako přednost a sítější, dá se

reflektovat, umožňuje vstup do zkušenosti, jak nás samých, tak i zkušenosti respondenta a je také nástrojem validizace – pravdivosti. Druhý pilíř IPA je hermeneutika, která poukazuje na interpretaci, kdy se respondent snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem a výzkumník je v roli, kdy se snaží porozumět tomu, jak k tomuto porozumění dospěl respondent. Posledním a třetím pilířem je idiografický přístup. Tento přístup je zaměřen na detailní prozkoumávání jednoho případu a trvá to tak dlouho, než dosáhneme určitého stupně porozumění. Pokud dojdeme ke stupni porozumění, přecházíme k analýze dalšího případu (Řiháček a kol., 2013, s. 11–12).

Kvalitativní výzkum vyžaduje taky validitu. Validita je jiným výrazem pravdivost, ta nám určuje ve výzkumu to, zda jsme v rámci našich metod a postupů došli k zjištění, které je pravdivé a odpovídá žité realitě, tedy tomu, zda tyto zjištění můžeme považovat za reálné a věrohodné. Stejně tak, jako je důležitá validita, je stejně důležitá i reliabilita, jiným výrazem taky opakovatelnost výzkumu, který by měl stejné nebo podobné výsledky. Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, zde se jeví jako silná stránka validita, protože zkoumáme specifické situace více než typické, validita je tedy silnou stránkou a reliabilita není schopna vyhovět požadavkům kvalitativního výzkumu, kde není až tak běžný replikovaný výzkum (Gavora, 2010, s. 184).

Validita má podle IPA čtyři kritéria:

- **Senzivita ke kontextu** – způsob, kdy se výzkumný postup snaží přizpůsobit danému tématu, a to jak ve výběru zkoumaného vzorku, tak i v analytickém procesu, kdy věnujeme pozornost detailům při analýze dat.
- **Závazek** – ten se projevuje po celou dobu výzkumu, je spojen s vytrvalostí, kdy hledáme vhodné respondenty nebo se závazek může projevit v tom smyslu, že analýza bude pečlivě zpracována, s tím je taky spojena rigoróznost, která se týká důkladnosti studie – výběr vzorku, kvalita rozhovoru a celistvost.
- **Transparentnost** – tato část je zahrnuta v celém výzkumu, tzn. výběr vzorku, vedení rozhovoru a interpretace. Projevuje se v krocích výzkumníka nebo se projevuje ve vztahu mezi užitou metodou a analýzou, které jsou spojeny logickým postupem.
- **Dopad a užitečnost** – zaměřuje se na to, aby byl výzkum hodnocen ve vztahu k tématu analýzy, tzn., že výsledky by nám měly přinést nové poznatky, využitelnost v dané oblasti, a měly by přinést zajímavosti, ale taky důležitost (Smith In Řiháček, 2013, s. 42).

V dnešní době se v kvalitativním výzkumu vychází z toho, že jeho kvalitu určují dvě věci: pečlivá práce, a to v průběhu celého výzkumu a korektní podoba našich výsledků, které zpracováváme. Bez dodržování základních důležitostí výzkumu se z vědy stává pouhá fikce (Šedřová a Švaříček, 2007, s. 17).

## 4.2 Výzkum

Výzkum vychází z výzkumného problému, kdy se snažíme poukázat na inkluzi jako na běžný jev ve společnosti, a především ve školství. Inkluze je pojem, který se objevuje již řadu let, nicméně Česká republika se s tímto pojmem stále sžívá, a to intenzivně až od roku 2016, kdy se inkluze objevuje na všech základních školách po České republice, kdy přišla s vyhláškou č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Problematika inkluze se jeví jako aktuální a zajímavé téma. Tato oblast vyvolává spoustu rozdílných názorů, jak v samotné oblasti školství, tak i u rodičů dětí a v širokém měřítku se objevuje i v celé společnosti. Od roku 2016 uběhly dva roky, vynořují se zde tedy otázky, co přináší inkluze. Tyto otázky si pokládají sami rodiče, ale i pedagogové. Náš výzkum byl orientován na rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Každý rodič se zajímá o své dítě o jeho plynulý a hodnotný rozvoj, ale také vývoj. Inkluze přináší mnoho podob, kdy pro někoho může být překážkou, a naopak pro někoho výhodou. Zkušenosti námi vybraných rodičů, ukazují, zda inkluze přinesla jejich očekávání nebo naopak jsou zde úskalí, která by potřebovala ještě pár malých oprav.

Cílem výzkumu je především zjistit pohled na vnímání inkluze v českém školství. Naším záměrem bylo zachytit jejich nejvýznamnější okamžiky při setkávání se s tímto jevem. Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají i mnoho zkušeností, které mohou být jak pozitivní, tak negativní. Tyto zkušenosti mohou obohatit celou společnost a pokusit se tak odbourat ještě různé překážky, které jsou s inkluzí spojené.

Výzkumný cíl nám tedy poukazuje na hlavní výzkumnou otázku: **Jak vnímají rodiče žakovskou diverzitu v inkluzivním vzdělávání?**

Otázky připravené do rozhovoru nám tak umožňovaly se stále doptávat, to nám umožnilo širší náhled do zkoumané problematiky.

### Otázky do rozhovoru:

1. Jaké faktory hrály roli při výběru školy pro Vaše dítě?
2. V jaké fázi je dle Vašeho názoru inkluze ve škole navštěvované Vaším dítětem?

3. Jsou pro Vás podmínky zařazení Vašeho dítěte do běžné školy akceptovatelné?
4. V rámci inkluzivního vzdělávání jsou podle Vás ještě nějaké nové možnosti, které by rozvoj Vašeho dítěte podpořily?
5. Nacházíte nějaké pozitiva nebo negativa v rámci inkluzivního vzdělávání ve vztahu k dětem s žákovskou diverzitou?
6. Funguje dle Vašeho názoru komunikace a přístup ze strany pedagoga či vedení školy?
7. S jakým přijetím dle Vás, se setkává Vaše dítě v rámci kolektivu jeho třídy, popřípadě dalších skupin ve škole?

Tyto otázky byly použity v rámci našeho rozhovoru s respondenty, otázky byly však průběhu stále doplňovány a rozšiřovány tak, že jsme se dotkli všech podstatných fenoménů, které hrály roli pro náš výzkum.

### 4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek nebo také soubor je jedním z nejdůležitějších kroků našeho výzkumu. Celé šetření výzkumu je závislé na výzkumném vzorku, který je podle Šed'ové a Švaříčka (2007, s. 72) jiný v kvalitativním výzkumu než ve výzkumu zaměřeného na kvantitu. Výzkumný vzorek nemá za cíl reprezentaci určité populace, ale jeho cíl je daný problémem. Jeho konstrukce není tak náhodná, ale je zaměřena teoreticky, v jiném slova smyslu je tedy záměrně vytvářen s ohledem na námi stanovený problém. Výběr je tedy stanoven tak, jak je stanovený náš problém a z něj vyplývající výzkumné otázky.

Důležitým prvkem je taky homogenita vzorku, tedy jeho stejná struktura nebo složení stejných vlastností a prvků. Stěžejním prvkem u výzkumného vzorku je taky to, aby námi vybraní respondenti vhodně reprezentovali daný fenomén, tedy to, co nás primárně zajímá. Tento krok přináší další aspekty, kdy se hlavně klade nárok na výzkumníka, aby tyto požadavky při výběru zohledňoval a vybral tak respondenty, kteří budou pro výzkumnou otázku relevantní. Dalším prvkem je velikost souboru. IPA preferuje bohatost jednotlivých případů, a to před jasně stanoveným počtem respondentů. Řiháček a kol. (2013, s. 13) uvádějí výzkumný vzorek o třech až šesti respondentech. Při tomto počtu je tak umožněna analýza zaměřena na detaily, která nám utváří prostor pro další provádění analýzy napříč jednotlivými případy.



Na základě zmíněných souvislostí je náš výzkumný soubor záměrný. Tento způsob výběru je založen na určitých významných znacích, které jsou si do jisté míry společné (Gavora, 2010, s. 79).

Naším výzkumným vzorkem jsou tedy rodiče, konkrétně maminky, které mají dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším kritériem bylo, že jejich děti navštěvují běžnou základní školu, kde je již zavedena inkluze. Počet respondentek byl 5 maminek a všechny se pohybovaly od věku 37 až 43 let. Tři respondentky měly pouze jedno dítě, třetí maminka měla dvě děti a poslední měla tři děti. Čtyři maminky měly děti, které chodí na první stupeň, a poslední maminka měla dítě již na druhém stupni.

#### 4.4 Sběr dat

Řiháček a kol. (2013, s. 15) uvádějí, že při volbě výzkumného šetření za pomoci Interpretativní Fenomenologické Analýzy – IPA je důležitým prvkem tvorba a způsob. Tyto dva prvky nám poskytnou bohatý, a především detailní popis zkušenosti respondentů v jejich první osobě. Abychom docílili přesného popisu jejich zkušeností, zvolili jsme tedy metodu **polostrukurovaného rozhovoru**. Jedná se o metodu, kdy je respondentovi umožněno volně mluvit o tématu, tato metoda je flexibilní a nespuzuje nám tak respondenta pouze k jedné oblasti problému. Naopak metoda nám taky umožňuje respondenta udržet v daném tématu, tak aby se úplně neodchýlil k jiné oblasti. Jelikož se jedná o metodu, která je vysoce flexibilní, je tedy respondentovi umožněno volnosti, tak aby si sám mohl určit, co je pro něj v daném problému nejvýznamnější. Při rozhovoru jsme se snažili udržet fáze rozhovoru, etiku, zásady, a taky morální a citlivý přístup k jednotlivým respondentům, v našem případě konkrétně k maminkám.

Při výzkumu jsme si předem stanovili soubor otázek do rozhovoru. Tento soubor byl předem poskytnut respondentkám, tak aby se, popřípadě seznámili s odbornou terminologií a taky proto, aby neměly obavy z neznámých otázek. I když měly respondentky tyto otázky k dispozici, při rozhovoru nebyly striktně dodržovány, ale bylo i využíváno spontánního doptávání a tvoření tak hlubšího pohledu na daný problém. Tento sběr dat jsme provedli v termínu únor–březen, a to na základě časových možností respondentek.

Jelikož je téma inkluze velice aktuální je taky nutné zmínit, že respondenty není lehké nalézt, tuto zkušenost si již neseme z bakalářské práce, kdy jsme se o inkluzi zajímali, a našim tématem bylo: **Názory učitelů na žákovskou diverzitu ve Zlínském kraji**. I když se

jednalo o výzkum kvantitativně zaměřen, respondenty z řad učitelů bylo těžké sehnat, a to hlavně z důvodů jejich negativního postoje k inkluzivnímu vzdělávání. V rámci dotazníkového šetření vycházela znepokojivá fakta, že někteří pedagogové ani netušili, co se ukrývá pod pojmem žákovská diverzita a inkluze. To nás přimělo k tomu, abychom se v následujícím magisterském studiu dále tímto tématem zabývali a mohli tak zhodnotit průběh inkluze od 1. září 2016, kdy se inkluze dostala do českého školství. Jelikož jsme již věděli o názorech pedagogů, bylo našim cílem zaměřit se na rodiče těchto dětí a podívat se tak na to, jak oni tuto oblast vnímají.

V našem výzkumném šetření jsme museli zvážit všechny kroky, abychom mohli nalézt vhodné kandidáty z řad rodičů, kteří budou odpovídat našim kritériím, která jsme si stanovili jako: dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, 1. – 2. stupeň základní školy, a to základní školy, která bude běžná, ale bude v ní již zavedena inkluze, která je, jak jsme již zmiňovali od 1. září 2016 ve všech školách České republiky. Mezi kritéria jsme si již neuvedli, jakou podobu by měly být speciální vzdělávací potřeby, ani jsme se nezaměřili na určitou oblast, jak například okres nebo kraj. Tyto kritéria jsme si neuvedli proto, že jsme již počítali s tím, že by nebyla naplněna.

K respondentům se bylo velice těžké dostat. Nemohli jsme počítat se spoluprací základních škol ani s žádnými kontaktními listinami, kde bychom našli kontakty na rodiče, kteří mají právě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozhodli jsme se tedy pro kontaktování některých organizací, jako například:

- **Společnost rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem, z. s.** – sdružení rodičů dětí s Downovým syndromem, kteří mají společné zájmy, cíle a aktivity.
- **Willík, sdružení rodičů a přátel dětí s Williamsovým syndromem, z. s.** – jedná se o sdružení rodičů dětí s Williamsovým syndromem, kteří se věnují stejným aktivitám a vzájemné podpoře.
- **META o.p.s.** – jedná se o organizaci, která nabízí podporu dětem se specifickými potřebami, které mají odlišný mateřský jazyk.
- **Fórum rodičů** – organizace rodičů zajímající se o vzdělávání a kvalitu života svých dětí.
- **Jonášův spolek z.s.** – nově vzniklý dynamický projekt, ve kterém jsou jeho členové takřka rodinou. Pomáhají lidem, kteří pečují o zdravotně postižené jedince.

Odpovědi na emaily nepřicházely, rozhodli jsme se tedy kontaktovat přes Facebookový profil organizaci **Auttalk**. Tato organizace na sociálních sítích byla velice produktivní, napadlo nás tedy, že by jejich odpověď a kontaktování rodičů mohlo být rychlejší. Nutno zmínit, že se jedná o nadační fond, který je pod záštitou modelky Kateřiny Sokolové. Tento fond pomáhá rodičům zvládat péči o děti s autismem. Reakce na náš dotaz ohledně kontaktů na rodiče, kteří by chtěli spolupracovat, byl rychlý, nicméně ani tento krok nám neumožnil rozhovory, jelikož dvě maminky, co se ozvaly, neměly zájem o osobní kontakt, ani nahrávání rozhovoru, ani kontakt přes skype. Nadále jsme tedy čekali na odezvu našeho emailu.

Všechny zmíněné organizace, kromě Auttalk, spolupracují s dobrovolným spojením rodičů, který se nazývá **Rodiče za inkluzi**. Tato aliance rodičů vznikla v roce 2015, jedná se o nezávislou organizaci, která je podpořena nadací Open Society Fund Praha a taky je podpořena Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání. Tato aliance má svůj výbor, který koordinuje všechny její kroky. Pracují zde jak rodiče, tak i zástupci organizací, kteří mají své působíště i v jiných organizacích zaměřující se na znevýhodnění či postižení, a to bez ohledu na jejich druh. Tato organizace je taky otevřena všem, kteří hájí zájmy dětí sociálně nebo kulturně znevýhodněným, ale zajímají se také o práva dětí nadaných. Aliance je přesvědčena, že vzdělávání dětí společně (inkluze) s ohledem na jejich individuální potřeby a zájmy, tak aby co nejlépe naplnily svůj potenciál, staví na přístupu a souladu nejen s cíli dnešní moderní pedagogiky, ale i s celkovou vyspělou společností. Tuto organizaci jsme ihned kontaktovali a z koordinačního výboru se nám ozvala paní Mertová, která zaujala ihned pozitivní postoj k našemu výzkumu a kontaktovala tak sdružené rodiče z jejich organizace. V následujících dnech se nám ozvalo několik maminek, ale ne vždy vše odpovídalo našim kritériím. Vybrali jsme tedy 4 kandidátky, které souhlasily s našimi podmínkami, které byly: **osobní kontakt, nahrávka rozhovoru a odpověď na námi položené otázky**. Jelikož jsme usilovali alespoň o 5 respondentů, 5 maminku jsme vybrali z našich rodinných příslušníků, která má dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a odpovídala tak našim požadavkům.

V dalších krocích jsme se již konkrétněji domlouvali na setkání a průběhu rozhovoru. Respondentkám jsme se snažili vyjít vstříc ve všech krocích. Hned na úvod jsme uvedli, že se ke všem dostavíme do jejich místa bydliště anebo pracoviště, tak ať respondentky nemají s rozhovorem žádné finanční náklady (cestování) ani jiné starosti. I když tento krok byl v zájmu respondentek, pro nás byl časově náročný. Naše zastávky u maminek byly ve Vizovicích, Zlíně, Morkovicích a poslední zastávkou bylo Brno. Vždy jsme umožnily, aby

si maminky určily místo setkání tak, aby se tam cítily dobře a nebyla tam žádná napjatá atmosféra, která by nám rušila náš rozhovor.

S první maminkou jsme se setkali ve Zlíně v kavárně a to tehdy, kdy čekala na svého syna, který byl zrovna na relaxační terapii. Na tyto aktivity dojíždějí každé úterý z Kroměříže, kde bydlí, a tak byla ráda, že tento čas smysluplně využije a poskytne mi tak pro nás cenné informace.

S druhou maminkou jsme se setkali v Morkovicích, a to v tělocvičně, kde její syn hrál florbal a aby mu byla umožněna tato aktivita, dělá mu jeho maminka asistenci ve svém volném čase, aby její syn mohl být se svými vrstevníky a věnovat se tak stejným aktivitám jako oni. Setkání bylo příjemné, a dokonce rozhovor probíhal ve sportovním duchu, kdy byla možnost i fandění.

Třetí maminka nás pozvala domů, jelikož se jedná o naši příbuznou. Tato atmosféra byla příjemná, protože se známe, máme rodinné vztahy, mohla tu být možnost tykání a odstoupení tak od lehké nervozity z rozhovoru. Rozhovor probíhal u příbuzné doma ve Vizovicích.

Se čtvrtou a pátou maminkou jsme měli domluvenou schůzku v Brně, a to ve stejný den, a to z důvodu toho, že naše bydliště se nachází v Brumově-Bylnici a do Brna je to ve vzdálenosti 143 km. Tato trasa je tedy časově i finančně náročná, nicméně se nám podařilo tyto schůzky naplánovat ve stejný den a maminky nám vyšly pozitivně vstříc. V Brně jsme se v dopoledních hodinách setkali s první brněnskou maminkou v kavárně, kterou sama vybrala a musíme říci, že se nám trefila do vkusu, protože toto místo bylo velice příjemné, se skvělou atmosférou a uvolňující hudbou. S druhou brněnskou maminkou jsme byli domluveni na odpolední hodiny a ta nás pozvala k sobě domů, kdy jsme měli lehce obavy z neznáma, protože jsme se nikdy neviděli stejně tak jako s ostatními a nevěděli jsme tedy, jaké budou její podmínky. Nicméně se jednalo o milou příjemnou paní, která měla čistý byt, a bylo nám tam příjemně po dobu tohoto rozhovoru.

V úvodu rozhovoru jsme se vždy seznámili, doptávali jsme se, jestli jim poskytnutý materiál byl srozumitelný nebo zda mají nějaké otázky, které si můžeme objasnit ještě před začátkem rozhovoru. Jelikož respondentky měly možnost nahlédnout do otázek, které nás zajímali, hovořily takřka otevřeně a jejich odpovědi krásně navazovaly na to, co nás zajímalo. Otázky jsme jim připomínali a taky zde bylo hodně momentů, kdy jsme se doptávali na skutečnosti a jejich zkušenosti, které nás nějakým způsobem zaujaly, a byly vhodným obohacením naší

práce. Občas nastal malý moment, kdy jsme zrovna nemohli najít vhodnou doplňující otázku, tato skutečnost vychází možná z toho, že podobný rozhovor jsme ještě nikdy nevedli, ale naopak, naše respondentky byly v oblasti inkluze natolik zkušené, že jsme se nakonec vzájemně vždy ke všemu důležitému dostali.

Podařilo se nám vybrat respondentky, které byly velice sympatické, a i když náš rozhovor byl u konce, vydrželi jsme si ještě dále povídat a ukončit náš rozhovor ve velice milém, pozitivním a takřka přátelském duchu.

Jelikož se jednalo o maminky, které jsou ve sdružení aliance Rodiče za inkluzi, bylo vidět, že s daným tématem nemají problém a bez problému se v něm orientují a zkušenosti vychází primárně z jejich života. I když naše příbuzná není v této alianci, pohybuje se v pedagogické sféře a téma inkluze ji nebylo cizí.

Všech pět rozhovorů bylo nahráváno na mobilní zařízení, kde jsme si i všechny audionahrávky uložili. U těchto nahrávek bylo využito metody transkripce, což znamená doslovný přepis nahrávky. Respondentkám byla umožněna automaticky anonymita, kterou však nevyžadovaly. Tato anonymita však bude uchována v zařízení, kde dítě dochází, a i v citlivějších osobních údajích. Při všem však bylo dodržováno co nejvyšší autenticity, to znamená, že jsme usilovali o co nejvyšší pravost, ryznost a hodnověrnost u výpovědí. Všech pět rozhovorů bylo přepsáno a nachystáno tak k dalším krokům v naší analýze dat.

## 4.5 Analýza dat

Cílem analýzy IPA je formulace témat zachycující především podstatu fenoménu, který je předmětem výzkumu. Na začátku IPA je nultá fáze, která má za úkol reflektovat zkušenosti výzkumníka v oblasti námi daného tématu. Jestliže chceme pracovat ve fenomenologické perspektivě a zároveň být schopni jako výzkumník transparentnosti v celém výzkumném šetření, je užitečné reflektovat, jaký vztah máme k danému výzkumu. S touto fází, kdy děláme reflexi vlastní zkušenosti s daným tématem, zajišťujeme taky validitu analýzy (Řiháček a kol., 2003, s. 16-17).

