

UNIVERZITA PARDUBICE

FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2018

MICHAELA MACHOVCOVÁ

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Problematika inkluze na základních školách

Michaela Machovcová

Bakalářská práce

2018

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Machovcová**
Osobní číslo: **H15062**
Studijní program: **B6703 Sociologie**
Studijní obor: **Sociální antropologie**
Název tématu: **Problematika inkluze na základních školách**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních věd**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Studentka provede výzkum ve vybraném školském zařízení. Bude se zajímat o problematiku inkluze, kterou přinesla novelizace školského zákona. Studentka se zaměří na to, jaké změny se odehrávají na základních školách v rámci inkluze, která přijala žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Bude provádět výzkum mezi rodiči a učiteli těchto žáků.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

Kolářová, K. 2013. Jinakost ? postižení ? kritika - Společenské konstrukce nezpůsobilosti a hendikepu. Antologie textů z oboru disability studies. Praha: SLON.

Slowík, J. 2007. Speciální pedagogika. Praha: Grada.

Vágnerová, M., Z. Hadj-Mousová, S. Štěch 2000. Psychologie handicapu. Praha: Karolinum.

Valenta, M. (eds.) 2014. Přehled speciální pedagogiky. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Tomáš Retka

Katedra sociálních věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. března 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. března 2018**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



PhDr. Adam Horálek, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne

Michaela Machovcová

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce Mgr. Tomáši Retkovi za trpělivost, za jeho cenné rady a za poskytnutí odborné pomoci při vedení bakalářské práce. Poděkovat bych dále chtěla všem mým informantům za jejich ochotu při poskytování informací v rozhovorech. Poděkovat bych chtěla i paní učitelce na základní škole, kde jsem prováděla výzkum, za pomoc při hledání a kontaktování informantů. Velké poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

NÁZEV

Problematika inkluze na základních školách

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje novelizaci školského zákona, která zavádí inkluzivní vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. V kapitolách této práce se mimo jiné zabývám marginalitou těchto žáků, přechodovými rituály nebo důležitostmi spolupráce mezi učiteli a rodiči. V hlavní kapitole rozebírám paragraf číslo 16 školského zákona pojednávající právě o vzdělávání dětí s nevýhodami a Akční plán inkluzivního vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluze, žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, diskriminace, novela školského zákona, přechodový rituál

TITLE

The Problematics of Inclusion at the Elementary School

ABSTRACT

My Bachelor Thesis focuses on the amendment of the Education Act which brings an Inclusive Education of pupils with special education needs. In chapters of this Thesis I also deal with the marginality – discrimination of these pupils, the Rite of Passage as well as an important cooperation between teachers and parents. In the main chapter I discuss paragraph No. 16 of the Education Act which specifically deals with the education of disadvantaged children and the Action Plan for the Inclusive Education.

KEYWORDS

inclusion, children with special needs, discrimination, an Amendment of the Education Act, the Rite of Passage

OBSAH

ÚVOD	10
1 METODOLOGIE	12
1.1 Použité metody výzkumu	12
1.2 Lokalita výzkumu a informanti	13
1.3 Průběh výzkumu.....	13
1.4 Etika výzkumu a pozice výzkumnice	14
1.5 Výzkumné otázky.....	15
1.6 Sběr dat.....	15
2 VYMEZENÍ PODSTATNÝCH POJMŮ	18
2.1 Integrace	18
2.2 Inkluze	18
2.3 Porovnání integrativního a inkluzivního vzdělávacího systému	19
3 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PORADENSKÉ SLUŽBY ČR	20
3.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP).....	20
3.2 Speciálně pedagogická centra (SPC).....	20
3.3 Střediska výchovné péče (SVP)	21
3.3.1 Ambulantní oddělení	21
3.3.2 Internátní oddělení.....	21
3.3.3 Stacionární oddělení	22
4 CO JE POTŘEBA K DOSAŽENÍ INKLUZE (HLAVNÍ CÍLE)	23
4.1 Primární a sekundární socializace	24
5 PŘECHODOVÉ RITUÁLY – ROLE DÍTĚTE SE SVP NA ŠKOLE	25
6 KOOPERACE UČITELŮ A RODIČŮ	27
6.1 Funkce rodiny	28
6.2 Funkce školy.....	28
6.3 Vztah rodina a škola.....	29
7 DISKRIMINACE (MARGINALITA) JINAKOSTI U ŽÁKŮ SE SVP	31
8 NOVELA ŠKOLSKÉHO ZÁKONA Č. 561/2004 SB. O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ	33
8.1 Část první: Obecná ustanovení, §16.....	33
8.2 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.....	33
8.3 Akční plán inkluzivního vzdělávání.....	36
8.3.1 Cesta první – Čím dříve, tím lépe.....	36

8.3.2 Cesta druhá - Inkluze je přínosem pro všechny.....	37
8.3.3 Cesta třetí - Vysoce kvalifikovaní odborníci.....	39
8.3.4 Cesta čtvrtá - Podpůrné systémy a mechanismy financování.....	41
8.3.5 Cesta pátá - Spolehlivá data	42
9 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	44
9.1 Rozhovory	44
9.2 Informanti a jejich vzájemné vztahy	45
9.3 Odpovědi na výzkumné otázky	47
9.4 Vyhodnocení dat.....	59
10 ZÁVĚR.....	63
11 SEZNAM LITERATURY	65
12 SEZNAM CITOVANÝCH INFORMANTŮ	68
13 SEZNAM PŘÍLOH	71

ÚVOD

Inkluze je v českém školství stále zcela novým pojmem. Je to diskutabilní téma napříč všemi vrstvami naší společnosti. Dne 2. 9. 2014 předložil ministr školství Marcel Chládek novelizaci školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání o zavedení inkluzivního vzdělávání, ta následně byla schválena parlamentem ČR, senátem i prezidentem České republiky. Většina klíčových změn ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v platnosti od 1. září 2016. Zavedení a realizace novely školského zákona § 16 byla rozložena do několikaletého období (2016 – 2020), kdy mají být postupně zavedeny jednotlivé klíčové změny do pedagogické praxe. Byl vypracován Akční plán inkluzivního vzdělání, kde je popsán průběh jednotlivých změn. Novela vzbudila v odborných kruzích nemalé diskuze a obavy ze zavedení nového inkluzivního vzdělávání do praxe ve školních zařízeních. Bouřlivého přijetí se jí dostalo také i u široké veřejnosti, především kvůli obavám z celkového poškození českého školství.

Tato práce je rozdělena do celkem devíti kapitol, které se zabývají metodologií, vymezením pojmů integrace/inkluze, výchovně-vzdělávacími poradenskými službami v rámci ČR, hlavními cíli inkluzivního vzdělávání, přechodovými rituály, kooperací učitelů a rodičů, marginalitou žáků se SVP¹ a především novelou školského zákona.

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké postoje či názory zaujímají informanti k inkluzivnímu vzdělávání. Dále pak, zda inkluzivní vzdělávání je pro jejich dítě/žáka přínosem, a jestli s nabytím platnosti novely školského zákona znamenalo pro informanty nějaké změny. Informace jsem získávala pomocí rozhovorů od rodičů žáků se SVP, od rodičů intaktních žáků, dále od třídních učitelek i asistentek a v neposlední řadě od zástupkyně ředitele ze základní školy speciální. Všichni informanti jsou cíleně vybráni z jedné základní

¹ Speciální vzdělávací potřeby

školy a z jednoho určitého města, ve kterém je i zmiňovaná základní škola speciální, kde pracuje právě paní zástupkyně ředitele.