**Nultá fáze – reflexe vlastní zkušenosti s tématem** je velice lehce vysvětlitelná. Jak jsme se již zmínili v předešlé kapitole. Naše zkušenost vychází, jak jsme se již zmínili v předešlé kapitole, z naší bakalářské práce *Názory učitelů na žákovskou diverzitu ve Zlínském kraji*. Domníváme se, že je nutné reflektovat různé postoje v této problematice. V bakalářské práci jsme reflektovali názory pedagogů, nicméně je důležité obohatit si tyto poznatky i tím co si

o této problematice myslí rodiče dětí s žákovskou diverzitou. Rodiče jsou významným činitelem v edukaci svých dětí a domníváme se, že jejich názory jsou jedny ze stěžejních v oblasti vzdělávání. Tyto názory nám mohou pomoci vyřešit různé úskalí a překážky, na které je v rámci inkluzivního vzdělávání upozorňováno. Apelujeme tak na jednu položku v našem dotazníkovém šetření v naší bakalářské práci z roku 2016, kdy jsme se respondentů (učitelé) ptali na názor k výroku: „**Inkluze ve vzdělávání vychází z uznání práva na vzdělávání jako jednoho ze základních lidských práv, jehož uplatňování se má řídit principem rovnosti**“ – odpovědi byly překvapující, tato položka poukázala na to, že ve školství jsou dvě skupiny pedagogů a to ti, kteří s tvrzením souhlasí a další kteří naopak nesouhlasí. Tato skutečnost poukazuje na to, že české školství nebylo v roce 2016 (dotazníkové šetření konkrétně březen 2016, inkluze nástup 1. září 2016) připraveno a ztotožněno na myšlenku inkluze. Tento fakt nás přiměl k tomu podívat se na inkluzi i v magisterské práci, a to ještě více do hloubky. Změnu jsme však provedli v tom smyslu, že jsme ustoupili od kvantity, ale přešli ke kvalitě, tím si tak osvojíme i další metody a od učitelů jsme přešli k dalším důležitým činitelům, jako jsou právě rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Řiháček a kol. (2003, s. 17–21) dále uvádějí, že **prvním krokem analýzy** je čtení a opakované čtení přepsaných rozhovorů. Ke čtení je vhodné mít stále u sebe nahrávky, které nám tak znovu při poslechu nastíní atmosféru rozhovoru. **Druhý krok** je práce s přepsaným rozhovorem. Postup byl následovný: označení si významných bodů a poté připsání vhodného popisu pro námi označený významný bod. Tyto komentáře jsme psali na bok textu. **Třetí fáze** již pracuje s poznámkami, které jsme vytvořili. Tato fáze taky slouží k tomu, abychom redukovali objem data našich poznámek a to prostřednictvím tzv. rodících se témat. Toto zpracování nám usnadní seskupení témat podle toho, jak se objevovala v textu, a u každého objeveného tématu, tak zaznamenat na které straně a řádku se nacházejí například: str. 2 a řádek 15, toto tedy můžeme zaznamenat jako 2.15. Toto zpracování nám pak usnadní manipulaci s tématy, které různě přeskupujeme. Pro ještě jednodušší postup využijeme program Microsoft Excel, kde vytvoříme tabulku. Jeden sloupec bude sloužit k zaznamenávání témat a druhý pro zapisování čísla řádku a strany, kde se téma v textu nachází. Tento postup nám usnadní vyhledávání a taky to, že neztratíme kontakt s textem. Seznam dále seřadíme ještě podle abecedy. Tento seznam využijeme hlavně v rámci analýzy dat.

1.	Autistická třída	1.3
2.	Problém kolektivu	1.5
3.	Individualita dětí	1.6
4.	Malý prostor pro rozvoj	1.7
5.	Snaha	1.9
6.	Atypický autismus	1.12
7.	Kartičkový systém	1.13
8.	Porozumí všemu	1.14

Tabulka 1 – Ukázka Microsoft Excel

1	Já: Tak začneme asi tou první otázkou, jaké jsou ty
2	faktory, které hrály při výběru té školy, do které chodí
3	ten Váš syn?
4	Nicol: My jsme z Kroměříže, tam těch škol moc není,
5	takže syn má diagnózu ADHD a pokud jsem zjistil ovala
6	tak žádná škola ta běžná základní není nějak jakoby víc
7	příznivě zaměřena téhle diagnóze, tak jsme šli teda do
8	spádové školy, kterou máme úplně přes cestu.
9	Já: Aaa Měli na vás nějaké požadavky jako z Vaší strany
10	nebo vy jste měla nějaké požadavky?
11	Nicol: No oni ani celkem požadavky ani neměli, oni ho
12	ta vůbec nechtěli kvůli té diagnóze, pak jsem si to trochu
13	zjistil ovala a nakonec ho tam zapsali, ale v podstatě bylo
14	to takové, jako dost - dost mě to rozhodilo, že jsem teda
15	čekala, že je to spádová škola - já jsem to tenkrát ani
16	nevěděla, až jsem si teda trochu pozjistil ovala.
32	Vždycky řekne výborně. Je fakt, že poslední dobou,
33	když se ho zeptám, co je ve škole nejlepší, tak řekne, že
34	oběd... (smích,...) Ale to mi přijde jako takové
35	přirozené. Teďka začal mít, jako včera jsem se ho
36	zeptala, co se tam naučil, co se mu líbilo a on řekl, že
37	„nic“, tak mi přišlo, že už na něj jde trochu puberta nebo
38	hodně jde na něj puberta, že se prostě snaží vyrovnat těm
39	spolužákům a slyší to od nich, jak nadávají na tu školu,
40	a že je všechno špatné, tak se snaží zařadit, ale jinak má
41	asi rád všechno. Má rád hodně huděbku, má rád tělocvik,
42	ale klidně řekne, že má rád matiku, češtinu, angličtinu,
43	prostě nějak to neřeší. Prostě ví, že mají takový předmět
44	a má teda hodně rád co se týče zeměpisu, dějepisu, tady
45	ty věci. Fyzika je myslím trochu těžší, protože, no ta je
46	prostě už víc o nějakých těch jevech a ta, takže ho to
47	baví. On chodí do seminářů, fyzika, dějepis, přírodák,

Obrázek 3 - 5 – Ukázky textů s poznámkami

**Čtvrtá fáze** analýzy je hledání souvislostí napříč tématy. Témata, která spadala do jedné oblasti, jsme dali nadřazené jméno. Abychom zachovali idiografický přístup, přistupovali jsme ke zpracování dat každého případu zvlášť, abychom měli co největší prostor k objevování nových témat. Každá respondentka tak má svůj seznam s nadřazenými tématy a podtématy. Poslední fází je hledání vzorců, a to napříč případy, u kterých v této fázi dochází k propojení. Mezi vzniklými tématy tak nalézáme silná témata a tím pádem si uvědomujeme i jejich význam. Výsledky prezentujeme v tabulce.

<b>Výběr školy</b>	
<u>Spádová škola</u> Blízkost domovu (1.24) Normální škola (1.28) Odklad není překážka (1.32) Jiné možnosti (2.47)	<u>Odmítání</u> Informace ze školky (1.39) Nevhodný kandidát (1.40) Rok ve školce (1.42) Právo nahlížet do dokumentace (3.122)

Tabulka 2 - Seznam podtémat u nadřazeného tématu

Následuje **poslední fáze**, kdy dochází k hledání vzorců napříč jednotlivými tématy, tak taky dochází k propojení jednotlivých analýz. Tímto propojením si snažíme uvědomit hodnotu vzniklých témat. Výsledky mohou být znázorněny graficky nebo tabulkově, v našem případě jsme využili tabulkového znázornění, kdy v tabulce jsou znázorněny nadřazená témata podle našich respondentek (Řiháček a kol.,2013, s.21).



Nadřazená témata				
<b>Respondentka Nicol</b>	<b>Respondentka Kateřina</b>	<b>Respondentka Dagmar</b>	<b>Respondentka Jana</b>	<b>Respondentka Jindřiška</b>
Výběr školy	Výběr školy	Výběr školy	Hledání školy	Výběr školy
Přístup k dítěti	Přístup k dítěti	Přístup k dítěti	Přístup k dítěti	Přístup k dítěti
Vnímání inkluze	Vnímání inkluze	Vnímání inkluze	Vnímání inkluze	Vnímání inkluze
Rozvoj dítěte	Rozvoj dítěte	Rozvoj dítěte	Rozvoj dítěte	Rozvoj dítěte
Asistent	Asistent	x	Asistent	Asistent
Kolektiv	Kolektiv	Kolektiv	Kolektiv	Kolektiv
Komunikace	Komunikace	Komunikace	Komunikace	Komunikace

Tabulka 3 – Nadřazená témata

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Analýza je založena především na výrazech, které patří z autorského hlediska respondentovi a jsou doloženy přímými citacemi. Řiháček a kol. (2003, s. 22) dodávají, že pokud se jedná o dobrou IPA studii, tak lze čtenáři zprostředkovat pohled ze dvou perspektiv:

- perspektiva témat
- perspektiva jednotlivých případů/respondentů

Prezentované výsledky byly převedeny do narativní podoby, což znamená, že jsme výsledky převedli do podoby vyprávění. Témata, která byla identifikována, jsou doplněna dalšími komentáři a přímými citacemi respondentek, jak jsme již uvedli výše. Stěžejním bodem je to, že stále musíme rozlišovat, co jsme řekli my jako výzkumníci a co odpovídal náš respondent. V kapitole výše jsme již uvedli pravidlo, že respondent se snaží chápat svoje zkušenosti a výzkumník se snaží pochopit to, jak respondent chápe svoji zkušenost. Interpretace výsledků je dle pořadí, které bylo při rozhovorech stanoveno na základě domluvy s respondentkami. Začínali jsme tedy ve Zlíně a končili v Brně, pořadí tedy odpovídá průběhu našich rozhovorů dle domluvených schůzek.

### 5.1 Rozhovor první – Nicol

S první respondentkou jsme se spojili pomocí emailové komunikace. Kontaktovala nás na popud organizace Rodiče za inkluzi, kde se aktivně zapojuje do jejich aktivit. Sešli jsme se ve Zlíně, kde zrovna čekala na svého syna, který tam navštěvuje kroužek. Její syn má diagnózu ADHD a navštěvuje základní školu v Kroměříži. Je divočejší povahy, potřebuje hodně pohybu, aby se vybil, ale zároveň nemá žádné agresivní sklony. Tento čas, kdy čekala na syna, chtěla využít na rozhovor s námi, abychom nemuseli absolvovat cestu do Kroměříže, kde má bydliště. Byl to náš první rozhovor a byla zde znát nervozita, nicméně paní byla velice milá a nervozita brzy odpadla. Rozhovor probíhal v kavárně, kde jsme strávili necelou hodinku.

Nadřazená témata	Podtémata
Výběr školy	Malý výběr
	Šetření času
Přístup k dítěti	Nevhodný kandidát
	Odmítnutí
Vnímání inkluze	Soužití ve škole
	Bitevní pole
Rozvoj dítěte	Individuální vzdělávací plán
	Alternativy
Asistent	Drsňák
	Pomocník
Komunikace	Škola neslyší
	Společná cesta
Kolektiv	Šikana

Tabulka 4 – Seznam témat u respondentky Nicol

### 5.1.1 Výběr školy

#### Malý výběr

Respondentka uvádí, že Kroměříž není velké město, proto tam není moc škol na výběr: *My jsme z Kroměříže, tam těch škol moc není, takže syn má diagnózu ADHD a pokud jsem si zjišťovala, tak žádná škola ta běžná základní není nějak jakoby příznivě zaměřena téhle diagnóze, tak jsme šli teda do spádové školy, kterou máme úplně přes cestu. Specializované školy hledala, i na základě toho, že ve spádové škole, nikdy nebyly informace o integrovaných žácích.*

#### Šetření času

Respondentky syn má diagnózu ADHD, jedná se tedy o hyperaktivitu s poruchou pozornosti. Jak již uvedla na začátku její syn je divoké povahy a velice aktivní a zvědavý,

nemá však projevy agrese, což vidí respondentka jako veliké plus, nicméně uvádí: *To hlavní kritérium pro výběr školy bylo, že je to naše spádová škola a že to máme opravdu nejbliž a s hyperaktivním dítětem každá minuta ráno navíc je dobrá* (smích). I když se u této odpovědi upřímně zasmála, je vidět, že se synem musí mít opravdu hodně trpělivosti a času. Tento čas využívá i nyní: *Já ho vždycky doprovázím, máme to kousek a i teď, když nechodím do práce, tak jdu ráno s ním*. Na respondentce jde vidět, že svému synovi věnuje svůj čas a snaží se tak o jeho maximální komfort a pomáhá tak i sobě, protože má o něj stále starost. Tato starost může být spojena s jeho divokou povahou a to například, a by se správně podíval přes cestu a nevběhl tak někomu pod kola auta.

### 5.1.2 Přístup k dítěti

#### Nevhodný kandidát

Dostáváme se k otázce, která se zaměřuje na požadavky, které měla škola na paní Nicol při zápisu jejího syna s ADHD. *No oni ani celkem požadavky ani neměli, oni ho tam vůbec nechtěli, kvůli té diagnóze, pak jsem si to trošku zjišťovala, a nakonec ho tam zapsali, ale v podstatě bylo to takové, jako dost mě to rozhodilo*. Na respondentce bylo vidět rozhození i nyní, nicméně však očekávala, že když je to spádová škola problém žádný nebude. Dále se doptáváme, jaký byl hlavní důvod nepřijetí. *Jenom ta diagnóza. Že on je s asistencí, že to prostě nejde*. Podle respondentky by byl asistent plusovým bodem, jelikož by pedagogům hodně odlehčil a bylo by lehčí sžít se synovou diagnózou. I když jejího syna do školy zapsali, problémy nekončily.

#### Odmítnutí

Po zápisu stále nebylo vyhráno, ze školy se stále ozývaly ohlasy. *Ať si ho dám do církevní školy, to byla ještě taková situace, že my jsme byli na horách, já měla domluvené, že přijdeme jiný den na ten zápis, protože jsme na horách a teď oni mi napsali, že oni ho nezapišou a já nevěděla, co mám dělat, protože jsem byla na těch horách a nemohla jsem jít s ním ani do jiné školy...nakonec se to teda, ale podařilo*. I když je od zápisu uběhla už nějaká doba, povšimneme si, že respondentka líčí situaci, jako by proběhla včera. Je vidět, že ji na zapsání syna do školy záleželo a věděla, že její syn běžnou základní školu zvládne i s jeho divokostí. Stále na její straně však doznívají pocity. *Já si myslím, že se s tím nějak ještě jako moc nemířili. Nepřijali to*.

Byly chvílky, které nebylo lehké vnímat. *Ted' už tam může chodit, ale opravdu takové jako, asi ve třetí třídě, on tam pár dní vůbec nechodil, oni mi řekli... "přiveďte ho, až budete mít vyřešenou tu diagnózu" ...ale jako to je neměnná diagnóza, on má navíc jako ještě autistické rysy, nemá jako ten autismus, počet bodů jako na autismus nesplnil, ale má tam ty rysy.* Respondentka nevěděla, jak má odborníkům, jako jsou pedagogové, kteří se setkávají s těmito diagnózami, vysvětlit, že syna nevyběhne ze dne na den. *Nabízela kompromisy, aby bylo soužití ve škole možné. Oni mi teda řekli, že až si to jako vyřeším, tak že teprve můžu do té školy, což jako já to nemám, jak řešit. Já s ním chodím k psychologovi, tak psychiatrovi jakoby chodím tady na všelijaké ty terapie nebo co (biblioterapie,) a takové prostě, to, co si myslím, že by mu mohlo prospět.* Dělá pro syna maximum, ale toto maximum nevyřeší synovu ADHD. Nevyřeší sama tuto diagnózu tak, že by přivedla „normální dítě“.

### 5.1.3 Vnímání inkluze

#### Soužití ve škole

Inkluze je v českém školství od 1. září roku 2016, je tedy zřejmé, že se respondentka a její syn museli setkat s novými přístupy. Nabízela se tedy otázka, v jaké fázi vidí inkluzi a zda vidí v této oblasti nějaký posun. *No tak už jakoby, už mi ho nevyhazují z té školy, už mi neříkají, ať si ho učím doma, už má opravdu asistenta na pět hodin, a ne před tím, jak ho měl na tři a zbytek nic, že si ho mám učit doma.*

*Já si říkám, že kdyby to jako fakt fungovalo, jak je to nastavený, že by to mělo jenom pozitiva jo...ale ono to prostě nefunguje jo. Ze strany těch škol, mám pocit, e ta škola se s tím neumní smířit, nechce jo, je to pro ně jakoby práce navíc.* Respondentka se domnívá, že školu hlavně tíží otázka dovozďelávání se, finanční stránka a asistenta pedagogové berou spíše jako kontrolu na sebe sama.

#### Bitevní pole

I když by se mohlo zdát, že situace se lehce po září 2016 uklidnila a nabídla nové možnosti stále tu jsou překážky, jak uvádí respondentka: *Ale jsou to pořád boje.* Byla by ráda, kdyby tuto situaci vnímala jinak, nicméně to tak není, je to možná způsobeno i jinými faktory, které dále uvádí: *No, ono v té naší škole je jeden z mála, protože opravdu jsem se setkala s rodiči, kteří měli takové děti, ale nezapsali jim.* Respondentka si vyhledala i výroční zprávy školy: *A i když jsem si četla ty výroční zprávy, tak Tom chodil do nějak první, druhé třídy, tak jsem si četla ty výroční zprávy, a tam opravdu nebyly takové děti. Joooo, tam to byl třeba jede*

*autista někdy v osmé třídě. Oni tam jako mají takovou tu tabulku, kolik mají integrovaných žáků a zatím do jaké skupiny je zařazený takhle, takže oni opravdu, jako tahle škola s něma nějak moc nepracuje, ale jako když si vezmu statisticky, když je 4-8 % dětí v populaci, tak to vychází na každou třídu aspoň jedno nebo dvě dítě. Takže v té škole osmitřídni, když je áčko, běčko, tak aspoň 16 dětí. Myslí si, že kdyby škola dokázala lépe integrovat žáky a tyto žáky přijímat, mohl by se změnit i pohled na jejího syna. Pozastavujeme se i nad pozitivy a negativy inkluze, respondentka uvádí: *Nooo... jako jsem ráda, že neskončil v nějaké zvláštní škole, protože by z ní neměl žádný uplatnění, byla by to škola, když má samé jedničky. Je ráda, že se syn může vzdělávat v běžné škole, vidí na něm, že není šťastný a změna je v nedohledu.**

#### **5.1.4 Rozvoj dítěte**

##### **Individuální vzdělávací plán**

Zajímalo nás taky, zda se škola snaží rozvíjet žáka a pracovat tak s doporučeními, které vycházejí ze specializovaných pracovišť, kde tyto děti dochází. *Noo, jako ani moc...* (již před tím jsem se s klientkou bavili, že i když má její syn ADHD, tak je ve škole velice šikovný a má jedničky, učivo mu jde) *...jako má to v těch doporučeních (IVP), ale jako moc ne, protože ono je to takové, že jako úkol navíc třeba. On nemá jako ani možnost nebo snahu nějak to rychle udělat, protože dostane jen další příklad spočítat. Kdyby to bylo třeba něco zábavného, tak by ho to asi bavilo, no ale, když mu dají nějaké další příklady počítat.* Respondentka má dojem, že je to spíše pro jejího syna demotivující. Především se pozastavuje nad další věcí: *Mu by určitě pomohlo, kdyby ta škola opravdu ty doporučení dodržovala.* Zpracování doporučení, které dostali se jí líbí a myslí si a je přesvědčena: *A kdyby opravdu se toho ta škola držela, tak je zase líp i škole i tomu děcku.* Respondentka se zamyslela a domnívá se, že nedodržování doporučení je spojené s tím, že škola se stále nesmířila, jak s inkluzí, tak s jejím synem, který navštěvuje jejich školu.

##### **Alternativy**

Respondentka by uvítala i další změny v možnostech, které by rozvoj jejího syna ještě podpořily. *Oni mají někdy tu příležitost i tady v té škole, že se prostě učí, tak že si sednou na koberec a nějaké téma si rozebírají nebo takhle. Syn potom přijde úplně nadšený.* Dále uvádí: *Nebo prostě takové ty škola hrou, nooo. Je ty děcka to ještě baví v té páté třídě, že jim paní učitelka hodí míč a oni mají říct vyjmenované slovo.* Respondentka vzpomíná sama na své léta ve škole, její maminka je navíc učitelka, proto je přesvědčena, že škola by neměla lpět

jen na zásadách, ale dětem školu i zpříjemnit, aby to ty děti bavilo. *U mého syna funguje, že když ho někdo pochválí, tak on z toho žije celý den.* Byla by ráda, kdyby se mu dostalo více této příležitosti.

### 5.1.5 Asistent

#### Drsnák

Syn respondentky má dle podpůrných opatření nárok na asistenta, dostává se tedy k dalšímu tématu, které je propojeno jak s inkluzí, tak s diverzitou. *Asistent je takový, jako dost, dost přísný, řekla bych, že až moc.* Respondentka ví, že na tyto děti by měl být nějaký režim, tak aby byly zvladatelné, nicméně ví, že díky tomuto přístupu ho syn nemá rád a vznikají tak další neshody, jak ze strany respondentky, tak i škola k tomu má svůj vyhraněný postoj. Škola je s tím asistentem spokojená a pokud já na něco poukazuju tak dycky...“ne jako takhle to musí být“...respondentka upozorňuje, že se s nimi nedá vyjít. Asistent je takový sportovec, tak jsem si říkala, když bude syn dělat čurbes, tak ho tam nechá tři kolečka po tělocvičně, ještě mu stopne čas, aby ho to bavilo, děcko se vyblbne a bude v pohodě. Je smutná, že opak je pravdou, ví, že její syn potřebuje pohyb, aby se trochu unavil, nicméně uvádí: *Neee, synek sedí o přestávce nesmí ani na chodbu, protože zlobil aaaa prostě pan asistent si tam ťuká do telefonu.* Sama je přesvědčena, že by to tak být nemělo.

#### Pomocník

Očekávání od asistenta pedagoga byla jiná. *Já bych třeba čekala, že u dítěte s poruchu pozornosti ten asistent, já nevím dohlídne na to, aby si nenechal nějaké věci pod lavicí, ...neee jako, aby řekl „tady máš věci pod lavicí“, ale aby se zeptal: „máš opravdu všechno?“* Respondentka nechce, aby za něj asistent vykonával práci, ale chce, aby syna učil samostatnosti. Takže se stává třeba, že: *syn nemá napsanou úlohu, protože si učebnici zapomněl ve škole, nebo ji nemá zapsanou v deníčku, nebo syn vychází ze školy v bačkůrkách.* Dle respondentky je asistent pro syna právě proto, aby dohlédl na tyto věci, které dítě s DHD lehce vynechá a nebere to jako samozřejmost při své roztěkanosti.