1 METODOLOGIE

1.1 Použité metody výzkumu

Pro realizaci výzkumu ve své práci jsem si vybrala cestu kvalitativního výzkumu. Tu jsem zvolila z důvodu, že „kvalitativní výzkum se považuje za emergentní nebo pružný typ výzkumu, v jeho průběhu nevznikají pouze výzkumné otázky, ale také hypotézy i nová rozhodnutí, jak modifikovat zvolený výzkumný plán a pokračovat při sběru dat i jejich analýze.“ (Hendl 2016:46) a především proto, že kvalitativní výzkum „se snaží najít porozumění zkoumanému sociálnímu problému“ (Reichel 2009: 40).

Pro provedení výzkumu jsem po uvážení zvolila metodu rozhovoru. Další možností by bylo použít dotazník, ale jelikož jsem s informanty mluvila o jejich osobách blízkých, připadalo mi vhodnější zvolit formu rozhovorů. V rámci nich jsem se mohla soustředit, jak na informanta (na jeho emoce a na jeho způsob vyjádření o daném tématu), tak na to, aby otázku zodpověděl celou, či mu klást případné doplňující otázky, které mi během rozhovoru s ním vplynuly.

Pro dotazování informantů jsem zvolila formu polostrukturovaného rozhovoru. „Polostrukturovaná varianta interview v zásadě kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru, tj. volného, nestrukturovaného a strukturovaného“ (Reichel 2009: 112). Předem jsem si připravila celkem čtyři sady otázek, cílených na roli informanta, které byly zaměřeny na určité informace, jež od něj potřebuji získat. Pro každého z nich jsem vypracovala informovaný souhlas s tím, že si rozhovory nahraji, následně přepíšu do psané formy a nahrané záznamy smažu. Dále podepsal souhlas, že rozhovor s ním bude použit pouze v mé bakalářské práci.

1.2 Lokalita výzkumu a informanti

Pro svůj výzkum jsem si vybrala lokalitu města, které znám. Žije zde kolem dvaceti tří tisíc obyvatel a výzkum i rozhovory jsem prováděla v předem vytipované škole. Další rozhovor byl proveden mimo školu, ve škole speciální. Tato lokalita byla pro výzkum důležitá, protože se zde objevuje další strana pohledu na situaci inkluze.

První lokací je škola fungující již 38 let, je to škola tzv. „rodinného typu“². V ní jsou zřizovány běžné třídy a vedle nich třídy speciální, které jsou zřízeny podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Tyto děti však mají i možnost navštěvovat běžnou třídu. Ve škole mi byli informanti: 1) rodiče žáků se SVP začleněných do kolektivu v rámci inkluze, 2) jejich učitelé a asistenti, 3) rodiče intaktních žáků³.

Další vybranou lokací byla speciální škola, která dále nabízí školu praktickou. V tomto případě jsem se zaměřila hlavně na základní školu praktickou, jež se stala také cílem inkluze, protože zařazení žáků této školy bylo často zpochybňováno médii i částí veřejnosti z důvodu možné diskriminace i špatné diagnostiky. Zde jsem vedla rozhovor se zástupkyní ředitele speciální školy, která mi poskytla informace o dění na škole po zavedení inkluzivního vzdělávání.

1.3 Průběh výzkumu

Můj výzkum byl rozdělen do dvou etap, první etapa se týkala zjišťování informací a pochopení celé problematiky procesu inkluze na základních školách a probíhala v únoru i březnu roku 2018. V druhé etapě jsem se zaměřila na vyhledávání i kontaktování informantů

² Jde o malou školu městské části, kam nastupují většinou děti z této lokality a děti z místní mateřské školy. Děti i rodiče se z převážné části znají navzájem, tudíž jim není prostředí školy cizí a cítí se tu dobře.

³ Intaktní žáci – děti, které nemají žádné postižení ani poruchu

a následné provedení rozhovorů, a to v měsících duben i květen. Rozhovory mi poskytly mnohem více informací, než jsem získala pouhým nastudováním problematiky, poskytly mi především druhý, neodborný pohled obyčejných lidí, kterých se inkluze dotýká v běžném životě.