### 5.1.6 Komunikace

#### Škola neslyší

U respondentky převládají nasbírané pocity ze svých zkušeností již od zápisu jejího syna do školy. *Já si myslím, že celkově je to v té škole tak nastavené, to bylo takové od začátku, dejte si ho jinak, uče si ho doma.* Respondentka stále hledá cestu, aby to bylo pro obě strany

příjemné a bez konfliktů. *Já bych i docela ho ráda dala do nějaké školy, kde budou mít pro to podmínky, kdy ty děti budou mít něco prostě. Ona to může mít každá ta škola vytvořit nějakou takovou jako studijní skupinku, kde je třeba 4-6 dětí s podobným problémem a když jsem to navrhovala u nás ve škole, teda když mi ho pořád šoupli do speciální, tak když jsem to navrhovala, tak nebyli ochotní. Není z toho všeho nadšená, jde jí o dobro jejího syna, nechce nikomu dělat problémy. Škola se snaží, ať nás tam takových není víc. Moc dobře, ale ví, že má právo mít syna v běžné škole.*

### **Společná cesta**

Při hledání nových možností komunikace respondentka uvádí: *Noo v našem případě moc nee, ale myslím, že kdybychom si tak nějak lidsky řekli, jak na něho postupovat. Třeba hodně se mi osvědčilo, jak naše první asistentka semnou probírala věci ohledně syna. Je dobré, když se rodič s pedagogem nebo asistent podpoří a najdou tak společený směr. Jakoby, že jsme šli společnou cestou a zase, když ona si nevěděla s něčím rady, tak jsem jí řekla že u mě doma to funguje takhle. Byla ráda, že na jejím synovi někomu záleží a má snahu se podílet na jeho rozvoji.*

### **5.1.7 Kolektiv**

#### **Šikana**

Prostředí školy je taky spojeno s kolektivem, který je nedílnou součástí této instituce. *On tam třeba jednu dobu zažil takovou fakt jako šikanu ze strany těch děcek. Taky si myslím, že to nebylo podchycený, aby ty děcka věděly, že on je jinej a on tady není pro to, aby vám ubližoval, ale prostě ten svět vidí jinak a pojd'me mu nějak, co bychom mohli udělat pro to, aby mu bylo dobře a tím pádem nám všem taky. Oni to tam jakoby úplně nechali vypuknout, že ty děcka napsaly na tabuli:...,nechceme Toma, pryč s Tomem,,...a takový, takže on z toho byl úplně jako špatnej a bylo u toho školní psycholožka a on jí řekl, že z toho nechce ani žít.*

Uvádí, že syn si s některými sociálními situacemi neví rady, ale je na učitelích a dalším personálu, aby prostředí školy v rámci kolektivu korigovali a učili se tak všechny žáky žít pospolu. *Takže furt se to tam cyklí a tam už nezjistíte, kdo začal, joo, ale furt se to tam nějak vrací.*

#### **Pospolu**

I přes veškeré výhrůžky a pohnutky je respondentka přesvědčena v jednu věc: *pro to dítě je důležitý, aby ono bylo s ostatníma lidma, s kterýma se potkává prostě na ulici nebo prostě*



*v nějakých kroužcích nebo takhle. A i ty děti, který ho vidí v té škole, tak prostě ano ho berou, je to jeden z nás a není pro nás přítěž, ale příležitost třeba někomu pomoc. A buďme rádi, že my jsme takhle nedopadli.*

## 5.2 Rozhovor druhý – Kateřina

Druhou respondentku jsme navštívili v místě jejího bydliště v Morkovicích. Setkání proběhlo v místní sportovní hale, kde respondentka figuruje jako asistentka vedoucí kroužku florbal – tuto pozici vykonává z toho důvodu, aby do kroužku mohl chodit i její syn, který má lehkou mentální retardaci spojenou ještě s Downovým syndromem. Rozhovor tedy probíhal v tělocvičně, kde probíhal zápas florbalu, nicméně respondentka si po domluvě upravila svůj program a věnovala nám hodinku svého času, který jsme využili pro náš rozhovor. Kontakt na respondentku jsme získali taky přes Rodiče za inkluzi a naše spojení proběhlo po emailové komunikaci. Sportovní prostředí nastavilo neformální laťku, proto rozhovor probíhal v příjemné atmosféře.

Nadřazená témata	Podtémata
Výběr školy	Spádová škola
	Podvědomí lidí
Přístup k dítěti	Odmítání
	Strach
Vnímání inkluze	Za inkluzi
	Je to boj
Rozvoj dítěte	Alternativa
Asistent	Vzájemné sympatie
	Potřeba hlavy
Komunikace	Spolupráce
	Otevřenost

Kolektiv	Odlíšnost
	Vtipálek

Tabulka 5 – Seznam témat u respondentky Kateřiny

### 5.2.1 Výběr školy

#### Spádová škola

S respondentkou jsme nejdříve probírali předškolní vzdělávání, kde celková integrace jejího syna fungovala. *Do školky jsme chodili na Říjnov, to je tady mezi Věškama, což je mezi Kroměřížem a Morkovicemi dvě dědiny tady, protože tady bylo tenkrát plno. A do školy chodíme tady do spádovky, my jsme chtěli, aby ho tady lidi znali.* Lehká mentální retardace na pomezí se středně těžkou a k tomu Downův syndrom, dotazujeme se tedy, zda to není na spádovou školu velké sousto. *My máme vlastně speciální školu 20 km do Kroměříže.* To pro jejich rodinu nebylo vhodné řešení, ani k tomu nesměřovali a necítily potřebu, aby jejich syn navštěvoval školu speciální.

#### Povědomí lidí

Respondentka se nám snaží blíže přiblížit jejich rozhodnutí pro spádovou školu, toto rozhodnutí má hluboký záměr a opodstatnění. *Nevadilo by nám ani to dojíždění (pozn. do speciální školy), jako to, že tady by ho nikdo neznal, že vlastně ta škola je pro nás důležitá z hlediska perspektivy, jako celoživotní a vlastně my potřebujeme, aby ho tady v tom raném věku poznalo co nejvíce lidí. Až bude dospělák a půjde po městě, tak aby si prostě na něj nechci říct neukazovali, to třeba vždycky budou a nikdy se jim nebude rovnat, vždycky bude jiný, ale myslím si, že ty děcka jsou teďka takové tvárné, dovedou se s ním nějak, jak bych to řekla sžít.*

*My jsme vůbec speciální školu nezvažovali. My se snažíme žít, nevím nějak tak přirozeným způsobem života a vychováváme syna od malička tak jak ostatní naše děti. Měla jasnou představu a důvod, proč nezvolit speciální školu. Navíc děti s Downovým syndromem jsou opičáci doslova a do písmene, takže on se učí nápodobou, to mně přijde nejvíc.* Respondentka nabídla ihned jeden ze spousty jasných důkazů. *Třeba co se týče logopedie, tak samozřejmě jezdíme od malička po logopediích a drilujeme něco, ale myslím si, že úplně nejvíc mu dala mladší ségra a potom děcka ve škole. A bylo mně jasné, že když bychom ho dali na nějakou speciálku, kde bude mít sice odborný personál, ale ve třídě jeden autista jeden na vozičku, jeden takový, druhý makový, tak on od nich pochytá ještě, to, co by*

*člověk jako nechtěl. Začne doma skřehotat, jako nemyslím to ve zlém, ale jako myslím to jako fakta, tak já jsem potřebovala, aby se naučil mluvit normálně, já chci, aby jednou mohl chodit třeba do nějaké chráněné dílny, někde do práce a potřebuji, aby uměl komunikovat s normálníma lidma, což si myslím, že v té speciální škole je jako těžší pro ty děti se potom do běžného života zařadit. My jsme jakoby jinou cestu ani neviděli ani, protože jsme chtěli jednak, aby ho znali lidi tady a jednak, aby jako do budoucího života on uměl komunikovat s lidmi normálníma a oni s ním. Bylo znát, že respondentka je přesvědčena o svém záměru a tento záměr směřuje tak k plnému rozvoji jejího syna i přes jeho diagnózu, která není nejlehčí.*

## 5.2.2 Přístup k dítěti

### Odmítání

Synovi respondentky je nyní 13 let, proto je vhodným příkladem toho, jak fungovalo integrování tehdy a jaké změny jsou nyní. Dostáváme se tedy až do předškolního vzdělávání, které nám dále nastíní průběh zápisu do první třídy ve spádové škole. *My jsme už vlastně za sebou měli tři roky školky s asistentem, kde to perfektně fungovalo. Hm, byl zvyklý na práce u stolu, uměl abecedy půlku, asi půlku já už teď nevím. Uměl počítat s pomůckou vlastně do desíti, takže jako by měl takový základ, který nemá ani mnohé děti, když jdou do první třídy. Uměl se chovat, uměl takřka sebeobsluhu, Takže, myslím, že už byl zaběhlý a byl zvyklý na to, na to, jak se chovat ve škole, respektuje autority, takže si myslím, že to dneska půl dětí, které jdou do školy, polovina dětí neumí. Přes veškeré dobré fungování již ve školce, nastaly s nástupem do školy jisté obavy. Respondentka však byla přesvědčena, že do školy chodí hůře připravené děti a usilovala o to, aby její syn navštěvoval jako ostatní spádovou školu. Co se týče z podmínek ze strany školy, škola nás vůbec nechtěla vzít. Nechtěla nás vzít žádná škola široko daleko.*

### Strach

Respondentka nám blíže uvádí důvod, proč jejího syna nechtěli vzít do školy. Z jejího pohledu to byl pouze strach z neznáma, který dle ní, by šel odbourat, zároveň by tato umožnila cestu pro další děti. *Všichni se báli, právě proto, že to nikdo neznal. Tady s tím mentální postižením, tam nikdy takového nikdy neměli.* Vysvětluje taky další okolnosti, hlavně ty, že se za žádnou cestu nevzdali toho, aby jejich dítě mohlo být mezi zdravými dětmi. *V době, kdy jsme na školu šli, tak bylo bezvládní i na škole, takže bylo bezvládní v té době, že vládly dvě zástupkyně, čekalo se až na to, že dostaneme nového ředitele. Těm to*

*bylo v podstatě jedno, ty řekly že když si seženeš učitelku, která do toho půjde, tak my vás vezmeme, ale několik jsme udělali schůzek ve škole a učitelky první třídy, ...žádná do toho nechtěla jít, všechny jako říkaly, my vám fandíme je supr a fajn, že to takto vedete, ale všechny jakoby, nechci říct výmluvy typu, jako mají své opodstatnění, ale všechny se do toho bály jít, s tím, že mají velké třídy, protože syn je v silném ročníku, takže jsou velké třídy, že tam mají spoustu slabých dětí, spoustu třeba romských dětí, spoustu dětí, které se neumí chovat, mají ADHD a tak v té lehčí podobě. Takže vlastně nechtěly vůbec o tom slyšet, my jsme snažili vysvětlit, že když budou mít asistentku ve třídě, tak si s tím vlastně pomůžou, protože budou mít parťáka, ale on je vlastně v problému v tom, že učitelky na základce, nebo takhle, učitelka ve škole je většinou zvyklá pracovat v týmu, většinou jsou ty učitelky dvě, kdežto učitelka ve škole, ve chvíli kdy se jí někdo objeví ve třídě, tak je to v podstatě kontrola a má pocit, že ta asistentka, když tam bude sedět, že jí bude hlídat, že jí bude kontrolovat, že když na někoho zařve, nebo prostě nebude dělat co má, nebo někdo ji vytočí, prostě takže ji někdo uvidí a může mít z toho nepříjemnosti. Dnes je to již jiné, změnilo se vedení školy a ta se taky přizpůsobila více těmto dětem.*

### 5.2.3 Vnímání inkluze

#### Za inkluzi

U respondentky je znát její bojovnost za práva jejího dítěte na vzdělávání v běžné škole, protože je důležité ptát se na otázky, jak ona sama vidí inkluzi a co jim přináší. *Nooo...tak rozhodně ta socializace, ta je pro nás jako prvořadá, a to je prostě úplné gró, protože co se naučí ve škole, vědomosti výborné, že do sebe naláduje, co to půjde. Ale pro nás je důležitý ten život i po tom, takže ta škola je důležitá pro tu socializaci.* Respondentka pokazuje na to, že je důležité tyto jedince kolem sebe vnímat, vzpomíná na své mládí a vybavuje si, že ona neměla možnost kolem sebe poznat jedince s postižením, a proto se pak neumí ani společnost chovat k těmto lidem, je tedy důležité udělat ty cesty kolem nás a podporovat tyto jedince.

#### Je to boj

Náš rozhovor nehledá jen pozitiva kolem inkluze a celkové její vnímání, snaží se poukázat i na ty fakta, které ne vždy korespondují s pravdou. Respondentka to vnímá stejně a zmiňuje: *Tak je to asi takový ten boom, který kolem toho je, takové to rozdělení té společnosti, ale jednak v tom velkém měřítku, třeba státu, ale taky rozdělení společnosti v té škole, protože i tam se samozřejmě dělí pro a proti inkluzivní lidi a přijde mi jak hrozně škoda, protože já si myslím, že bychom měli jet všichni směrem k těm dětem, a ne jakoby proti sobě něco takhle*

*jako řešit. To je jakoby škoda, to nevím, jestli je jako negace nebo to ale to je prostě jako mě to přijde líto, místo toho, abychom všichni využili toho, že pro ty děti všechny můžeme získat podpůrná opatření, kterou tu podporu potřebují, tak se budeme handrkovat o tom, jestli jim teda tu podporu dáme a jestli Pepíček nemá větší podporu než Mařenka, no tak to mi prostě přijde... a pořád všichni hledají spravedlnost. Kdyby se inkluze nepojala z politické strany, jako velká zátěž v rámci inovací pro české školství, negativ bychom se asi vyhnuli. S respondentkou se taky shodujeme, že média neznají svou hranici a spousta faktů vychází právě od nich.*

#### 5.2.4 Rozvoj dítěte

##### Alternativa

V rámci inkluzivního vzdělávání nás taky zajímají postoje, které zaujímá škola v interakci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a to, jak prohloubit ještě jeho rozvoj. Respondentka zamítla speciální školu, zajímá nás, jak by reagovala třeba na různé alternativy, které rozvíjí smysly dětí. *No tak samozřejmě, že kdybychom měli v blízkosti nějakou alternativní školu, tak to by bylo úplně jakoby super. Bylo by to o něčem jiném, protože myslím, že tady to, téma skupinkama formou hry, názorným příkladem, propojování všeho se vším, to by bylo jako mnohem lepší než ta frontální výuka, ale nám jde teďka fakt o to místo a samozřejmě nebudu ho vozit 30 km nebo 40 km někam dál, kde bych sehnala něco ve Zlíně nebo v Brně nebo někde. Tuto alternativu v blízkosti doma nemají, ale zmiňuje, že navštěvují hipoterapie ve Vyškově. Možností na malém městě není mnoho a proto: *Takže já se snažím hlavně přes ten sport to tlačit. Je to tady ten florbal třeba, ten je hrozně fajn nebo dřív jsme chodili do sportovek taky. On hrozně rád cestuje, takže se snažíme cestovat, ukazovat mu na mapě, kde, co je. Já bych řekla, že možná se vyzná líp než já. Respondentka se zamýšlí a přichází s další myšlenkou, která by mohla inkluzi ještě dále posunout a s ní i tak přístup k těmto dětem. *Nevím, jak víc ho teďka jako víc podpořit. Jako kdyby ve škole, tak samozřejmě by ho víc podpořilo, kdyby ti pedagogové k tomu pozitivně přistupovali, ale to už je jako kdyby jejich boj. Mně přijde, že my jsme jim dali šanci, aby pochopili, že všichni jsme individuální, jako všechny děti, pro všechny děti by to bylo fajn, kdyby tu výuku vedli jinak, někteří. Kdyby přistupovali ke každému individuálně, ale to už je prostě fakt jako jejich cesta. Individualita není jedinou možnou cestou, jak rozvíjet celkově všechny děti, v tomto ohledu se respondentka ohlíží i na to, jak probíhá výuka. Jsou zvyklí hodně na frontální výuku. Třeba na tom prvním stupni tam často jako pedagogové ještě pracují ve skupinkách,***

*nějaké alternativní metody a tady to a na tom druhém stupni jsou prostě zvyklí hodně na frontální výuku. Není to 100 %, samozřejmě jsou tam skvělí pedagogové, kteří dovedou pracovat taky ve skupinkách a třeba příkladem, snažit se to nějak přes praxi vést, ale opravdu je tam velké procento pedagogů, kteří jedou takovou tu klasiku českou.*

### 5.2.5 Asistent

#### Vzájemné sympatie

S respondentkou se dostáváme i k dalšímu tématu, a to je asistent pedagoga. Respondentka vychází z toho, že její syn potřebuje mít kolem sebe dobré vzory, protože se vše učí nápodobou. Dále vysvětluje: *Máme asistentku pedagoga, bez které si to nedokážu vůbec představit, máme ji na plný úvazek. Měli jsme ji už ve školce, protože on prostě potřebuje tu individuální péči, potřebuje tu pomoc, ty podpůrná opatření, denně ji potřebujeme, má pomalejší tempo.* S asistencí u svého syna je respondentka naprosto spokojená, je přesvědčena tím, že aby tyto vztahy fungovaly je potřeba toto přesvědčení na všech stranách, tzn. rodič + asistent + pedagog + vedení. Dostáváme se taky k tomu, jak dobrou asistentku najít. Vše souviselo s přijetím syna do spádové základní školy. Jak jsme již uvedli výše, škola měla podmínku, že syna vezme, pokud si rodiče najdou pedagoga, který do toho rizika půjde.

*Nakonec v květnu se stala ta věc, že jedna paní učitelka nám řekla, že do toho půjde, pokud vezme škola jako asistentku její dceru, která byla bez zaměstnání, protože dcera skončila pajdák v půlce neměla vzdělání, neměla zaměstnání, a tak učitelka řekla, tak dobře ať má moje dcera místo já to vezmu. To bylo jako úplně supr, protože my jsme hnedka se stou slečnou spojili. Ona byla svobodná, bezdětná, bez práce, bez školy. Budoucí asistentku vzala rodina respondentky na tábor, a tam se rozvinuly vztahy, které fungují do teď. Ona zjistila, co syn potřebuje, jak s ním pracovat, jo, jak tempo přizpůsobit a tak. Takže to bylo výborné. Vlastně syn, když potom šel do první třídy, kde neznal ani ty děti, ani učitelku, ani to prostředí, tak už měl asistentku, s kterou byli perfektně sehraní, už to prostě byla jeho Bára a měl ten základ, měl toho člověka, o kterého se mohl opřít, takže to bylo skvělé. Respondentka si je vědoma, že takové štěstí s asistenty nemá každý.*

### Potřeba hlavy

Při rozebírání pozice asistenta nacházíme silné stránky, které právě respondentčině synovi pomáhají nejvíce. *Aby se v tom chaosu zorientoval, potřebuje tu hlavu vedle sebe. On jakoby fyzicky to zvládne všechno vykonat ve své podstatě.* Dále nám popisuje, co je největší problém u jejího syna, tento problém je dle ní důležitý, ale vždy má řešení, ať už se jedná o pomoc z asistentčiny strany nebo jiných účastníků. *On má jakoby problém hlavně v té sociální sféře, jakože on má naučené určité vzorce chování a ve chvíli, kdy ten vzorec prostě vybočuje z toho na co je naučený, tak on si neví rady, jakože ho pošlete do spíže pro jogurt, pro bílý, a ve chvíli, kdy on přijde a zjistí, že tam bílý jogurt není, tak je schopný tam čtvrt hodiny stát a čekat až někdo přijde a hledat ho kde je, on prostě nepříjde a neřekne: „Není tam bílý jogurt, nevím jako kde je, ... prostě neví si rady, stejně tak jako, když neví kam má jít třeba do třídy, zrovna kdy asistentka někde třeba něco řeší, něco tiskne nebo něco, tak jakoby neumí si poradit. Potřebuje vedle sebe tu hlavu, tu pomoc.*

### 5.2.6 Komunikace

#### Spolupráce

V rozhovoru se dostáváme i ke komunikaci, která je důležitá pro vzájemnou interakci mezi rodinou a školou, o které jsme se zmiňovali už v naší teoretické části. O této symbióze je přesvědčena i respondentka a udává nám příklad, jak by to mohlo fungovat, aby obě strany byly spokojeny. Tuto spolupráci nabízela již od samého začátku, aby vztahy byly na dobré úrovni a netrpěl nějakými neshody jejich syn. *Ale snažila jsem se ze školou spolupracovat, že jsem aspoň pomáhala vést nějaké kroužky nebo tak, ale byla jsem ten běžný rodič, který se do té školy moc nedostane, ale snažila jsem se od začátku, tím že my jsme do té školy jakoby tu inkluzi přinesli, že jsme si ji tam jakoby probíjovali, tak to mělo výhodu tu, že nikdo nevěděl, jak to má dělat a bylo v podstatě příjemné to že když jsme to měli nějak najeté z té školky, třeba i s jakýma pomůckama pracovat, jakým způsobem, v čem třeba jako synovi pomoc, tím že bude chodit někde později nebo tak. Tak neměli problém nám na to kývnout, protože oni sami nevěděli jak, takže když my jsme měli jasnou představu, jak se to dá udělat a že to tak funguje, tak to většinou s otevřenou náručí přijali. To byla hrozná výhoda, že jsme s tím začli. Spolupráci ji nabízela i školka, která byla ráda, že mají integrované dítě a ostatní děti se tak již od prvopočátku učí odlišnostem, sama respondentka o tento systém usiluje a pokládá ho za jeden z klíčových bodů společnosti.*

## Otevřenost

Komunikace se především dotýká vztahů s vedením školy. Zde se respondentka setkává s dvojitou otevřeností, a to jak ve smyslu pozitivního přístupu, tak i negativního, ale upřímně řečeného pohledu od kolegů (pozn. respondentka pracuje ve škole jako asistent, ale ne u svého syna). *Joo...s vedením školy, nám se vystříдалo vedení, ale vlastně původní pan ředitel, když jsme nastupovali, byl naprosto úžasný, úžasný a teďka máme zase úžasnou paní ředitelku s tím, že ona je otevřená všem změnám. Myslím si, že bez podpory vedení, bychom to nezvládli, že to je prostě zásadní. Je si vědoma, ale i negativní otevřenosti, která má však menší slovo než samotné vedení školy. Velká část pedagogického sboru si myslím, že je jako proti tomu, aby tam třeba syn byl. I když já jsem třeba kolegyně, tak někteří mi to řeknou přímo do očí, a když si to neřeknou do očí, tak si to řeknou za rohem, takže jakoby to je hodně drsné a jakoby mám hodně co dělat, jako to zpracovávat, ale vím, že mi to za to stojí, že prostě mi jde o ty děcka a zase jakoby se dostávám do toho bludného kruhu, ale proč neřeší všechny ostatní, proč řeší nás, když syn má všechno, co má mít hotové, chodí vzorně do školy, má všechny pomůcky a tak dále. I přes veškeré překážky usiluje společně s rodinou, aby její syn nebyl jediným integrovaným žákem, ale aby cesta byla otevřena všem dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, nyní už tento krok umožňuje zákon. Vše závisí na komunikaci a spolupráci, potvrzuje se, že pokud je škola otevřena těmto změnám, může vše fungovat jako u naší respondentky.*

### 5.2.7 Kolektiv

#### Odlišnost

Respondentka vyzdvihuje sílu kolektivu, její syn je jiný, ale ostatní děti jsou jeho hnacím motorem a každý dobrý vzor je pro něj velká pomoc. Dotýkáme se i tématu segregace, což by zničilo veškerý vzor, který by mu byl nápomocen. *Co se týče segregace už v přímo základní škole, tak to bych hrozně nechtěla, protože to už je jakoby zase o tom, že už bych ho ty děti neznaly, a už by se zase od nich nemohl učit. Jako ve chvíli, kdy by se řeklo „uděláme třídu typu pomocná třída, jak byla pomocná škola, kde dáme tady ty slabé děti, kterých je na škole poměrně dost, průřezově třeba skrz ročníky, tak bych to cítila jako velkou prohru“, a samozřejmě pořád tady to nám hrozí protože s novou vyhláškou zase přišla tady ta možnost, že se udělá taková třída v rámci školy, což mně přijde jako úplně jakoby krok zpátky a určitě bych to nechtěla z toho důvodu, protože zase by bylo zase nějakých 10 nejslabších dětí nebo 8 nebo 6, to už by bylo jedno, zase by spolu nějak bojovaly. Ale my*



*potřebujeme ty dobré vzory ty děti. Dobré vzory se osvědčují a zároveň i tak odlišnost, kterou její syn disponuje. Děti ji respektují a není to pro ne cizím úkazem. Tyto odlišnosti je učí pomoci, respektu a vzájemné tolerance.*

### **Vtipkař**

Ve třídě funguje tak jak má, respondentka je spokojená s tím, že se ho děti naučily respektovat a vzaly jej mezi sebe, i když už jsou ve věku puberty. *Ráno vstane s úsměvem, má prostě dobré ráno, zatancuje si semnou. Je prostě takový, jakože není morous, to je výhoda, oproti třeba dětem s jiným postižením, ale i děti s Downovým syndromem jsou takoví, i když často jsou smíšci, jsou pozitivní, takže to je jakoby hrozně příjemné.* Ve škole se respondentka pohybuje a ví jaká je tam atmosféra. *Takže myslím si, že má smysl pro humor, že ty děcka to jako místy vycítí, pokud má ten prostor, hrozně to záleží na té atmosféře. On je takový barometr atmosféry, jako pocitů, jakože když budete mít špatnou náladu, tak on to vycítí a začne být taky jakoby zlobivější, samozřejmě, má taky svoje záseky a tak.*

### **5.3 Rozhovor třetí – Dagmar**

Na respondentku Dagmar jsme se těšili nejvíce, a to z toho důvodu, že je to naše příbuzná. Mohli jsme tedy odbourat lehkou nervozitu. Rozhovor probíhal u ní doma ve Vizovicích, kde bydlí se svou rodinou. Její syn chodí do první třídy a od našich 4 rozhovorů se tento bude lišit tím, že Honzík nemá žádné ztráty nebo nedostatky, ale naopak nadbytky. Je veden jako nadané dítě a tím pádem má speciální vzdělávací potřeby. Když začal Honzík chodit do školky, začaly se u něj projevovat zvláštní pochody v myšlení, sám se naučil číst, psát a počítat. Na doporučení byl tedy vyšetřen v pedagogickou psychologické poradně a o rok později znovu na vyšetření se u něj potvrdilo nadání které je i v české legislativě ukotveno jako speciální vzdělávací potřeby, tím pádem zde, můžeme hovořit i o inkluzivní pedagogice, i když je to z jiného „soudku“. U respondentky vynecháváme nadřazené téma Asistent, protože Honzík využívá podpůrné opatření stupně č. II. A asistent mu nebyl přiřazen.

Nadřazená témata	Podtémata
Výběr školy	Jedna možnost
	Poradna
Přístup k dítěti	Komentáře, skepse
	Kompromis
Vnímání inkluze	Bez fandění
	Naše inkluze
Rozvoj dítěte	IVP
	Vlastní aktivity
x	x
	x
Komunikace	Spolupráce
	Osvěta
Kolektiv	Vše funguje

Tabulka 6 – Seznam témat u respondentky Dagmar

### 5.3.1 Výběr školy

#### Jedna možnost

Respondentka řešila nástup svého syna do školy nedávno, můžeme tedy pracovat s tím, že Honzík nastoupil už za probíhající inkluze ve škole. *Výběr školy ve Vizovicích nebyl. My máme jenom jednu, třeba ta třída pro ty nadané děti je skvělá (pozn. respondentka má na mysli školu pro nadané žáky v Malenovicích), ale je to strašně daleko a my z tadyma prostě do Malenovic bychom museli jezdit ráno hodinu, nehledě na to, že by byl odloučený od kolektivu, od kroužků, jo a prostě od všeho. Jako v tomto by to pro nás nefungovalo. I když tam by to bylo fakt výborné samozřejmě.*

## Poradna

Jak jsme se již zmiňovali, respondentka navštívila poradnu ještě před nástupem školy, bylo jim však doporučeno, že návštěvu by bylo vhodné absolvovat ještě jednou, aby nedošlo pouze k nějaké akceleraci, jedná se totiž o jev, který se stává. *No a pak jsme se teda objednali za ten rok znovu, před zápisem v podstatě a tam, z toho ji teda vyšlo, že už tam teda je opravdu to nadání potvrzené je.* Po poradně začal respondentce kolotoč, kdy si někdy říkala, jestli by nebylo lepší, kdyby to nechala být, postupem času i přes překážky zjišťuje, že synovi pomohla. *Takže jenom v podstatě jim vyšlo, že to nadání tam je. Dostal, jako v tom, druhý stupeň. Že vlastně ten I.-II. má nárok na individuální vzdělávací plán a případně teda pomůcky, že má tam nějakou finanční částku a to IVP, které se vlastně tvoří, až po nástupu do školy. Noo, takže u nás to bylo, jako nemůžu říct, že to bylo až tak úplně něco příjemného, protože jsem měla jako strach, co se tady ve škole, jako co z toho vznikne, protože Vizovice jsou malé. Ptali jsme se právě v té poradně, jestli takových dětí je víc, oni právě říkali, že asi je, ale že ti lidi to prostě neřeší, jo...Ale já jsem to chtěla řešit hlavně proto, že Honzík je kluk a měla jsem strach, že v té škole se stane něco, že se třeba začne nudit a začne zlobit, jo. Takže jsem si říkala, že když už to dítě chytré teda je, tak proč jako bysme měli být za to všichni trestaní, když by tam vznikl ten problém, že oni si neví s ním rady a nedej bože, že by dělal vylomeniny. Takže tak, no. To bylo před nástupem do školy.*

### 5.3.2 Přístup k dítěti

#### Komentáře, skepse

Respondentka si vzpomíná, jak se tento celý kolotoč kolem syna, kterému funguje hlava velkokapacitně rozjel, postupem času se tomu směje, domnívá se totiž, že škola k jejímu synovi přistupovala až příliš obezřetně, přitom je úplně normální dítě. Ozývali se totiž komentáře, a ne vždy vhodné a příjemné, leckdy úplně zbytečné. *Na začátku to bylo takové skeptické, z úst paních učitelek: “Jako jooo, takových už jsem měla, co si mysleli, že jsou na tom bůhví jak, no po měsíci pak už chodili, že jako jooo, že tam teda jako něco je (smích).* Nikomu to tam nebylo po chuti, vzpomíná respondentka, která měla poskytnuty interní informace. Zde se taky odvíjely otázky ohledně IVP, jelikož i druhý stupeň podpůrného opatření poskytuje vypracování IVP školou. *Při nástupu nám vlastně řekli, že to IVP se tvoří až po měsíci, samozřejmě ve škole se, jako řešilo se to, no většina těch lektorů, pardon učitelů za tebou chodí a říkají: ... “no víte, můj syn taky uměl už číst, když šel do školy, jo ona taky uměla tady to a to“ ...jakože se k tomu ti lidi staví, spíš...JAKO PROČ TO ŘEŠÍ TA MATKA,*

*O CO JÍ JDE, POTŘEBUJE SE UKÁZAT, ŽE MÁ CHYTRÉ DÍTĚ?...jako je to spíš nepřijemné, než že bych z toho měla radost a i když jsme třeba měli třídní schůzky, tak paní učitelka to tam jako zmiňovala nějak typu:..“Tak jsem si dneska říkala, co jsem toho Honzika naučila. Jde vidět, že respondentce to nebylo příjemné a to podotýkáme, že nejde o speciální vzdělávací potřeby, které sebou nesou daleko více překážek a komentářů.*

### **Kompromis**

Nadání si vyžadovalo své potřeby. Přišlo se tedy s návrhem, kdy by bylo možné, aby se Honzík nenudil a rozvíjel se dříve než děti v první třídě. Respondentka však chtěla předejít tomu, aby nebyl vyčleňován z kolektivu a na toto své pravidlo stále myslela, především tehdy, když přicházely návrhy a kompromisy: *No a nicméně, pak přišla paní učitelka s tím, že Honzík je tak šikovný, tak že by mohl jako začít chodit do matematiky jako od třídu výš, což se jako takhle dělá s těma dětma a přišla teda s tím, že ne jenom o třídu, ale že by jako během tohoto školního roku, jako jak je v první třídě, tak by chodil k nim na matematiku a ona by ho jako ve svých hodinách doučila to, co oni dělají v ostatních předmětech a on by vlastně další školní rok, nenastoupil jakoby do druhé třídy, ale nastoupil by do třetí třídy., že by tu druhou jakoby přeskočil. Myšlenka vyloučení a odloučení od nejkrásnějšího dětství přišli velice brzy, proto s manželem rozhodli na základě všech možných řešení k rozhodnutí. Což právě proto, že Honzík je takový normální a má tam tolik kamarádů a je tam prostě spokojený, to jsme zavrhnli, protože zaprvé je tam rád, jo.....nebylo tam vidět žádný jako zas takový problém, že by mu to nějak vadilo, zase paní učitelka ho uměla zapojit v té hodině, že jí pomáhal, jooo...že ji jako četl ty její věci, co ona chtěla číst nebo pomáhala dětem opravovat nebo tak, jakože dokázala ho v té třídě opravdu využít. Toto rozhodnutí se vyplatilo, jediný kompromis zůstal ten, že Honzík navštěvuje matematiku u třetáků, ale dál je veden jako prvňák. Respondentce se líbí, že ho paní učitelka nevytracuje, naopak je schopna využít jeho nadání ve prospěch druhých on tak může fungovat jako její „asistent“. S úsměvem ještě dodává: *Já si je říkám, panebože ať mu to nestoupne do hlavy.**

### **5.3.3 Vnímání inkluze**

#### **Bez fandění**

Respondentka vnímá inkluzi odlišně než ostatní dotazované v rámci našeho výzkumného šetření. Sama však uvádí, že kdyby byl Honzík „postižen“ jinak její rozhodnutí by bylo taky možná jiné. *No, já té inkluzi moc nefandím, abych řekla pravdu. Mně to přijde, že ty děti mají tak individuální potřeby, že taková zvláštní třída je pro ně ideální. A co já vidím ty děti,*

*co jsou s těma ostatníma dětma, vidím to i pro ty normální, no nechci říkat jako normální, ale děti bez nějakého problému, zdravé, když to tak řeknu. Tak si myslím, že je to těžké i pro ně, ale je to podle mě těžké úplně pro všechny. Inkluze ji není cizí, sama je lektorkou angličtiny a má i své zkušenosti, i když nejsou přímé jen ze školství. Navrhuje řešení nebo spíše to, jak se jí inkluze nabízí z jiného úhlu. Bude těžké se to naučit. Jako mně přijde jako hlavní řešení ten asistent, jak nepřijde mi logické strčit nebo smíchat ty třídy a nechat tu učitelku takhle na to. Jako že z pohledu i toho učitele. Tak dobře, když teda chceme tu inkluzi a chceme ty děti do toho kolektivu a chceme, abychom se uměli spolu učit a všichni takhle vycházet, tak pojďme a zjednodušíme ten systém té učitelce.*

### **Naše inkluze**

Při rozhovoru lze znát, že respondentka se necítí být se svým synem brána jako účastníci plně probíhající inkluze, uvědomuje si, že oni do inkluze patří, ale stále má pocit, že jsou jedinci, kteří to více ocení. *No, naštěstí to na něm není vidět, jako jsou tady ty děti, které jsou takové jako, jo, takoví ti samotáři, jak si sednou, nikdo se s něma nehraje, oni nikoho nepotřebují, chtějí se kamarádit jenom s těma dospělýma, staršíma. On naštěstí tohle nemá, je opravdu takový normální, když se na něj podíváš. Jo, jako řekneš si, nene. Takže zhodnocení vztahu inkluze k Honzíkovi je dle respondentky následovné. *V jaké fázi je ta inkluze ve vztahu k nám (sama sebe se ptá) ...no tak máme to teda zatím vše zaměřené na ten první ročník. S tím, že je to otevřené, abychom se domluvili, co bude dál.**

### **5.3.4 Rozvoj dítěte**

#### **IVP**

Respondentka uvádí, že Honzík se učí skoro všemu sám, tím, že dostal II. podpůrné opatření, otevřela se jim cesta i k IVP. *Já jsem se strašně těšila na IVP, jakože se tam něco dozvím, co se bude dít, pak jsem si to jako tak četla, že to je vlastně to samé, co přišlo z poradny. Byla překvapena, že škola nebyla více kreativní. Dodnes neviděla použity žádné alternativní přístupy ani pomůcky. Musím se na to podívat, v tom druhým stupni je finanční podpora a IVP, to mám i tak zafixované. Zkusím na ně potlačit, ať z toho něco pořídí. Neříkám třeba tablet, to mi přijde, jako výuková pomůcka jako to nejhorší. Už jako tak by tam vyčníval, a ještě by mu strčili do ruky tablet. To už by ta závist byla něco hrozného. Z rozvoje dítěte nyní funguje pouze asistence, kterou Honzík pomáhá v hodině.*

### Vlastní aktivity

Respondentčina rodina je velice aktivní, Honzík má navíc i hodně chytrou sestřičku, snaží se tak oba dva rozvíjet po vlastní ose. *Nečekám od té školy, že mi z něj udělá Einsteina. Já, když budu chtít, aby se zdokonaloval v tom, v čem je dobrý nebo naopak zdokonaloval v tom, v čem není až tak dobrý tak si myslím, že bychom to měli dělat mimo školu, jako v rámci našeho volného času, ať už jsou to olympiády nebo literatura.*

### 5.3.5 Komunikace

#### Spolupráce

Respondentka chtěla škole odlehčit a snažila se nabízet spolupráci, protože je přesvědčena, že vzájemná kooperace ve smyslu rodič a pedagog je stěžejním bodem edukace dítěte. *Já jsem nabízela i paní učitelce, že kdyby bylo třeba tak jakkoliv pomůžu. Jo, že kdyby chtěla tak mu nachystám věci, nakopíruju třeba něco, něco třeba jako čím by se mohl ještě zabavit. Paní učitelka nikdy, ale nedala najevo, že by to nějak využila. Takže si říkám, ať to řeší, tak jak to potřebují oni.* Spolupráce byla nabídnuta a je stále otevřena pro případy, že škola tuto pomoc bude žádat, respondentka by se nebránila, naopak bude ráda.

#### Osvěta

Respondentka se díky nadání svého syna dostala i do nepříjemných situací, které byly zbytečné, kdyby se však použilo jiných metod. *Já si hlavně myslím, že ten pedagog byl tam mít hlavně proto, aby sdělil i ty nepříjemné věci, a hlavně všem a když je to ta třídní schůzka, tak tím spíš.* Ze strany pedagoga nepřišlo žádné vyjádření, nicméně rodiče ostatních dětí si to vzali po svém. *Ona opravdu na té třídní schůzce neřekla nic takového, kdyby třeba řekla... "mám tady" ...jako ona mluvila o těch dětech, ale pořád jako tak neutrálně, což jsem si říkala díky bohu, ale mám tady tohoto a ten má tady takovou potřebu, a mám tady tohoto a ten má tady toto a pak tady mám toho a ten má IVP, protože toto...tak by mi to přišlo takové fér.* Respondentka se do dnešní doby setkává s dotazy rodičů, proč Honzík má to nebo ono.

### 5.3.6 Kolektiv

#### Vše funguje

Nabízí se nám poslední okruh otázek a taky odpovědí, Honzík navštěvuje ve výsledku dvě třídy, zajímalo nás, jak tedy fungují vztahy, které jsou důležitou součástí žákovského

kolektivitu. Respondentka je v tomto ohledu spokojená a nic by neměnila. *Honzík je takový normální a má tolik kamarádů.* Tím vysvětluje i to, proč nepřeskočili druhou třídu, hlavní rozhodovací krok byl ten, že ho děti mají rádi. Respondentka zmiňuje i třetí třídu, kde navštěvuje matematiku. *Noo on tam má kamarády. Oni mu právě takhle i tu třídu takhle vybrali, to je ta výhoda těch Vizovic. Můj první dotaz byl, jak ho tam chtěli dát zkusit dát zkušebně, jak by se reagovalo, kdyby...nebo co bychom dělali, kdyby ta reakce těch dětí byla špatná, joo...protože z toho jsem měla hrozný strach. Jednak z toho, jak se na něj budou dívat jako jeho spolužáci, že prostě někdo je tam takový že chodí k třetákům a pak ti třetáci, jak se budou dívat na nějakého prvňáčka, který tam za něma bude chodit. To bylo hrozně nepříjemné pro mě, zas takové...stres, prostě co bude z toho, ale naštěstí, tam má kamarády a přijde mi, že jsou hrozně rádi, říkala ta učitelka, že ho mají hrozně rádi, že vždycky když přijde, tak si spolu hrajou*

#### **5.4 Rozhovor čtvrtý – Jana**

Respondentka Jana je první maminkou, kterou jsme navštívili za „hranice“ Zlínského kraje, sešli jsme se v malebné brněnské kavárně, kterou navrhla. Naše komunikace byla přes email a respondentka je taky ze spolku Rodiče za inkluzi. Do Brna jsme přijeli, místo setkání měla v kompetenci respondentka z toho důvodu, aby se cítila dobře a ve svém prostředí příjemně. Schůzka byla v dopoledních hodinách, kdy měla čas a její dcera byla ve škole. Toto volno tak využila na setkání s námi, aby nám mohla poskytnout rozhovor, který trval necelou hodinku. Přetrvával u nás mírný stres, ale jakmile se objevila respondentka vše odpadlo, byla velice milá, a příjemně na nás působila. Rozhovor probíhal tak v přátelské atmosféře, a i personál kavárny k nám byl tolerantní a po dobu rozhovoru nás nevyrušoval. Je třeba zmínit, že respondentka má osmiletou dceru, která má atypický druh autismu – nemluví. Vše je však do detailů dotaženo pomocí kartičkového systému. Metoda se osvědčila a její dcera tak plně všemu rozumí a dokáže se i dorozumět s ostatními. Je potřeba říci, že i přes tuto formu autismu je možné, aby respondentčina dcera navštěvovala běžnou základní školu.

Nadřazená témata	Podtémata
Hledání školy	Vhodná cesta ke vzdělání
	Přestup
Přístup k dítěti	Škola hrou
	Vše si „sedlo“
Vnímání inkluze	Pocit rodičů
	Politická situace
Rozvoj dítěte	Logopedie
	Smysly
Asistent	Důležitost role
Komunikace	Snaha
	Vše funguje
Kolektiv	Je jiná

Tabulka 7 – Seznam témat u respondentky Jany

#### 5.4.1 Hledání školy

Na úvod je důležité říci, že se jedná o holčičku, která má 8 let, u ní akceptujeme i předškolní vzdělávání a krátce jej zmíníme, protože je pro naši analýzu vodítkem v rámci jejího dalšího vzdělávání. Respondentka má bohaté zkušenosti už při výběru školky. Je uvědomit si, že respondentka je z Brna a dalo by se očekávat, že výběr škol i školek bude bohatý. Respondentka měla možnost, aby její dítě chodilo do speciální školky, dcera tam šťastná nebyla a jako důvod uvedla, že jim chyběl prostor pro individuální rozvoj. *Tím, že vlastně byla v té školce, tak ona už tam byla strašně nešťastná, takže já jsem potom hledala školku, oslavila jsem 42 školek v Brně a z toho mi odpověděly dvě školky a shodou okolností to byly lesní školky, (smích)...takže nakonec jsem se obrátila na soukromý školky a podařilo se mi ji teda dostat do mateřský školky Sluníčko, tam se teda platí 5500 měsíc školné, jako docela*



*pálka a plus ještě strava, to je ještě bez stravy. No nicméně podařilo se mi ji tam dostat mezi normální děti, protože ty třídy měly tak 24 dětí, tak přesto stejně ona se tam cítila dobře, byla tam šťastná, protože dělala úplně všechno, co dělaly ty ostatní děti a byla prostě začleněná a byla ta teda s asistentkou. Sama se pozastavuje nad finanční stránkou, a zdůrazňuje, že aby dítě mělo to, co je pro něj přirozené, musí rodič vynaložit mnoho si a úsilí, které jsou spojeny i s finanční stránkou.*

Nyní přejdeme už z předškolního vzdělávání do základního vzdělávání.

### **Vhodná cesta ke vzdělání**

Respondentka byla již na vše připravena, protože i hledání vhodné školky byl pro ni bojem. Jak jsme již uvedli, její dcera měla atypický autismus, byla teda vedena speciálně pedagogickým centrem a jak sama respondentka uvedla, očekávala by hladší průběh v hledání vhodné školy. Centrum jim dalo doporučení na autistickou školu, která je přímo v Brně. *My jsme tam kdysi byli na den otevřených dveří a jako zdálo se mi tam, že je to pěkně přizpůsobený, že ty děti tam jsou takové individuální. Přišla další komplikace, kdy škola byla v rekonstrukci. Takže jsme byli v provizorních prostorách, úplně katastrofálních, kde nebylo nic nachystaný, nic nebylo připravený, všechno bylo prostě strašně provizorní, jo a učitele z toho byli rozhození, potom jsem zjistila, že tam to funguje, tak že, mně to přišlo jako odkladiště dětí postižených, jo prostě tam každý dotáhl to svoje dítě nechal ho tam, tam se zaklepla brána a vy jste nevěděli, co oni s tím dítětem dělají, co probírají za látku. Na respondentce je znát, že její očekávání od specializované školy nebylo naplněno, proto se nevzdala a hledala jinou cestu pro své dítě. Samozřejmě od začátku školního roku je velice těžké někam přestoupit po dvou měsících, kapacity jsou všude zaplněny. Tak jsem oslovila spousty škol, kdy vím, že už nějaký děti v inkluzi mají i ty co nemají, i nějaký soukromý a všude jsme byli víceméně odmítnutí, s tím že buď je to zaplněno, nebo prostě na to nemají nějaký podmínky tam a tak dále.*

### **Přestup**

Jde vidět, že respondentka tomu ještě sama nevěří, ale přestup se jí nakonec povedl a mohla být spokojená, jak její dcera, tak i ona. Nicméně uvádí, ještě pár překážek, které měla na cestě. *Potom jsem teda sehnala tu školu Montessori, základní školu, kde nás byli ochotni přijmout. Je zásadní, aby dítě nikde během školního roku nečekalo a chodilo do školy jako normální děti, nicméně respondentka ze svých zkušeností uvádí, že nejvíce problémů nastalo v poradně. S tím SPC, to bylo tragický, já jsem potřebovala rychlou reakci. Důležitost SPC*

je zásadní, protože v populaci autistů přibývá, je tedy diskutabilní, že tyto poruchy řeší jedno centrum v Jihomoravském kraji. Pokud je rodič aktivní, zařídí si vše sám, tady se však jednalo o rodiče, který si to musí zařídit sám. *SPC mně řeklo: ... "My nemáme čas, přijďte si za dva měsíce" ....takže já jsem tohle kolem SPC musela zařídit, musela jsem vyvolat asi 4 jednání, aby se mi někdo byl ochoten věnovat a vlastně pohnout s tím a oni se furt vymlouvali, že toho je hrozně moc a že oni nestíhají, přitom jde o papír, joo...to dítě je tam v neustálý péči, v neustálým pozorování, co půlrok tam chodíme. Takže oni znají, oni přesně ví, ona byla i v inkluzi, neměli s tím žádnou práci, jo stačilo prostě vypsat jenom doporučení, proč zrovna toto zařízení, a to určitě netrvá 2 měsíce.* Respondentka si vše zařídila sama, tím, že SPC nepracovalo adekvátně k situaci dítěte byla respondentka nucena zaplatit jeden plat asistence sama, protože pomalým jednáním se protáhly i dotace na asistenta. Poslední překážkou při přestupu zůstává tvorba IVP. Jako *individuální vzdělávací plán, podívejte se, je březen a oni ho nemají ještě od ledna hotový. Oni by měli do 30 dní ten individuální plán mít hotový. A zase jsem tady já jako rodič, který musí jít a říct prosím vás, kde je ten individuální vzdělávací plán, kdy na něm budeme dělat. Já jsem si kvůli tomu nastudovala i příručku.* Sama respondentka uvádí, že aby vzdělávání její dcery proběhlo podle určitých zásad, bude stále apelovat na tvorbu IVP, tak aby se dceři dostalo vše potřebné. **(Pozn. Respondentku jsme kontaktovali a koncem března již byl IVP hotov, nicméně jeho tvorba trvala více než tři měsíce).**

#### 5.4.2 Přístup k dítěti

##### Škola hrou

Dalším tématem je přístup k dítěti, kdy jsme se již na začátku přesvědčili, že pro respondentku je toto téma stěžejní, protože usiluje o to, aby její dcera měla vše jako normální děti. Je potřeba si uvědomit, že Montessori škola je škola zaměřena alternativně, ke každému dítěti se přistupuje jako k plnohodnotné osobnosti a zde se jenom potvrzuje, že alternativa nerozlišuje děti zdravé versus děti s handicapem. *Tam si to našťestí sedlo, ta naše paní učitelka je taková alternativní, protože samozřejmě ta Montessori je jiná, to je škola hrou, což je naprosto bezvadný, protože nám to úplně vyhovuje.*

##### Vše si „sedlo“

Vřelý přístup k dítěti se natolik osvědčil, že respondentka na své dceři pozoruje jen pozitivní emoce. *Jsem ráda, že tam funguje to prostředí, že paní učitelka si zvykla, taky nevěděla pořádně jakým způsobem to uchopit, jak a co a teď nevěděla, jestli nebude narušovat. Jenže*

*ona ta naše malá je taková, že ona dělá, co ostatní děti, ona je prostě ukázněná, od podstaty, hodná, nezlobí, jo prostě děti píšou, tak ona píše taky, děti malují, tak ona taky maluje nebo chodí cvičit, tak cvičí.*

### 5.4.3 Vnímání inkluze

#### Pocity rodičů

S respondentkou se dostáváme k samotnému tématu inkluze, který je pro respondentku důležitý, protože neustálé překážky, které měla na cestě v hledání vhodné školy nebo školky, ji vedly vždy k hlubokému zamyšlení, kde je vlastně kořen toho problému. Sama se setkala s několika náhledy do této problematiky, zaměřili jsme se teda nejdříve na oblast školy, kde je její dcera. *Určitě funguje, v tom, že to dítě je tam spokojený, což je základ a není stresovaný. To je naprosto důležitý, co rodiče chtějí, aby to dítě bylo v klidu a nebylo stresovaný, protože jediné tak se dokáže učit a dá se vyvíjet. Jakmile pocítí nějaký stres nebo nějaký tlak tak tady ty děti se uzavřou a už se s něma nehne. Tady je prostředí dobrý.*

Když se dále v rozhovoru zamýšlíme nad inkluzí, napadá nás otázka, jak se sama ona cítí v inkluzi jako rodič. *Je to neustálý boj, neustále musí o něco bojovat a musí zjišťovat a musí psát. Já jsem tady v banánové republice, bohužel. Je to prostě nastavený boj pro ty rodiče, a ne každý to zvládne, protože je to strašný nápor. Teď samozřejmě narazíte na různé odmítání, na různé předsudky, na to, že se lidi na vás dívají, s tím se taky musíte naučit žít.*

Jde vidět, že toto respondentku hodně mrzí a cítí křivdu v celé společnosti, o tom se již zmíníme v dalším podtématu.

#### Společnost

Jak jsme již výše avizovali, pocity rodičů jsou různé, ale uvědomění si, že stále bojují za své děti a za jejich lepší budoucnost má svou hodnotu. Inkluze je častým tématem ve společnosti, ale i politice. Respondentka je sama přesvědčena, že vše má svůj začátek ve společnosti. *Bohužel, když se podíváte je to 29 let od revoluce a je to čím dál smutnější, podívejte se koho jsme si tady zvolili za prezidenta, to je taky tragédie. To jsou všechno zpátečnické kroky, které směřují...místo toho, aby to směřovalo tam na západ, tak to směřuje k Rusku, směřuje to ke komunismu, k rasismu, podívejte se Okamura, vždyť to je úplně šílený, co to tam je za lidi v tomhle my žijeme. Jak pak tyhle ti lidi budou žít, když si vezmu ty výroky toho Miloše Zemana na adresu těch různých postižených v minulých letech, tak se mi chce zvracet. A prostě my ho tady máme zase za prezidenta. Ze svých zkušeností ví, kde je její dceři nejlépe,*

tyto zkušenosti jsou podloženy několika fakty, tím, že v předešlých školkách a školách mezi stejnými případy nebyla šťastná a další fakt je ten, že její matka si tím prochází s ní. Respondentka je nabroušená a dodává. *A Zeman řekne, no ano, jim je stejně nejlíp mezi svými. To vůbec není pravda, ten člověk vůbec neví. Ale ten přínos pro ty zdravé děti je obrovský, já to tam vidím.* (Pozn. Respondentka má na mysli inkluzivní vzdělávání).

#### 5.4.4 Rozvoj dítěte

##### Logopedie

Dcera respondentky nemluví, proto je pro ni důležitá jakákoliv inovace nebo posun v této oblasti u těchto dětí. Pokud se zamyslíme nad rozvojem její dcery, odpověď je jednoznačná. *Kdyby byly na těch školách prostě logopedi, nově psycholog proto, aby zase radil nebo pomáhal pochopit. Na některých školách jsou vlastně školní psychologové a myslím si, že škola, která má děti v inkluzi by rozhodně měla mít, minimálně externího, pracovníka. S úsměvem a ironickou poznámkou ještě dodává. A to je o tom, jak jsou osvětlení ředitelé těch škol – bohužel nejsou. Takže* (směje se).

##### Smysly

Rozvoj dítěte je v alternativní škole brán za trochu jiný konec, respondentčina dcera navíc nemluví, proto je zde trochu jiný pohled na to, aby rozvíjela svůj potenciál, který má zakotven spíše ve smyslové schránce. Respondentka navíc uvádí, že dceru v jejím rozvoji postrčil hodně zdravý kolektiv dětí. *Připadá si rovnocenná, není to tak, že. Ono to dítě není hloupý, má logický myšlení na neuvěřitelné úrovni, nad svůj věk, určitě jo, to jsme dělali různé testy, prostě jo. Oni mají sekce, kdy se učí tohle, tohle, tohle. Paní učitelka řekne, já bych chtěla, abyste se zaměřili na tohle téma, ale už jim nechá volnou ruku, už je nenutí, už jim neřekne tady musí být tohle a tady tohle, díky tomu se jim rozvíjí mysl a ta kreativita.*

#### 5.4.5 Asistent

##### Důležitost role

Téma asistenta jsme proletěli velice rychle, bylo těžké odpoutat se od politického dění, a proto nám na něj nevyšlo příliš času, nicméně respondentka měla jasno i v této oblasti. Nejvíce ji šokuje jejich finanční stránka za práci, kterou odvádí. *Ted' se udělalo to, že se přidalo učitelům, takže výhledově budou mít slušný platy, že se jim teda bude postupně přidávat. Já bych ráda viděla, kdyby se to dotýkalo i speciální pedagogiky, aby se tady jednalo i o asistenty, protože ti odvádí úplně stejně dobrou práci. A ta práce není vůbec*

*jednoduchá, jo, protože to je koordinace s učitelem, to je v podstatě ten asistent je v roli učitele pro to dítě. Je normální závažná pedagogická činnost, naprosto zodpovědná. On zpřístupňuje to učivo, tomu žákovi, začleňuje ho tím do společnosti a do budoucna ho dělá soběstačným. To si totiž nikdo neuvědomuje, že když mi tady ty děti uděláme soběstačnými, že budou prostě zvládat ty běžný věci, budou v těch sociálních vztazích mít jasno, budou v pořádku, takže ta společnost na tom vydělá, že nebude muset na to doplácet, nebude muset na ně nikdo vydělávat a podobně. Tohle by měla být priorita, ale není.* Citování respondentky jsme zvýraznili, protože jsme přesvědčeni, že její slova vystihují celkovou situaci jak v politickém dění, tak i ve školském prostředí, kde je role asistenta podceňovaná.

#### 5.4.6 Komunikace

##### Snaha

Zajímá nás, jaký význam má pro respondentku komunikace a přístup ze strany školy. *Spolupráce s těma rodičema je pro mě zcela zásadní tady u těch dětí.* Komunikace funguje dobře i s nynější paní učitelkou a vedením školy. *Tam jde o přístup paní učitelky, ona byla vyděšena, měla strach, ale tím, jak ji poznala a zjistila, že děti nebudou napodobovat ji, ale ona je, tak je to dobrý. Tím, že je tam ta asistentka. Samozřejmě, že by tam nemohla být bez té asistentky, to nejde jo, to by určitě narušovala a musela by se jí učitelka věnovat, to nejde, ale s tou asistentkou je to úplně hladký, takže paní učitelka našla způsob, že se jí bude věnovat, nosí jí pomůcky, to oni tam mají.* Ve škole funguje i koordinace učitelky a asistence, což je důležité pro dobrý rozvoj dítěte a nevznikají tak žádné neshody, které by narušili jak samotné dítě tak i rodiče.

##### Ohlasy z venku

Pro respondentku není důležitá komunikace jenom z prostředí škol, ale zdůrazňuje i tu, co přichází z venku. *Začaly být první zkušenosti s tím, že na ty děti, který už jsou v inkluzi se lidi dívali mezi prsty. Jakože proč, proč nejsou ve své škole, proč jako. A zjistili, že ne, že ty děti jsou i přínos, že to je dobrý pro všechny, to se postupně mění, ale je to samozřejmě věc lidí, co jsou do toho zapojení, ale lidí, co jsou z venku, tak mají tyhle názory samozřejmě pořád.*

### 5.4.7 Kolektiv

#### Je jiná

Respondentka velice hezky a mile o své dceři hovoří a má pozitivní ohlasy mezi kterými se však najdou i ti, kterým to není „po chuti. *Ve škole je to tak, že děti...samozřejmě ze začátku koukaly, ale velice rychle ji přijaly, protože jak říkám, ona je má ráda a tam to prostě funguje a není agresivní, je s ní sranda. Ona si ráda hraje, takže všechno tohle funguje ta sociální činnost. Ti rodiče samozřejmě tam je to různý, někteří se tak jako dívají přes prsty, někteří mají pochopení, ale většinou tohle se poddá časem až oni to zjistí. To je totiž takový ten strach z toho neznámého, až vlastně zjistí, že o nic nejde, že je všechno v pořádku, tak se uklidní. Akorát, že vy jste z toho neustálého přesvědčování nebo nějakého vysvětlování... člověk je fakt unavený. Takže potom už to nechává plynout v podstatě jo.*

Respondentka se však nikdy nesetkala s žádnou šikanou ani posměšky, je ráda, že dcera může být v přirozeném kolektivu, který je jejím hnacím motorem.

## 5.5 Rozhovor pátý – Jindřiška

Za „hranicí“ Zlínského kraje jsme zůstali i na pátý rozhovor, který probíhal u druhé brněnské maminky. S oběma maminkami jsme byli domluveni tak, abychom využili jednu cestu, jak jsme již zmiňovali v předešlých kapitolách. Bylo nám vyhověno a s respondentkou Jindřiškou jsme se potkali v odpoledních hodinách. Respondentka nás pozvala k sobě domů, ovládal nás na začátku stres a tréma, jelikož jsme se s respondentkou dorozumívali pouze přes sociální síť a nikdy jsme se neviděli. Nicméně již po prvním pozdravení bylo vše v pořádku, Jindřiška byla sympatická a moc mil. Její byt byl útulný a rozhovor probíhal v kuchyni, kde byl dostatečný klid. Respondentka má dceru, která se narodila předčasně a to extrémně, protože vážila pouze 730 g a měla přes 20 cm. Byla tři měsíce v inkubátoru a nikdo ji nedával moc šancí a pokud ano, tak byla respondentka upozorněna, že dítě nebude slyšet, vidět a ani nebude mluvit. Při všech návštěvách odborníků, kterých bylo na začátku procedur 14, po každé jejich návštěvě někdo odpadl a vývoj probíhal tak velice dobře. Až ve škole se začínali objevovat nejasnosti v jejím zdravotním stavu, objevila se totiž lehká mentální retardace a později autismus. Pro dceru respondentky však stále zůstává běžná škola otevřena a nic není ztraceno.

Nadřazená témata	Podtémata
Výběr školy	Spádová škola
	Odmítání
Přístup k dítěti	Haldy učení
	OSPOD
Vnímání inkluze	Za inkluzi
Rozvoj dítěte	Nová diagnóza – nový postoj
	Místo pro sebe
Asistent	Nutnost
Komunikace	Bodnutí nožem do zad
	Bod mrazu
Kolektiv	Přijetí
	Pomáháme si

Tabulka 8 – Seznam témat u respondentky Jindřišky

### 5.5.1 Výběr školy

Zde vložíme taky krátký příspěvek, protože jako u respondentky Jany, tak i zde u Jindřišky byly překážky hned ze začátku. Zde to však bylo způsobeno převážně zdravotním stavem, a ne v rámci speciálních vzdělávacích potřeb. Dcera respondentky byla předčasně narozená, jak jsme již uvedli výše. Vzhledem k dobrému vývoji byl zvolen jenom odklad ve škole. Do školky chodila jenom rok, a to z důvodu toho, že to nebylo doporučeno imunologem nicméně dle zákona byl rok školky neodkladný, a nakonec byla vhodná docházka školky doporučena i pediatřičkou. Zde se tedy dostáváme k prvnímu úskalí.

#### „Normální škola“

Přes veškeré zdravotní komplikace, co měla respondentčina dcera přišel den D a nástup do školy. *Všechno zvládla, všechno umí prostě, že to mohlo být mnohem horší a vůbec není.*

*Takže.... pro mě, vlastně (zasměje se) pro mě to bylo a je stále prostě úplně normální dítě, s tím že když jdete do školy do první třídy, tak...jsem šla tady do spádový, která je, já nevím, v podstatě dvě stě metrů od domu na stejný ulici. Spádová škola, je to prostě normální dítě, sice jsem jí nechávala dělat odklad, protože je zářijová, a ještě ke všemu předčasně narozená, takže odklad, ale normálně automaticky jsem šla do normální školy, tak jak normálně, je to normální dítě, že jo, ze všeho se dostala, všechno bylo skvělý. Před nástupem do školy respondentka zažila šok, vše bylo jiné, a hlavně to **nebylo normální**, tak jak si myslela. Ze školy se ozvalo: „No my jsme se dozvěděli ze školky, že to bude dítě se speciálníma potřebama, tak bychom vám chtěli oznámit, abyste ji dala jinam“ a já jako co? (zasměje se), úplně jsem na ni zůstala koukat, jako co, jako to není dítě se speciálníma potřebama, to je normální dítě, prostě tohle je spádová škola, já ji jinam prostě nedám.*

### **Odmítání**

Respondentka navštívila tedy pedagogicky – psychologickou poradnu, kde ji dali doporučení na asistenta pedagoga. Ze školy se však ozývala stále stejná písnička. *Paní ředitelka prostě řekla, **dejte ji jinam**, prostě to je dítě se speciálníma vzdělávacíma potřebama, my máme jako plnou třídu, tam máme dvacet pět dětí prostě a jako prostě by to, to vzdělávání bysme jí neposkytli takové.*

Respondentka se nenechala odbýt, měla vše potřebné vyřízené, dcera fungovala ve školce, tak proč by nemohla fungovat i ve škole. Byl přesvědčena, že se s ředitelkou domluví, nicméně překážky nepolevovaly. *Říkám já se nenechám zastrašit, já to udělám, ať ona teda dělá, co má, podle zákona. No tak do toho teda nakonec nešla, takže si tam to dítě nechala. No ještě za dva měsíce si mě předvolala výchovná poradkyně, a ještě prostě to za ty dva měsíce zkoušela znova: „**Dejte ji jinam, my tady máme prostě plnou třídu**“, říkám ne!*

### **5.5.2 Přístup k dítěti**

#### **Haldy učení**

I přes to, že škola bojovala za to, aby tam dítě respondentky nebylo, naložila s její dcerou dle vlastních způsobů. *Jenže s tím vzděláním to šlo, ta první třída, bylo to hrozně těžký, hrozně, vůbec to nešlo, to dítě už se učilo denně, prostě ona dostávala domácí úkoly jako dlouhý, prostě jako tři hodiny denně pracovala na domácích úkolech a já chodila do tý poradny a říkám dívejte se, to není přece normální ne, to vona dělá tři hodiny denně, prostě doma se připravuje, aby to zvládala, tak jako ty ostatní děti a prostě to nejde.*



Poradna zanedbala diagnózu a nevedla ji správně v dokumentaci dítěte, po dalších návštěvách, které si zařídila sama respondentka se zjistilo, že její dcera má lehkou mentální retardaci.

## OSPOD

Respondentka chtěla pro dítě to nejlepší, ale škola se bránila po svém. Zařídila tedy to, že napsala dopis na OSPOD, v tom smyslu, že matka je konfliktní. (Pozn. v dopise od školy na OSPOD bylo uvedeno). *Dítě prostě naprosto nevychovaný smradlavý, špinavý, úplně prostě jako hrůza, když jsem to četla, tak jsme úplně prostě, no. Takže si mě OSPOD zavolal, no a co jako, říkám, jako to prostě není pravda, já nevím, jako já jsem jim vysvětlila situaci, jako dívejte, paní ředitelka ji tam nechce, vona mi to říkala a tak dále. OSPOD to nechal být, nicméně já jsem to nenechala být, já jsem prostě podala stížnost na krajskou školní inspekci, na vlastně jako i na poradnu, a i na tu školu. No, tam bylo zjištěno úplně prostě u obou, hlavně teda u té poradny, tam jako to celý hodili na tu poradnu, že ta poradna neudělala nic, úplně totální zanedbání toho vzdělávání a doporučili mi změnu poradny.*

Toto téma rozvádíme dál a dostáváme se k tomu, proč OSPOD figuroval v této situaci, když z pohledu je jasné, že respondentka chtěla pro své dítě vzdělávání a spolupracovala se školou tak, jak si škola kladla nároky. *Takže já vlastně neumožňuju své dceři vzdělávat se lépe, protože pro ni lépe je vzdělávat se někde, kde je míň dětí, to řekl OSPOD, to tam taky napsal. No ale vůbec ten návrh, to všechno bylo úplně protizákonný, to je věcí, co musí ten OSPOD udělat, než podá tenhle návrh. A vůbec tady nějaký, že škola tvrdí, není vůbec zákonný důvod. K tomu se pak váže, je to dva roky, je to před měsícem přesně dva roky, dva roky bojů, těžkých, převzala můj případ Liga lidských práv, ti vlastně podali žalobu na OSPOD, Ombudsman se do toho zapojil, ministerstvo jako, Magistrát města Brna, to celý prostě, to je velká anabáze, já jsem to dala i do novin, takže o tom několikrát se i psalo a před měsícem to OSPOD stáhl, takže dva roky bojů, dva roky prostě, já už jsem prostě byla na dně svých sil. Na respondentce je stále znát rozrušení a smutek z toho, jak se škola zachovala, ale nejenom k ní, ale i k její dceři. Zmiňuje se i o případové konferenci, která proběhla ve škole, kdy ji přišel dopis ze soudu a návrh odebrán dítěte do ústavu. *Ta místostarostka na té případové konferenci byla, ona je vlastně šéfová toho OSPODU a je šéfová paní ředitelky. A proto až teprve tehdy jsem pochopila, co znamená, když paní ředitelka řekne, já si zařídím, že to dítě tady nebude. K těmto krokům naštěstí nedošlo a do všeho se vložili instituce, které stály za naší respondentkou a se vším ji pomohly.**

### 5.5.3 Vnímání inkluze

#### Za inkluzi

Klientka je v této oblasti jasně vyhraněna a své stanovisko by neměnila ani skrz to, čím si prošla. *Já jsem pro inkluzivní jako úplně maximálně, já jsem proti segregaci, já jsme proti speciálním školám, to není v zájmu žádných dětí, ani těch postižených. Jako, já to tak dycky říkám, oni budou žít ve svý bublinec devět let, a pak co, pak je pustíte do světa a co, oni vůbec nebudou zvyklí žít mezi normálníma lidma. Kdybychom takhle separovali všechny, tak ty normální lidi, dyť oni si myslí, že dítě tady s autismem (pozn. u její dcery byl ještě diagnostikován autismus, k tomu se ještě dostaneme) a mentálním postižením, že to je prostě nějaký slintající (oddechne si), ale prostě to není, to je normální dítě, který dokáže fungovat, nezvládá to učivo, dejme tomu, že má svůj svět, takže jakoby ty authority nevnímá, protože to chce dělat takhle, ale není to žádný zlý dítě, který nevím, někdy se píše, že nějaký autista napadl někoho, ona v životě prostě, to je hodná holčička, jenom je slabší, tak je slabší. Je potřeba, aby si ti ostatní uvědomili, že jsou tady slabší jedinci, ona si musí zvyknout na to, že si nemůže dělat, co chce, že se musí přizpůsobovat tomu světu, že jo. Že ten svět na ni nahlíží trochu jinak. Takže to je ta inkluze, která je potřeba z obou stran.*

### 5.5.4 Rozvoj dítěte

#### Nová diagnóza – nový postoj

Rozvoj respondentčiny dcery si prošel už různými překážkami, v nové SPP však došlo k nově diagnostikované poruše, a to autistického spektra, respondentka byla v šoku, nicméně nová diagnóza byla ve škole brána v pozitivním světle. *No a pak jsem nahlásila, že dítě má autismus a vod tý doby to je jenom: všechno je skvělý, má tu asistentku pedagoga, protože ombudsman řekl, že osobní asistent je nezákonný a tak, najednou oni nepotřebují osobního asistenta, stačí asistent pedagoga a všechno šlape a všechno funguje a my jsme vlastně nejlepší škola, my ty děti zvládáme. Takže škola je teď všechno je tam úžasný, všechno je tam růžový, jsou tam jenom růžová nosorožci a úplně jako nádhera.*

#### Místo pro sebe

Respondentka uvádí, že z důvodu mentálního postižení a nově diagnostikovaného autismu má dcera vysoký stupeň podpůrného opatření, tím pádem dle IVP má nárok i na všechny předepsané věci. *Tím, že ona má ten stupeň hodně vysokej, má jeden z těch vyšších, ona má vlastně všechno předepsaný. Ale tohle dávám k dobru tý nový poradně, tam jsou opravdu*

výborní, tam opravdu dokázali prosadit to snížení toho učiva i přes odpor učitelky a ředitelky, dokázali tam prosadit všechno, co šlo. Ti se opravdu snažili. Zamýšlí se ještě nad přístupem školy, který ji stále mrzí a obává se, že ještě nemají s dcerou vyhráno. Ta poradna, to poradenské centrum to zařídilo pro ni a napsali jí do té zprávy všechno možný, co jde, všechno možný, co zákon umožňuje, tak jí tam napsali. No a ta škola, beru to tak, že se mě bojí, abych nešla na inspekci, tak všechno koupila, takže oni opravdu... ale já říkám, jo, jen to kupte všechno jakoby všechno napište, co de, co vám zaplatí vláda. Takže jí koupili jiný knihy, to mi ukázali snad tunu knih, a i nějaké relaxační balon. **Za respondentku se postavili další instituce, které hájí její práva, je tak chráněna ze zákona. Vím, že tam byla i liga lidských práv a vysvětlovala jim tu situaci. Takže když se za mě postavily další instituce, já sama jsem nemohla nic.**

#### 5.5.5 Asistent

Tématu asistenta jsme se příliš nedotkli, nicméně respondentka se setkala s dvěma variantami asistentů, které škola vyžadovala. Nejdříve to byl asistent pedagoga, které zařídila sama respondentka a pak přišel zlom, kdy škola požadovala osobního asistenta. *To jsou prostě ty vedlejší důvody jako jak vlastně to znepríjemnit, jak to udělat, aby to dítě prostě šlo pryč. „Tady musí mít prostě osobního asistenta, pokud ho tady nedáte, tak tady nemá co dělat.“ Takže já jsem řekla, že na to nemám samozřejmě, že na to nemám, a navíc to to dítě nepotřebuje, pokud to nepotřebovalo doted', má asistenta pedagoga, tak na co by měla osobního asistenta.*

Škola to zkoušela všemi možnými směry, nicméně dnes je situace jiná a respondentka uvádí: *Má toho asistenta pedagoga i do družiny, takže čtyřicetihodinovej úvazek je k ní. Prostě si nestěžuju na to, že tamhle to jí nejde, tam hle to jí nejde, jako co já s tím mám co do činění ve škole, že jo. Jako to je jejich věc. Asi jim to inspekce vysvětlila, nebo ombudsman, nebo já nevím.*

#### 5.5.6 Komunikace

##### Vstřícný přístup – můj cíl

Komunikace je pro respondentku důležitá, nicméně je v této oblasti velice opatrná a vše řeší pro právnické konzultaci. *Jenže prostě ta ředitelka stejně furt bude na ten OSPOD, furt na mě něco vypisovat, ted' už ne na to dítě, ted' už to bere jen na mě, tak moje právnička tam prostě jí chce napsat a sejít se s ní a říct jí něco v tom smyslu, že matka se rozhodla*

*nepodávat jakoby žalobu na diskriminaci, kterou máme potvrzenou, ale očekáváme od té školy jako nějaké vstřícné přístupu... jakoby matka vám nabízí vstřícný přístup, tak očekáváme to stejné od vás. Prostě chcu to vyřešit, chcu to s tou školou vyřešit, ať je to dobrý no. **Ted' nás vlastně čeká druhý stupeň. Takže co nás čeká na druhém stupni, to netuším (říká s nadsázkou).***

### 5.5.7 Kolektiv

#### Přijetí

Je až s podivem nutno říci, že škola nezašla tak daleko, aby ničila i kolektiv kolem dcery respondentky. *Ona tam přišla od první třídy prostě s tím asistentem a ty děti všechny vyjukány, že nikdy nebyly ve škole a ted' tam vidí nějaký dítě s asistentem, a řeknou si no tak to je normální, že. Takže myslím si, že to přijmou hned od začátku, jako normální věc. Jako určitě si myslím, že ted'kom, jak ta puberta přichází, že tam. Ona se tam zamilovala do nějakýho kluka, von ji nechce, no, ale vona to prostě nepochopí, ona ho furt otravuje, **takže ted'kom s tou pubertou asi to začne být takové těžší, že jo, ale jinak ona tam ty kamarádky má a ty holčičky prostě jako v pohodě.*** respondentka se sama zvědavá, co puberta u její dcery přinese, ale zároveň doufá, že nebudou žádné problémy, které by byly tak těžké jako ty, co mají za sebou.

#### Pomáháme si

V rámci tématu kolektivů zmiňuje i další situaci, která ji velice těší a domnívá se, že to je právě ten důvod, kdy inkluze by měla být v českých školách, protože to je přesně ten moment, který je důležitý pro společnost. *A já, když jsme s ní přišla do té třídy trochu pozdě, třeba jsme byli u lékaře nebo tak, tak jí třeba nešlo odemknout šatnu, **tak paní učitelka se zeptala, kdo chce pomoci Neli a celá třída se hlásila já chci pomoci, já chci pomoci.***

### 5.6 Shrnutí

Pro respondentky byly důležité v inkluzivním vzdělávání faktory jako je **Výběr školy**, které se odvíjel především od vzdálenosti bydliště, ale taky proto, aby jejich dítě nebylo segregované a odpoutané tak od svých vrstevníků a svého přirozeného prostředí, ve kterém žije. Dalším faktorem byl **přístup k dítěti**, a to už od prvopočátku, kdy vstoupilo na půdu školy, ten faktor je důležitý, protože může ovlivnit celkový vývoj a rozvoj dítěte v prostředí školy, ale i prostředí, které si samo osvojuje. Pro rodiče je tento přístup velice důležitý, hlavně z hlediska toho, abych jejich dítě mělo rovnocenné podmínky, tak jako ostatní děti,

kteřé například nemají speciální vzdělávací potřeby. Celkové **vnímání inkluze** je taky vodítkem ke správné edukaci, hlavně nyní, kdy se inkluze zabydluje v českém školství od 1. září roku 2016. Je nutné sledovat inovace a nové strategie, které jsou spojeny s tímto vzděláváním a naučit se tak nové věci a předcházet tomu, co nefunguje. Hledat taky nové cesty a pochopení, jak v kooperaci škola – rodiče, tak i dítě – společnost. S tím úzce souvisí taky **rozvoj dítěte**, protože škola nabízí mnoho možností, které mohou děti využít, jestliže však škola neplní své povinnosti k rozvoji dítěte e potřeba na toto upozornit a hledat tak alternativy, které mohou v rozvoji dítěte pomoci. Nedílnou součástí inkluzivní pedagogiky je i **asistent**, který má svoje postavení a taky důležitost v tomto procesu, je potřeba si tuto skutečnost uvědomit a akceptovat jeh funkci, jak z pozice rodiče, tak z pozice pedagoga. **Komunikace** hraje vůbec nejdůležitější roli, a to nejenom v prostředí školy, ale má své nutné ostavení i ve společnosti. Je tedy potřeba dodržovat její pravidla a zásady, tak aby fungovala ve správném měřítku. Škola je velice rozmanité prostředí, kde jsou její nedílnou součástí vztahy. Tyto vztahy se pak promítají i v kolektivu, kde mají své opodstatnění, zde je taky nutnost zásad a pravidel, tak aby nevznikly problémy a možné cesty k nesnášenlivosti, v nejhorší případě, až k šikaně, která je dle výzkumů v prostředí škol běžnou součástí.

## 5.7 Nadřazená témata u respondentek

Interpretativní fenomenologická analýza je specifická tím, že hledá společná témata, tyt nalezená témata jednotlivé příběhy spojují. Tato fáze pracuje tak, aby byly nalezeny cíle a rysy zkoumaných fenoménů.

Zkušenosti, které se nám podařilo získat od respondentek se u každé nějakým způsobem lišily. Tyto zkušenosti jsou pro nás však velice cenné a jedinečné tím, že každá respondentka si prošla jinou cestou, ale všechny měly stejný cíl – *rovnost vzdělání pro své dítě*.

### Výběr školy, Hledání školy

Většina respondentek se zabývala tím, aby její dítě chodilo do spádové školy a bylo tak v blízkosti domova, kde bude mít přístup ke svým vrstevníkům, ale i společenskému dění. Konkrétně u respondentky Kateřiny byl důvod ten, aby její syn nebyl mimo své bydliště a lidi kolem ho znali a věděli o jeho postižení, tento důvod uváděla proto, že by byla ráda, kdyby měl přirozený život a ne život, kde by si na něj lidi ukazovali prstem. Naopak respondentka Nicol, i když její syn navštěvuje spádovou školu, by byla ráda, kdyby se dostal

v budoucnu na víceleté gymnázium, kde by měl klid. Je totiž přesvědčena, že její syn není ve vybrané škole šťastný.

### **Přístup k dítěti**

Respondentky se ve všech případech shodly na tom, že přístup k dítěti je stěžejním bodem při vstupu do školy. Jejich zkušenosti se však hodně lišily. U respondentky Jindřišky jsme se setkali s formou diskriminace, jak její dcery, tak i ji jak matky. Respondentka Dagmar zase uvedla, že i když její syn nemá vysoký stupeň podpůrných opatření, tak zde byla jistá skepse a hledal se chvíli kompromis. Po shrnutí lze vidět u všech případů, že přístup k dítěti nebyl hned od začátku v pozitivním světle.

### **Vnímání inkluze**

Zde se shodly 4 respondentky – Nicol, Kateřina, Jana a Jindřiška. Respondentka Dagmar je v pozici, kdy si myslím, že není vhodné, aby se všichni vzdělávali pospolu, zmiňuje však, že pokud by její syn měl těžší formu speciálních potřeb její uvažování by bylo nejspíše taky ohledně inkluze více ovlivněno a názor by třeba změnila. Ostatní účastnice rozhovoru jsou za inkluzi a vidí v ní světlo, které česká společnost potřebuje.

### **Rozvoj dítěte**

Všechny se shodly na jedné položce, a to je dodržování IVP a čerpání tak financí, které poskytnou dítěti správný rozvoj, ať už to je na pomůcky, asistenta a jiné. Ve všech případech selhávala administrativa okolo IVP, respondentka Jana a Dagmar se doposud nesetkali s jasnými kroky, které by plnily požadavky IVP. Naopak respondentka Jindřiška si po všech překážkách, které měla, než dostali IVP, plnění závazků chválí.

### **Asistent**

Položku asistenta jsme vynechali pouze u respondentky Dagmar, protože její syn tuto pomoc nepotřebuje. U této položky převládaly rozporuplné názory, někomu asistent vyhovuje, pro někoho není vhodným pomocníkem, jako například u respondentky Nicol, která s jeho prací není spokojená. Naopak Kateřina si tuto pomoc velice chválí. Respondentka Jana se zase domnívá, že jsou v českém školství opovrhováni a jejich práce by si zasloužila úctu a lepší finanční ohodnocení.

### **Komunikace**

U všech respondentek jsme si ověřili, že komunikace pro ně velice důležitá, hrají totiž významnou roli při spolupráci, a to jak s vedením školy, tak i v jiných oblastech, kde se

jedinec pohybuje. Respondentka Jana například uvádí, že potřebuje komunikaci ke spolupráci se školou, není ji totiž lhostejné, co dítě ve škole dělá nebo co se zrovna učí.

### **Kolektiv**

Poslední tématem byl kolektiv dětí. Tuto položku vnímaly pozitivně – Kateřina, Jana, Dagmar i Jindřiška. Jejich děti jsou hravé a mají v sobě hodně pozitivní energie. Od respondentky Dagmar je navíc syn ve dvou kolektivech a vše zde funguje tak jak má. Pouze respondentka Nicol se setkává se šikanou a tato problematika se nedaří nijak zmírňovat, naopak jsou chvíle kdy se to stále cyklí kolem jejího syna. Domníváme se, že tady bude přestup na jinou školu nevyhnutelný. Nicméně zde šlo ověřit i to, zda děti přijímají odlišnost kolem sebe, ve čtyřech případech to funguje, a to je pozitivní pro celou naši společnost.

## **5.8 Limity výzkumu**

Naši výsledky analýzy vyšly celkově z pěti rozhovorů. Tento výzkum primárně analyzoval jejich vnímání, které bylo spojeno s inkluzivním vzděláváním jejich dětí, které mají speciálně vzdělávací potřeby. Tyto potřeby jsme díky výběru měly rozmanité – ADHD, lehká mentální retardace spojená s Downovým syndromem, atypický autismus, nadanost, ale taky lehkou mentální retardací spojenou s autismem. Výsledky mohou být zkresleny, jak subjektivním myšlením, tak i třeba nedostatkem nadhledu, a to ze strany nás jako výzkumníků, tak i ze strany respondentek. Tento fakt však IPA akceptuje. Výsledky mohly být výzkumníkem ovlivněny, nicméně jsme přesvědčeni, že nedošlo k jejich zkreslení.

Limity našeho výzkumu byly ovlivněny i počtem respondentek, téma bylo však natolik vymezující, že na každý rodič má potřebu se o své zkušenosti podělit, nicméně si myslíme, že i celkový počet respondentek je pro oblast výzkumu obohacujícím.

IPA si klade za cíl detailně porozumět jevu, který zkoumáme, tím taky vyzdvihuje menší počet respondentů, nám se počet 5 respondentů jeví jako relevantní. Důležitá je taky homogenita vzorků a nasycenost dat, což je námi splněno. Za homogenita však nepovažujeme speciální vzdělávací potřeby dětí. Tento krok nešel ovlivnit, protože bychom tímto kritériem nezískali vhodný výzkumný vzorek.

## **5.9 Doporučení pro praxi**

Z našeho výzkumného šetření vyplývají informace, které můžeme na oko hodnotit s naším doporučením pro praxi v rámci bakalářské práce z roku 2016. Zde jsme uvedli, že dle

výsledků, které jsme obdrželi by 58 % učitelů ocenilo od vedení škol vzdělávací kurzy nebo přednášky, které by byly osvětou v rámci inkluzivní pedagogiky a žákovské diverzity. Z výpovědí našich respondentek však vyplývají na povrch informace, že i když školy fungují nebo jsou nastaveny na inkluzivní pedagogiku od 1. září roku 2016 (pozn. naše bakalářská práce je z dubna 2016), tak osvěta pedagogů neproběhla tak, jak bychom čekali. Tím nemáme na mysli, že jenom naše bakalářská práce tomu měla přispět, naopak ve společnosti lze stále cítit napětí a je tedy s podivem, že tato osvěta neprobíhá a školy stále nejsou nakloněny tak, jak to od nich očekává zákon, ale i většina rodičů, kteří mají blízko k inkluzi. Apelujeme tedy znovu na toto zjištění, že by bylo vhodné, kdyby se školy v této problematice daleko více rozvíjely a nenechávaly vše na rodiče. Již z uvedených rozhovorů vyšlo najevo, že veškeré boje, které směřují k lepšímu vzdělávání dětí jsou iniciovány ze strany rodičů. Domníváme se, že tyto boje a administrativní překážky má vykonávat škola a její vedení, protože mají k tomu dané kompetence. Škola je prostředím, kde se utvářejí názory, vztahy, ale i předsudky, je tedy nutné, aby škola k těmto faktorům přicházela s otevřenou náručí a formulovala naši společnost již od jejího vývoje.



## ZÁVĚR

Naše diplomová práce se zabývala tím, jak rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vnímají inkluzivní pedagogiku. Speciální vzdělávací potřeby můžeme taky interpretovat jako žákovskou diverzitu, která není běžným pojmem v českém školství, nicméně si musíme uvědomovat, že diverzita jedinců je kolem nás, ať už se jedná o prostředí školy nebo společnost, ve které žijeme. Každý z nás je součástí této společnosti a každý z nás by se měl řídit zásady respektu, který máme proto, abychom se dokázali vyrovnat s rozmanitým prostředím, ať už našeho prostředí nebo celkové populace. Měli bychom v sobě mít dávku tolerance a loajality, která nás posune dál jak ve společnosti, tak v morálním měřítku. Jedince by si měl uvědomovat, že není na světě sám a podílet se tak o soužití v této době, kdy se setkáváme s nepřijímáním právě odlišností kolem nás, kdy jsme neustále vystaveni násilí, konfliktům, politické nekorektnosti a nemorálnímu chování.

V první kapitole jsme zmínili inkluzi, a to od jejich začátků v českém školství po současnou situaci, která je aktuálním tématem, jak veřejnosti, tak politické scény. Zmínili jsme i její legislativu, která se neustále mění s příchodem nových inovací, které jsou nedílnou součástí českého školství. Druhá kapitola byla zaměřena již na samotné otázky kolem diverzity žáků, zmiňujeme v této kapitole především speciální vzdělávací potřeby žáků. Potřeby byly vybrány do kapitoly na základě našich respondentek, tak abychom se snažili pochopit co nejvíce každý případ do hloubky a nezabývali se zbytečně speciálními potřebami, které nejsou aktuální v naší praktické části. Třetí kapitola se zabývala prostředím jedinců, a to jak prostředím školy, tak rodiny. Jelikož škola a rodina jsou jedny z nejdůležitějších institucí u dětí, věnovali jsme se i její kooperaci, která je nesmírně důležitá právě ve vztahu k dětem. Děti se taky setkávají se svými vrstevníky a na základě těchto vztahů vzniká pak prostředí, které ovlivňuje i jejich edukaci a celkové prostředí jejich rozvoje. Náš záměr byl především ten, abychom teoretickou část propojili co nejvíce s částí praktickou.

Praktická část byla propojena s částí teoretickou. Užití literatury bylo koncipováno, tak abychom v praktické části navazovali na poznatky z kapitol, které jsme si vyčlenili. Dotkli jsme se s respondentkami tak témat, jako je inkluzivní pedagogika a pohled na ni, celková vnímavost této oblasti, a to jak z pohledu na školu, tak i z pohledu do společnosti. Tuto část vnímáme jako stěžejní, protože od této perspektivy se vše vyvíjí. Konkrétně celkový pohled na žákovskou diverzitu, ta totiž udává to, jak se k jedinci chová škola, jaký přístup a postoj

k němu zvolí. Tyto všechny aspekty jsou důležité k tomu, aby celková koncepce inkluzivní pedagogiky fungovala a zastupovala tak svůj cíl a záměr – společné vzdělávání.

Překvapilo nás, že i když inkluze ve školách funguje, tak její vývoj a povědomí kolem ní stále pomalu postupuje. Tento pomalý vývoj způsobuje překážky, se kterými se rodiče setkávají a v rámci našeho výzkumného šetření tyto překážky i potvrzují.

Diplomová práce nás obohatila o další nové poznatky z oblasti inkluze, které můžeme i díky naší předchozí bakalářské práci hodnotit. Jsme přesvědčeni, že téma je stále se rozvíjející a lze dále prohlubovat třeba z jiné perspektivy.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] *Analýza prvního roku implementace společného vzdělávání I: První rok společného vzdělávání v řeči faktů, aneb skutečnost a mýty*. In: . Česká republika: MŠMT, 2017, ročník 2017, č.1. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-v-rci-faktu-aneb-skutecnost>
- [2] ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-807315-158-4.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu*
- [5] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno: Paido, 2011, 299 s. ISBN 978-80-7315-220-8.
- [6] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
- [7] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866-3338-1.
- [8] BRÉDA, Jiří, Robert ČAPEK, Eva DANDOVÁ a Jitka KENDÍKOVÁ. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe, 2017, 125 s. Dobrá škola. Třídní učitel II. ISBN 978-80-7496-293-6.
- [9] ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Libčice nad Vltavou: Pasparta, 2017, 103 s. ISBN 978-80-88163-49-7.
- [10] ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. obr. příl. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [11] *Down Syndrom CZ* [online]. Praha: Společnost rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem, 2014 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.downsyndrom.cz/>

- [12] Fórum rodičů [online]. Česká republika: Fórum rodičů, ©2014 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <https://forum-rodicu.webnode.cz/>
- [13] FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008, 142 s. ISBN 978-80-7368-622-2. Dostupné také z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200901/contents/nkc20081835138\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200901/contents/nkc20081835138_1.pdf)
- [14] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-.
- [15] HÁJKOVÁ, Iva a Vanda STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- [16] HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
- [17] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [18] JAROŠOVÁ, Jana. *Lidský rozměr 21*. In: *DownSyndrom CZ* [online]. Praha: Společnost rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem, 2018 [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <http://www.ovecka.eu/lidskyrozmer21.pdf>
- [19] Jonášův spolek, z.s. [online]. Česká republika: © Jonáš 2016, 2016 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://spolekjonas.cz/>
- [20] LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [21] LUKAS, Josef. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-82-8.
- [22] *Meta ops* [online]. Praha: Copyright META, 2018 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.meta-ops.cz/>
- [23] MICHKOVÁ, Adéla, Miloň POTMĚŠIL, Vladimíra TYLŠAROVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Vzdělání pohledem žáka se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 154 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4924-1.

- [24] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/spolecne-vzdelavani-1>
- [25] MINISTR ŠTECH K ANALÝZE SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ: První rok společného vzdělávání v řeči faktů, aneb skutečnost a mýty. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*[online]. Praha: Česká republika, 2018 [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-v-rci-faktu-aneb-skutecnost>
- [26] MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015, 172 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5089-7. Dostupné také z: [http://www.grada.cz/nadane-deti-a-jejich-rozvoj\\_8061/kniha/katalog/?doplňn=listovani-google](http://www.grada.cz/nadane-deti-a-jejich-rozvoj_8061/kniha/katalog/?doplňn=listovani-google)
- [27] MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole: [kurz ke vzdělávání uprchlíků]*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- [28] NEWTON, Colin a Derek WILSON. *Vytváření Kruhů přátel: o vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi : metodický průvodce*. Praha: Rytmus, 2013. ISBN 978-80-903598-9-5.
- [29] *Novela školského zákona č.82/2015*. In: . Česká republika: Sběrka zákonů, 2015, ročník 2005, č.82.
- [30] OPATŘILOVÁ, Dagmar a Marie VÍTKOVÁ. *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu: Special educational support to children and youth with special educational needs outside school*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5693-0.
- [31] OPATŘILOVÁ, Dagmar, Zita NOVÁKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Intervence u dětí se zdravotním postižením v raném věku: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012, 159 s. ISBN 978-80-7315-240-6.
- [32] POHNĚTALOVÁ, Yveta. *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 178 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-626-1.
- [33] RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

- [34] Rodiče za inkluzi [online]. Praha: Aliance Rodiče za inkluzi, 2015 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.rodicezainkluzi.cz/kdo-jsme>
- [35] Rodiče za inkluzi. *Rodiče za inkluzi* [online]. Praha: Alianci Rodiče za inkluzi, 2018 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.rodicezainkluzi.cz/>
- [36] ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
- [37] SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělávání, dospělost*. Praha: Portál, 2005, 197 s. Rádcí pro zdraví. ISBN 80-7178-973-9.
- [38] STEHLÍKOVÁ, Monika. *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Praha: Grada, 2016, 169 s. ISBN 978-80-271-0101-6.
- [39] ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 196 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.
- [40] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Hyperaktivita nebo hypoaktivita - výchovný problém?: (edukační přístupy u poruch aktivity)*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2016, 197 s. ISBN 978-80-8168-348-0.
- [41] ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006, 198 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.
- [42] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [43] TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [44] TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016, 166 s. ISBN 978-80-262-1047-4.
- [45] VALENTA, Milan. *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice: [kurz ke vzdělávání uprchlíků]*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0586-5.
- [46] VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

- [47] VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010, 197 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.
- [48] *Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných*. In: . Česká republika: Sbíрка zákonů, 2011, ročník 2011, č.147.
- [49] *Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: . Česká republika: Sbíрка zákonů, 2016, ročník 2016, č.27.
- [50] *Vyhláška č. 492/2005 Sb. Vyhláška o krajských normativech*. In: . Česká republika: Sbíрка zákonů, 2005, ročník 2005, č.492.
- [51] *Willík, spolek pro Williamsův syndrom* [online]. Praha: © Willík, spolek pro Williamsův syndrom (2006-2017), 2006 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://willik.tym.cz/>
- [52] *ZÁKON ze dne 23. dubna 2008 o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů: Antidiskriminační zákon*. In: . Česká republika: Sbíрка zákonů, 2009, ročník 2008, č.198.
- [53] *ZÁKON ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Školský zákon*. In: . Česká republika: Sbíрка zákonů, 2004, ročník 2004, č.561.
- [54] ZÁVĚRKOVÁ, Markéta. *Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi*. Praha: Pasparta, 2016, 126 s. ISBN 978-80-88163-30-5.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

SVP	Speciální vzdělávací potřeby
IVP	Individuální vzdělávací plán
IPA	Interpretativní fenomenologická analýza
Tzn.	To znamená
Tzv.	Takzvaně
Aj.	A jiné
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 – Oblast inkluze (Houška, 2007, s.8) .....	18
Obrázek 2 – Systémový model nadání (Mudrák, 2015, s. 20).....	38
Obrázek 3 - 5 – Ukázky textů s poznámkami .....	65

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 – Ukázka Microsoft Excel .....	65
Tabulka 2 - Seznam podtémat u nadřazeného tématu .....	66
Tabulka 3 – Nadřazená témata.....	67
Tabulka 4 – Seznam témat u respondentky Nicol .....	69
Tabulka 5 – Seznam témat u respondentky Kateřiny .....	76
Tabulka 6 – Seznam témat u respondentky Dagmar .....	84
Tabulka 7 – Seznam témat u respondentky Jany .....	90
Tabulka 8 – Seznam témat u respondentky Jindřišky.....	97

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha P I: ROZHOVOR S RESPONDENTKOU KATEŘINOU**

## **PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S RESPONDENTKOU KATEŘINOU**

### **Kateřina syn Martin**

#### **- Downův syndrom s kombinací s lehkou mentální retardací**

Kateřina: Do školky jsme chodili na Říjnov, to je tady mezi Věškama, což je mezi Kroměřížem a Morkovicemi dvě dědiny tady, protože tady bylo tenkrát plno. A do školy chodíme tady do spádovky, my jsme chtěli, aby ho tady lidi znali.

Já: A je takových dětí víc ve škole?

Kateřina: Jako né s takovým handicapem, jsou tam samozřejmě děti, které jsou slabší, které mají asistenta, které jsou z jiné sociokulturní, jsou tam různě, jsou tam děti, které se z Anglie přistěhovaly, takže cizojazyčné. Nějakého vietnamečka, který neuměl vůbec česky, máme tam děti slabé, které jsou na hranici lehkého mentálního postižení, ale vlastně syn je jako jediný jakoby má mentální lehkou retardaci, v podstatě na hranici se střední. (Já: Ehm, ehm,..)

Já: Co ho tak ve škole nejvíce baví, co mu jde?

Kateřina: Co ho nejvíc baví, hm? On obecně je takový jako velice pozitivní, takže třeba rád chodí do školy, že to je takové, že když nejde do školy, tak je rád, že nejde do školy, že bude volno a že se můžou válet, že budeme dělat něco jiného, a když jde do školy, tak je šťastný, že jde do školy. Takže v neděli rozčiluje ségry hláškama „Hurá, zítra je škola“, zatím co ségry samozřejmě jsou našťvané, že do té školy musí, tak on se dokáže radovat ze všeho. Ráno vstane s úsměvem, má prostě dobré ráno, zatancuje si semnou. Je prostě takový, jakože není morous, to je výhoda, oproti třeba dětem s jiným postižením, ale i děti s Downovým syndromem jsou takoví, i když často jsou smíšci, jsou pozitivní, takže to je jakoby hrozně příjemné. Takže ve škole, když se zeptám: „Jak ses měl ve škole“, tak řekne výborně. Vždycky řekne výborně. Je fakt, že poslední dobou, když se ho zeptám, co je ve škole nejlepší, tak řekne, že oběd...(smích,..) Ale to mi přijde jako takové přirozené. Ted'ka začal mít, jako včera jsem se ho zeptala, co se tam naučil, co se mu líbilo a on řekl, že „nic“, tak mi přišlo, že už na něj jde trošku puberta nebo hodně jde na něj puberta, že se prostě snaží vyrovnat těm spolužákům a slyší to od nich, jak nadávají na tu školu, a že je všechno špatně, tak se snaží zařadit, ale jinak má asi rád všechno. Má rád hodně hudebku, má rád tělocvik, ale klidně řekne, že má rád matiku, češtinu, angličtinu, prostě nějak to neřeší. Prostě ví, že mají takový předmět a má teda hodně rád co se týče zeměpisu, dějepisu, tady ty věci. Fyzika je

myslím trochu těžší, protože, no ta je prostě už víc o nějakých těch jevech a ta, takže ho to baví. On chodí do seminářů, fyzika, dějepis, přírod'ák, takže tam je fajn, že si to může všechno ohmatat a zkusit fyzicky. Aaaa, myslím že ho baví všechno.

Já Takže on má i sourozence, není sám?

Kateřina: Jo, má mladší a starší ségru. Starší ségra má 18, to je o pět let a s mladší ségrou jsou o dva roky ta má 10 let. Takže je prostřední.

Já: Když se vrátíme k té škole, tak když jste řešili tu školu, tak neřešili jste třeba školu speciální pro něj nebo školu, která by se přímo zabývala jenom Downovým syndromem nebo jenom nějakou třídou, která by byla zaměřena? Řešili jste to hlavně kvůli tomu, že to bylo asi blízko bydliště.

Kateřina: Noo, jednak, ale my máme vlastně speciální školu 20 km do Kroměříže, ale nevadilo by nám ani to dojíždění, jako to, že tady by ho nikdo neznal, že vlastně ta škola je pro nás důležitá z hlediska perspektivy, jako celoživotní a vlastně my potřebujeme, aby ho tady v tom raném věku poznalo co nejvíce lidí. Až bude dospělák a půjde po městě, tak aby si prostě na něj nechci říct neukazovali, to třeba vždycky budou a nikdy se jim nebude rovnat, vždycky bude jiný, ale myslím si, že ty děcka jsou teďka takové tvárné, dovedou se s ním nějak, jak bych to řekla sžít. Joo, jako s tím, že je jiný, že já se snažím do toho nevstupovat do těch vztahů. Když byl malý, tak samozřejmě ve třídě jsme se snažili ten kolektiv utvářet, měli jsme skvělou paní učitelku, tři roky od trojky do pětky, která razila heslo: „Jeden za všechny, všichni za jednoho“, a vlastně snažila se podporovat všechny slabší žáky. Mně přijde, že ono se s inkluzí často řeší, jakoby děti, jako je náš syn, které mají nějakou lehkou mentální retardaci, ale vlastně vůbec se neřeší, takové ty děti, ti čtyřkaři a tak, kteří vždycky byli a vždycky budou v té třídě. Protože v našem systému, kdy se prostě řeší pouze to mentální hodnocení ve škole, neřeší se to, jestli je někdo zručný, přijde někdo zručný a má čtyřku z matiky, tak je to prostě blbeček, takže mně jako přijde, že spousta lidí řeší, jakoby ty děti, kterých je minimum, jako je můj syn, ale vlastně v každé třídě je vždycky několik dětí, které jsou slabé, které můžou zažít neúspěch a pokud nemají moudrého pedagoga, který by dokázal i tady těm dětem, mít možnost zažít úspěch, tak vlastně ty jsou na tom nejvíce bity.

My jsme vůbec speciální školu nezvažovali. My se snažíme žít, nevím nějak tak přirozeným způsobem života a vychováváme Mart'ase do malička tak jak ostatní naše děti. Navštěvujeme kamarády, kteří mají zdravé děti, jezdíme na tábory, na dovolené s něma, že

jako vždycky v nějaké partě normálních dětí. Navíc děti s Downovým syndromem jsou opičáci doslova a do písmene, takže on se učí nápodobou, to mně přijde nejvíc. Třeba co se týče logopedie, tak samozřejmě jezdíme od malička po logopediích a drilujeme něco, ale myslím si, že úplně nejvíc mu dala mladší ségra a potom děcka ve škole. A bylo mně jasné, že když bychom ho dali na nějakou speciálku, kde bude mít sice odborný personál, ale ve třídě jeden autista jeden na vozíčku, jeden takový, druhý makový, tak on od nich pochyťá ještě, to, co by člověk jako nechtěl. Začne doma skřehotat, jako nemyslím to ve zlém, ale jako myslím to jako fakta, tak já jsem potřebovala, aby se naučil mluvit normálně, já chci, aby jednou mohl chodit třeba do nějaké chráněné dílny, někde do práce a potřebuji, aby uměl komunikovat s normálníma lidma, což si myslím, že v té speciální škole je jako těžší pro ty děti se potom do běžného života zařadit. My jsme jakoby jinou cestu ani neviděli ani, protože jsme chtěli jednak, aby ho znali lidi tady a jednak, aby jako do budoucího života on uměl komunikovat s lidmi normálníma a oni s ním. Samozřejmě vždycky se najdou lidi, kteří to nebudou umět, mně přijde že největší problém máme my dospěláci, ty děcka jsou tvárné, ty děcka samozřejmě vnímají tu odlišnost, vidí tu odlišnost, vždycky se třeba najde někdo, kdo se bude smát, to je jasný, ale to je jako mezi děckama i normální. Jakože já v té škole pracuju, jako ten školní asistent a vidím to dnes a denně, že ty děcka se pořád pošťuchujou, handrkujou, pořád se ponižujou, pokřikujou na sebe. Hm, to je prostě jako běžné. Nemyslím si, že by to měl nějak výrazně jiné, výrazně jiné je to v tom, že on je jako důvěřivý, jako je kamarádský, takže asi by byl lehce zneužitelný, ale máme asistentku pedagoga, bez které si to teda nedokážu představit, máme na plný úvazek. Měli jsme ji už ve školce, protože on prostě potřebuje tu individuální péči, potřebuje tu pomoc, ty podpůrné opatření, denně ji potřebuje, má pomalejší tempo, takže potřebuje, aby mu někdo vysvětlil, aby na něj někdo počkal, aby se neztratil, aby se v tom chaosu zorientoval, potřebuje tu hlavu vedle sebe. On jakoby fyzicky to zvládne všechno vykonat ve své podstatě. Takže jakoby jsme vůbec nad tou speciálkou neuvažovali protože ho chceme připravit na další život a myslím si že v tom chráněném prostředí speciálních školy, kde jsou děti s tolika odlišnostmi, neříkám jako že je to špatně. Pro mnohé je to cesta, myslím si, že kdyby ji měl člověk vedle baráku, tak to jakoby zase zvažuje jinak.

Co se týče segregace už v přímo základní škole, tak to bych hrozně nechtěla, protože to už je jakoby zase o tom, že už bych ho ty děti neznaly, a už by se zase od nich nemohl učit. Jako ve chvíli, kdy by se řeklo „uděláme třídu typu pomocná třída, jak byla pomocná škola, kde dáme tady ty slabé děti, kterých je na škole poměrně dost, průřezově třeba skrz ročníky,

tak bych to cítila jako velkou prohru“, a samozřejmě pořád tady to nám hrozí protože s novou vyhláškou zase přišla tady ta možnost, že se udělá taková třída v rámci školy, což mně přijde jako úplně jakoby krok zpátky a určitě bych to nechtěla z toho důvodu, protože zase by bylo zase nějakých 10 nejslabších dětí nebo 8 nebo 6, to už by bylo jedno, zase by spolu nějak bojovaly. Ale my potřebujeme ty dobré vzory ty děti.

Já: To je takový hnací motor, možná pro něj.

Kateřina: Jasně, ale on se učí od samého začátku od sebe vzájemně. Třeba ta paní učitelka, kterou jsme měli tři roky, byla opravdu výborná, co fakt jakoby tmelila ten kolektiv, tak ta jakoby taky to zažila na vlastní kůži, že když tam ten Mart'as ve třídě byl, tak oni měli oproti vedlejší třídě ve stejném ročníku, jako skvělou partu, protože ty děcka to jako velice brzy vycítí a pochopí jao, že si mají vzájemně pomáhat a nebylo to jenom o tom, že Mart'as by čerpal z nich, ale i z něho, protože jednak my se teda snažíme jako rodina jakoby to nějak vyrovnávat, nevím jak bych to řekla, že se snažíme být aktivní, pomáhat škole. Nevím, třeba jsem tam chodila hrát do hudebky na kytaru písničky. Jsem Ostravačka, tak jsem zorganizovala celý ten výlet a Mart'as byl jakože ten, kdo je tam vezme (Já: Ehm, ehm..) Nebo pořádali jsem nějakou akci pro děcka ze třídy, takže se snažíme vykompenzovat to, že on sám neumí. On není organizátor, třeba mně přijde, že mladší ségrou, která je taková...Když vezmete dvě holčičky nebo dva kluky, tak většinou, když si spolu jdou hrát, tak to jakože často skončí hádkou v tom smyslu, že ta si chce hrát na to, ten na to a nedohodnou se kdo komu ustoupí, kdež to Mart'as potřebuje tu hlavu, takže když má jakéhokoliv vůdčího člověka vedle sebe a ten člověk řekne: „Mart'o, budeme si hrát na pejska, budeš pejsek, budeš princ, budeš kosmonaut,..tak Mart'as nadšeně řekne: „Joo, jasně, perfektní hra, budeme to hrát,..Takže myslím si, že je dobrý pro hru, není konfliktní. Samozřejmě zase risk ten, že je opička, jak se všechno učí nápodobou, tak se učí i to špatné samozřejmě jo. Občas přijde ze školy s nějakým lovem nebo s nějakým gestem, že, vztyčeným prostředníčkem a chce nám to ukázat s něčím, že se jako něco perfektního naučil, protože děcka někdy v takové té škodolibosti, jako řeknou:..„Mart'o , já tě naučím něco perfektního,..ale já si nemyslím, že by v té pomocné škole nebo někde tak jakoby to bylo jinak, protože zase tady většinou ty slabé děti, né většinou ale často jsou děti ulice, často mají třeba ten slovník všelijaký, takže já si myslím, že tomu se prostě nevyhneme. Tady to je prostě nejpřirozenější prostředí i pro ten budoucí život, ať půjde do obchodu, ať půjde na úřad, ať půjde do práce, ať půjde do restaurace, aby uměl s těma lidma komunikovat, aby jako se choval tak, jak se má člověk chovat. Jako je jasné, že spoustu z toho nedá, nebude vědět. On má jakoby

problém hlavně v té sociální sféře, jakože on má naučené určité vzorce chování a ve chvíli, kdy ten vzorec prostě vybočuje z toho na co je naučený, tak on si neví rady, jakože ho pošlete do spíže pro jogurt, pro bílý, a ve chvíli, kdy on přijde a zjistí, že tam bílý jogurt není, tak je schopný tam čtvrt hodiny stát a čekat až někdo přijde a hledat ho kde je, on prostě nepřijde a neřekne:...,není tam bílý jogurt, nevím jako kde je,,...prostě neví si rady, stejně tak jako, když neví kam má jít třeba do třídy, zrovna kdy asistentka někde třeba něco řeší, něco tiskne nebo něco, tak jakoby neumí si poradit. Potřebuje vedle sebe tu hlavu, tu pomoc.

Já: A když šel do školy, vlastně do první třídy, tak inkluze nebyla ještě v takové podobě, jak je teď dva roky zpátky, byly nějaké požadavky ze strany školy vůči vám, abyste, nevím, jak bych to řekla, možná něco splňovali, aby oni ho mohli vzít do školy?

Kateřina: My jsme už vlastně za sebou měli tři roky školky s asistentem, kde to perfektně fungovalo. Hm, byl zvyklý na práce u stolu, uměl abecedy půlku, asi půlku já už teď nevím. Uměl počítat s pomůckou vlastně do desíti, takže jako by měl takový základ, který nemá ani mnohé děti, když jdou do první třídy. Uměl se chovat, uměl takřka sebeobsluhu, měl jako trošku nějaké věci, se kterými potřeboval pomoc, třeba nevím, vysmrkat, když měl velikou rýmu nebo něco takovýho. Takže, myslím, že už byl zaběhlý a byl zvyklý na to, na to, jak se chovat ve škole, respektuje autority, takže si myslím, že to dneska půl dětí, které jdou do školy, polovina dětí neumí. Jakože poskakují v lavici, běhají z místa, nerespektují autority, dělají si co chtějí. Jo, takové, takže si myslím, že nebyl na tom hůř, spíš jakoby v prvopočátku byl na tom líp, protože byl natrénovaný a fakt zvyklý od tří let fakt sedět u stolu a pracovat. Měl to nadřené.

Co se týče z podmínek ze strany školy, škola nás vůbec nechtěla vzít. Nechtěla nás vzít žádná škola široko daleko, protože se toho všichni báli, právě proto, že to nikdo neznal. Před náma byl integrován na naší škole pouze chlapec na vozíku s tělesným handicapem, ale to je něco jiného, ten byl mentálně zcela v pořádku. A jinak tady s tím mentální postižením, tam nikdy takového nikdy neměli. V době, kdy jsme na školu šli, tak bylo bezvládí i na škole, takže bylo bezvládí v té době, že vládly dvě zástupkyně, čekalo se až na to, že dostaneme nového ředitele. Těm to bylo v podstatě jedno, ty řekly že když si seženete učitelku, která do toho půjde, tak my vás vezmeme, ale několik jsme udělali schůzek ve škole a učitelky první třídy,...žádná do toho nechtěla jít, všechny jako říkaly, my vám fandíme je supr a fajn, že to takto vedete, ale všechny jakoby, nechci říct výmluvy typu, jako mají své opodstatnění, ale všechny se do toho bály jít, s tím, že mají velké třídy, protože syn je v silném ročníku, takže jsou velké třídy, že tam mají spoustu slabých dětí, spoustu třeba romských dětí, spoustu



děti, které se neumí chovat, mají ADHD a tak v té lehčí podobě. Takže vlastně nechtěly vůbec o tom slyšet, my jsme snažili vysvětlit, že když budou mít asistentku ve třídě, tak si s tím vlastně pomůžou, protože budou mít parťáka, ale on je vlastně v problém v tom, že učitelky na základce, nebo takhle, učitelka ve školce je většinou zvyklá pracovat v týmu, většinou jsou ty učitelky dvě, kdežto učitelka ve škole, ve chvíli kdy se jí někdo objeví ve třídě, tak je to v podstatě kontrola a má pocit, že ta asistentka, když tam bude sedět, že jí bude hlídat, že jí bude kontrolovat, že když na někoho zařve, nebo prostě nebude dělat co má, nebo někdo jí vytočí, prostě takže jí někdo uvidí a může mít z toho nepříjemnosti. Takže nikdo do toho nechtěl jít, snažili se nám pomoc i ze školky, i paní ředitelka psala do školy, nabízela jim schůzku, že jim to vysvětlí, že je to fakt super. Ve školce z toho fakt byli nadšení, že vlastně mají za jiné peníze, jako z kraje to byly tenkrát peníze, z jiného balíku že mají člověka navíc, kterým jim pomůže i s ostatníma dětma, ale v té škole se toho všichni báli. Nakonec v květnu se stala ta věc, že jedna paní učitelka nám řekla, že do toho půjde, pokud vezme škola jako asistentku její dceru, která byla bez zaměstnání, protože dcera skončila pždák v půlce neměla vzdělání, neměla zaměstnání, a tak učitelka řekla, tak dobře ať má moje dcera místo já to vezmu. To bylo jako úplně supr, protože my jsme hnedka se stou slečnou spojili. Ona byla svobodná, bezdětná, bez práce, bez školy. Řekli jsme jí, že za týden jedeme na tábor s Klube dětí s Downovým syndromem, jestli by nechtěla jet s náma, tak jsme jí to zaplatili, ona s náma vyrazila na tábor a to byl skvělý tah, protože jsme se tam hrozně spřátelili jako v takových dost podmínkách, jo..já nevím, že jsme s mojima všema třema dětma, tak nás všech pět bylo třeba v jednom pokoji, kde takřka lezli švábi na palandách jo, takový tábor stoletý to byl, ale hrozně to otužilo vztahy. Ona zjistila, co syn potřebuje, jak s ním pracovat, jo, jak tempo přizpůsobit a tak. Takže to bylo výborné. Vlastně Marťas, když potom šel do první třídy, kde neznal ani ty děti, ani učitelku, ani to prostředí, tak už měl asistentku, s kterou byli perfektně sehaní, už to prostě byla jeho Bára a měl ten základ, měl toho člověka, o kterého se mohl opřít, takže to bylo skvělé.

Já: A teď se to nějak změnilo, když je teď ta inkluze jsou tam nějaké viditelné změny, které byste řekla, joo, je to lepší?

Kateřina: Je to lepší? Je to horší... Tak určitě, jako by se uvolnily, v první chvíli, peníze na asistenty, na pomůcky, takže to bylo jakoby lepší. To bylo jakoby lepší hlavně v tom, že se mohl ten asistent zaplatit v plné výši a nemuselo se to doplácet, tak jak se to třeba částečně krylo třeba dřív z odměn učitelů a samozřejmě celý učitelský sbor se bouřil. Tak teďka to

bylo takové, že člověk měl čistě svědomí, že jdou ty peníze odněkud jinud. (Tak můžeme se přesunout, někde do klidu, jestli chcete)

Já: Tak my jsme skončili, že jsem se ptala, jestli je to lepší?

Kateřina: Ano, lepšího – horší. Tak peníze jsou teďka zřetelnější, nikdo se nemusí jakoby bát, že bychom okrádali jako někomu jinému. Co se týče....Lepší je ještě to, že už máme a to jakoby nárok na to být ve spádové škole ze zákona, že už nemusíme za to jakoby boxovat, ale zase je to trochu horší v jiných věcech, jako třeba to, že musíme každý rok chodit na psychologické vyšetření. Každý rok má být teďka nově jako individuální vzdělávací, teda ne individuální vzdělávací plán, ten se dělá každý rok nově, ale každý rok máme mít v SPC pošetření, což jakoby je hrozně psychicky náročné v tom, že vlastně každý rok se bojíme, to už jsme se báli i před tím, ale to přetrvává, ale teďka mně přijde, že s tím jak je inkluze takové bouřlivé politické téma, tak ještě více se to hlídá, jestli jakoby splňujeme všechny minimální výstupy, jestli syn prostě zvládá všechno, co by si někdo představoval. Největší,...asi nejvíce nepříjemné je to psychologické vyšetření v tom smyslu, že vlastně nějaká psycholožka, která ho vůbec nezná, nebo ho vidí jednou za rok nebo za dva, tak vlastně s ním udělá nějaké vyšetření, a na základě tady toho vyšetření, o kterém si myslím já, jako matka, že není vůbec objektivní, protože dítě může být nevyspané, nemusí mít náladu se bavit s cizí paní, paní se mohla ráno pohádat s manželem, prostě jako je tam x faktorů. Navíc taky záleží na psycholožce, jestli taky chce nebo nechce dítěti pomoc. To je stejné jako pedagog, že prostě buď to mu trošku otočí jinak ten obrázek a řekne podívej se ještě trošku tady na tu stranu a zamysli se tady nad tady tím, může mu pomoc trochu. Stejně tak ho nechat v tom utopit, takže mně přijde, že pro mě to vyšetření nemá opravdu žádnou výpovědní, vypovídací hodnotu, ale zároveň na druhu stranu, na základě tady tohoto vyšetření nám můžou jakoby úplně přistříhnout křídélka, protože ve chvíli, kdy spadne syn do střední, což nám pořád jako hrozí, pořád se toho jakoby děsíme, jenom z toho pohledu, aby nás měli jak ve škole dál, tak vlastně na základě tady tohoto jednoho vyšetření nám můžou úplně jako změnit tu životní cestu, úplně nám pokazit všechno, co perfektně funguje, a tak no. Takže tady to mě přijde, že je teďka pro nás horší, protože to všichni víc hlídají, taky je pro nás horší ta atmosféra, která je, protože všichni sledují ty zprávy, ty noviny a tak. Pouští se do médií spousta klamavých zpráv, ale lidi na to slyší, mně přijde, že Češi jako rádi slyší negace a rádi je jako podporují a rádi si stěžují a pláčou (Já: a vyhledávají.) a tak. Potom samozřejmě hledají, co je na tom špatně a je to jako takový boj s větrnými mlýny, že já si jako říkám, jako proč pořád jako řešijou jestli tady můžeme být ve škole, když tady

můžou být všechny ty ostatní děti, které jsou slabé, sociálně slabé a já nevím jaké, ale prostě v první třídě propadnou a v páté třídě propadnou a jinak tu třídu nějak prolezou do té sedmičky a všichni jim dají ty čtverky, jenom jako aby si s něma nemuseli přidělovat práci, tak proč nás pořád někdo řeší, jo že. Je to vlastně jako v podstatě diskriminační v tom, že my pořád musíme chodit na nějaké vyšetření, pořád se stresovat a prostě ostatní si do té školy chodí. (Já: V pohodě, v klidu,..).

Já: Já si myslím, že ono by stačilo podívat třeba do jiných států...Norsko, Švédsko, Dánsko. Ale pro nás Čechy, celkově....,

Kateřina: Hmmm...jako s asistentkou, to je vždycky...to máte stejné, jak s pedagogem, s učitelem. Když mám zdravé dítě a jde prostě...přechází z ročníku do ročníku, tak čekám a trochu jsem v děsu, kterého toho pedagoga dostane za třídního, a který s ním bude trávit těch 20 hodin týdně a bude mu nalívat nějaké svoje představy a to co je správné a to co je špatné, že můžou ty děti ovlivnit i hodně ti pedagogové a stejně je to i s tím asistentem, jakože asi každý může dát tomu dítěti něco dobrého a každý něco špatného, ten je moc rychlý, ten je moc pomalý, ten se snaží jako vyhovět všem a ten zas nemá čas na vaše dítě a ten druhý je zas úplně pasivní, jakože co je vlastně úplně dobře. Samozřejmě každý bychom to chtěli mít nejlíp, ale nikdo z nás není nejlepší, je to jako těžké.

Já: Když se zamyslíme teď, ze strany nějakého vedení nebo komunikace, je to všechno v pořádku? Tím, že možná jste ve škole, tak máte zase jiný trošku možná přístup, než kdybyste byla, že jo, jen prostě jakoby běžná matka, když to tak řeknu.

Kateřina: Tak já jsem byla čtyři roky běžná matka, když syn chodil do školy. Ale snažila jsem se ze školou spolupracovat, že jsem asoň pomáhala vést nějaké kroužky nebo tak, ale byla jsem ten běžný rodič, který se do té školy moc nedostane, ale snažila jsem se od začátku, tím že my jsme do té školy jakoby tu inkluzi přinesli, že jsme si ji tam jakoby probjovali, tak to mělo výhodu tu, že nikdo nevěděl, jak to má dělat a bylo v podstatě příjemné to že když jsme to měli nějak najeté z té školky, třeba i s jakýma pomůckama pracovat, jakým způsobem, v čem třeba jako synovi pomoc, tím že bude chodit někde později nebo tak. Tak neměli problém nám na to kývnout, protože oni sami nevěděli jak, takže když my jsme měli jasnou představu, jak se to dá udělat a že to tak funguje, tak to většinou s otevřenou náručí přijali. To byla hrozná výhoda, že jsme s tím začli, a...vy jste se původně ptala, já jsem trošku odběhla.

Já: Přístup ze strany pedagoga..

Kateřina: Joo...s vedením školy, nám se vystřídalo vedení, ale vlastně původní pan ředitel, když jsme nastupovali, byl naprosto úžasný, úžasný a teďka máme zase úžasnou paní ředitelku s tím, že ona je otevřená všem změnám. Myslím si, že bez podpory vedení, bychom to nezvládli, že to je prostě zásadní, protože velká část pedagogického sboru si myslím, že je jako proti tomu, aby tam třeba syn byl. I když já jsem třeba kolegyně, tak někteří mi to řeknou přímo do očí, a když si to neřeknou do očí, tak si to řeknou za rohem, takže jakoby to je hodně drsné a jakoby mám hodně co dělat, jako to zpracovávat, ale vím, že mi to za to stojí, že prostě mi jde o ty děcka a zase jakoby se dostávám do toho bludného kruhu, e proč neřeší všechny ostatní, proč řeší nás, když syn má všechno, co má mít hotové, chodí vzorně do školy, má všechny pomůcky a tak dále.

Já: Že Vám do toho skočím, proč si myslíte, že to tak je, jako ten jejich přístup?

Kateřina: Ahh, asi je to takové to, jak jste říkala takové to čecháčství jako něco nového, že po mně se chce, abych dělala něco trochu jinak.

Já: Myslíte si třeba, že mají strach, že budou mít více práce, že musí ze sebe jako ještě víc něco vydolovat?

Kateřina: Určitě, rozhodně. Jsou zvyklí hodně na frontální výuku. Třeba na tom prvním stupni tam často jako pedagogové ještě pracují ve skupinkách, nějaké alternativní metody a tady to a na tom druhém stupni jsou prostě zvyklí hodně na frontální výuku. Není to 100%, samozřejmě jsou tam skvělí pedagogové, kteří dovedou pracovat taky ve skupinkách a třeba příkladem, snažit se to nějak přes praxi vést, ale opravdu je tam veliké procento pedagogů, kteří jedou takovou tu klasiku českou.

Já: Když se zeptám teď přímo na to inkluzivní vzdělávání, myslíte si, že jsou ještě nějaké jiné možnosti, jak by šlo podpořit Vašeho syna, aby měl ještě celkově větší rozvoj, než má teď třeba?

Kateřina: No tak samozřejmě, že kdybychom měli v blízkosti nějakou alternativní školu, tak to by bylo úplně jakoby super. Bylo by to o něčem jiném, protože myslím, že tady to, třeba skupinkama formou hry, názorným příkladem, propojování všeho se vším, to by bylo jako mnohem lepší než ta frontální výuka, ale nám jde teďka fakt o to místo a samozřejmě nebudu ho vozit 30 km nebo 40 km někam dál, kde bych sehnala něco ve Zlíně nebo v Brně nebo někde.

Já: A má třeba nějaký takový kroužek, je tady možnost třeba nějakého alternativního tvoření nebo něco takového?

Kateřina: Noo...on moc na tvoření jako není, takhle co se týče jako nějakých rukodělných to spíš jako s holkama, s dcerama děláme. Chodíme do...., v pondělí chodíme do náboženství do kroužku, v úterý chodíme do sportovek a ve středu do florbalu. Ono by bylo jakoby dost těžké, co by nám sedělo časově, protože ještě jezdíme na hyporehabilitaci do Vyškova, a aby se to dalo všechno dohromady ještě s kroužkami té mladší dcery a taky s jeho časovým harmonogramem, aby toho už zase neměl moc. Takže já se snažím hlavně přes ten sport to tlačit. Je to tady ten florbal třeba, ten je hrozně fajn nebo dřív jsme chodili do sportovek taky, kde jsou děcka z každé třídy, dvě – tři děti, takže zase ho může poznat někdo jiný. Do angličtiny chodí se třetákama, do šesté třídy chodí normálně, ale do angličtiny chodí se třetákama, protože víckrát opakuje jeden ročník z angličtiny, když to má rozložené. Takže co bychom mohli udělat ještě víc...já nevím no tak jako, snažíme se dělat, co můžeme a vždycky jde dělat asi víc. Ona je otázka, jako jestli moc není zbytečně, jestli to není horší, zase nechceme ho úplně zahltit a taky chceme žít nějaký normální rodinný život. On hrozně rád cestuje, takže se snažíme cestovat, ukazovat mu na mapě, kde co je. Já bych řekla, že možná se vyzná líp než já. Nevím jak víc ho teďka jako víc podpořit. Jako kdyby ve škole, tak samozřejmě by ho víc podpořilo, kdyby ti pedagogové k tomu pozitivně přistupovali, ale to už je jako kdyby jejich boj. Mně přijde, že my jsme jim dali šanci, aby pochopili, že všichni jsme individuální, jako všechny děti, pro všechny děti by to bylo fajn, kdyby tu výuku vedli jinak, někteří. Kdyby přistupovali ke každému individuálně, ale to už je prostě fakt jako jejich cesta.

Já: S tím už prostě ani vy, víc nehnete.

Když se Vás zeptám na pozitiva inkluze?

Kateřina: Nooo...tak rozhodně ta socializace, ta je pro nás jako prvořadá a to je prostě úplně gró, protože co se naučí ve škole, vědomosti výborné, že do sebe naláduje, co to půjde. Ale pro nás je důležitý ten život i po tom, takže ta škola je důležitá pro tu socializaci, protože si fakt myslím, že ty děti, čím jsou menší, tím jsou tvárnější, že v té školce nikdo neřešil, že je jiný. Na prvním stupni to řešili trochu, teďka už to ty děcka vidí hodně, že už se jako i o hodně liší ty děti, ale...vy jste se ptala na pozitiva inkluze....No jako myslím si, že je to přirozené pro ty děti handicapované, ale i pro ty zdravé, protože my jsme třeba s těma han-

dicapovanými nikdy jako do kontaktu nepřišli a teďka máme problém, jako jak s nimi komunikovat. Naše generace třeba, je to myslím si přirozené, že v té společnosti je každý jiný a nevím, kdo může udávat ty hranice, kdo ještě jo a kdo už ne, protože člověk, když jde po městě a podívá se kolem sebe, tak vidí tolik v uvozovkách divných lidí, tak jako komu to ještě dovolit, komu to nedovolit, komu to zakázat a kdo jako to může rozhodovat.

Já: Přesně...a negativa, našla byste tam něco?

Kateřina: Ahhh...Negativa...tak asi takový ten boom, který kolem toho je, takové to rozdělení té společnosti, ale jednak v tom velkém měřítku, třeba státu, ale taky rozdělení společnosti v té škole, protože i tam se samozřejmě dělí pro a proti inkluzivní lidi a přijde mi jak hrozně škoda, protože já si myslím, že bychom měli jet všichni směrem k těm dětem a ne jakoby proti sobě něco takhle jako řešit. To je jakoby škoda, to nevím, jestli je jako negace nebo to ale to je prostě jako mě to přijde líto, místo toho, abychom všichni využili toho, že pro ty děti všechny můžeme získat podpůrná opatření, kterou tu podporu potřebují, tak se budeme handrkovat o tom, jestli jim teda tu podporu dáme a jestli Pepíček nemá větší podporu než Mařenka, no tak to mi prostě přijde...a pořád všichni hledají spravedlnost.

Já: Ono to hlavně ty média kolem toho dělají. Já si myslím, že kdyby se to trošičku kolem toho zklidnilo, ta situace, tak ta inkluze vpluje do té školy, ani se to neřeší, jestli ten má „větší ucho“, když to tak řeknu „ten má větší prst“, ale ty média...já jsem si teď procházela několik článků ať už ze strany rodičů či nějakých odborníků, či politiků a tam je tolik nenávisť, v tom tady vůči těm dětem, přitom je to úplně přirozené, že prostě vždycky je v tom kolektivu, nemusí být ani s handicapem, ale vždycky je tam někdo, kdo má něco takového svého a každý se to snaží akceptovat a myslím si, že toto je ten jako největší problém.

A já, když jsem dělala bakalářku na inkluzi, když ji vlastně zaváděli v tom září, tak já jsem to měla na učitele a mně přišlo tolik škaredých zpráv, co si to jako vůbec dovoluju se na takové věci ptát, že oni nemají čas to řešit a že jako nemají čas řešit se ještě na to vzdělávat a tady tohle. Takže taková nechut', přitom místo toho, oni jsou tady pro ty děti tak by se spíš měli snažit, aby ta společnost trošku vzkvétala a ty děcka byly taky spokojené. Takže pro mě je to třeba jako, nezřízený pozorovatel jsem toho, ale je to pro mě jako úplně nepochopitelné, protože si myslím, že se to neděje jenom ve společnosti. Takže toto je pro mě úplně jako tak nejvíc negativní, že se prostě ta česká společnost nesnaží vůbec dělat něco navíc.

Kateřina: Ano, ano...

Já: A když jsme se ještě bavili o tom kolektivu, říkala jste vlastně, že je spokojený, že je takový sluníčkový, takže nemá asi problém v tom kolektivu s dětma...

Kateřina: Noo...tak on nemá problém s dětma, na tom prvním stupni to bylo takové, že byl více zapojený do toho kolektivu. Nám se stalo jakoby to, že když jsme vycházeli z 5. třídy, tak přibýlo dětí a ze dvou tříd udělali tři, takže to jako vlastně promíchali, takže mu vlastně ubyla spousta kamarádů, kde byl zvyklý, kteří byli zvyklí na něj a vlastně ten kolektiv, který ta skvělá paní učitelka vytvořila, tak byl rozbouraný a vlastně jsou teďka rozhození do dvou tříd, což jako má tu výhodu, že jsou menší třída teďka, ale zase jsou tam jiné děti, zase otázka...zase ho poznají, tím pádem jiné děti jako všechno se dá vždycky otočit v pozitivum nebo negativum. Jako myslím si, že už si teďka nemá s něma moc co říct, že tam je spíš jako takový nestranný pozorovatel, že s něma třeba pracuje ve skupince, oni třeba řeknou: „Jako Mart’o, pojď“.....že si třeba všimnou, když jako se někde zapomene nebo tak, nebo se ho zeptají, nepotřebuješ něco nebo mu pomůžou, to jo, ale už jako samozřejmě teďka už holky začaly, sem taky někde na nějakým školením, zatímco holky na tom prvním stupni, jsou takové ty maminky pečovatelky, tak na tom druhém stupni jsou rázem slečny a vlastně chtějí být středobodem a řeší t kluky a ty šmínky a tak už jako nějaká charita je nebere, takže jako je to jiné. Třeba na tom prvním stupni se kamarádil vyloženě s holčičikama, spíš je to asi taky jako tím, že má dvě ségry a je zvyklý z domu si hrát s holkama, je zvyklý na ty holčičí hry a na to vedení tou holkou, ale teďka na tom druhém stupni se s ním baví i kluci. Jako tam nikdy nebude jako úplně nic hlubokého, protože je jasné, že oni mu neporozumí, ale třeba on má veliký smysl pro humor, on e hrozný vtipkař, dovede udělat srandu. Zase jakoby je problém ten, že ve škole se jako nesmí úplně moc dělat sranda, že jako je to všechno navážno a ve chvíli kdy udělá člověk srandu, tak je to jako úplně špatně, takže je to jako takové náročné, protože my doma prostě si furt děláme ze všeho jakoby srandičky, protože Mart’as nás tomu učí, my jsme jako jinak taková suchařská rodina, joo, jako řekla bych, že nějaký smysl pro humor, nebo že bysme byli nějací vtipní nebo to nejsme a Mart’as to tam tak zachraňuje, řekla bych, že jinak bysme se tam jako neusmáli. Takže myslím si, že má smysl pro humor, že ty děcka to jako místy vycítí, pokud má ten prostor, hrozně to záleží na té atmosféře. On je takový barometr atmosféry, jako pocitů, jakože když budete mít špatnou náladu, tak on to vycítí a začne být taky jakoby zlobivější, samozřejmě, má taky svoje záseky a tak.