Rozhovory jsem prováděla na různých, někdy neobvyklých a rušivých místech. Rušivé prostředí mi bylo nakonec spíše přínosem, jelikož mě nutilo více se soustředit na informanty a aktivněji reagovat na jejich odpovědi, a tím se snadněji dostat k jádru věci. Ve většině případů se mi však informanti otevřeli a začali sami rozebírat jejich osobní situaci a zkušenosti. Někdy jejich vyprávění odbočovala od položené otázky, ale nechala jsem je volně sdělovat svoje pocity, ať už kladné nebo záporné, neboť jsem byla vděčná, že jsou ochotni se se mnou o vše podělit. Jejich monolog jsem nepřerušovala, trpělivě je vyslechla, abych v nich vzbudila důvěru a jejich vyprávění nebyla strojená a formální.

Otázky byly směřovány na jejich postoje k inkluzi, když se ve společnosti toto téma objevilo, ale hlavně jaké postoje k ní zaujímají dnes. Jak se změnilo prostředí třídy se žákem se SVP, zda tato změna pro něj byla přínosem a jaké problémy jej provázely.

1.4 Etika výzkumu a pozice výzkumnice

Všechny rozhovory a nasbíraná data jsou anonymní. Nezmiňuji žádná města, ani kraj, ve kterém výzkum probíhal a nezmiňuji ani zařízení, která jsem díky rozhovorům navštívila. Záměrně neuvádím ani jména odborných informantů, jelikož by to mohlo mít dopad jak na ně, tak na jejich zaměstnání. Při výzkumu jsem se snažila být objektivní, na toto téma mám vlastní názor, ale ten jsem záměrně nezmínila, ani po ukončení rozhovoru. S některými názory se ztotožňuji, s některými vůbec, ale souhlas či nesouhlas jsem na sobě nikdy nedala znát.

Někteří aktéři rozhovorů se z nějakého důvodu domnívali, že zastávám zásadní postoj pro inkluzi, a že od nich čekám pouze kladné názory. Nevím, proč tomu tak bylo, protože

jsem jim k tomu nedala žádný podnět. Informanti byli také obeznámeni, že rozhovor mohou kdykoli ukončit a mohou odmítnout odpovídat na otázku, která jim bude nepříjemná. Připravila jsem také informovaný souhlas, který každý účastník rozhovoru podepsal. V souhlasu bylo stanoveno, že si rozhovor s nimi nahraji a následně převedu do psané formy, která bude použita pouze v mé bakalářské práci, a nahraný záznam následně smažu.

1.5 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky se zaměřovaly hlavně na názory, přínosy a změny týkající se zavedení novely zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - tedy zavedení inkluzivního vzdělávání a podpůrných prostředků pro žáky se SVP. První výzkumná otázka je cílena všem informantům, druhá především rodičům, učitelům a asistentům žáků se SVP a třetí výzkumná otázka opět všem informantům.

1) Jaké jsou postoje, názory a obavy informantů z novely zákona o inkluzivním vzdělávání?

2) Je podle informantů inkluzivní vzdělávání pro žáka/dítě přínosem?

3) Jaké změny s sebou přinesla novela zákona zabývající se inkluzivním vzděláváním?

1.6 Sběr dat

Data pro můj výzkum jsem postupně sbírala během měsíců duben i květen roku 2018, a byla získána především formou rozhovorů.

Data jsem sbírala od rodičů žáků jak se speciálními vzdělávacími potřebami, tak od rodičů žáků intaktních, dále od učitelů a asistentů žáků se SVP a od zástupkyně ředitele ze základní školy speciální. Pro každého jsem připravila různé sady otázek. Rodiče dětí se SVP odpovídali celkem na 18 základních otázek, které měly za úkol zjistit, zda je z jejich pohledu inkluze pro žáka přínosem. Pro rodiče intaktních dětí jsem měla připravený jen krátký rozhovor s 5 otázkami a jejich odpovědi měly charakterizovat danou třídu žáků z jejich

pohledu. Na myšlenku rozhovorů s rodiči intaktních žáků mne přivedla jedna z dotazovaných učitelek a za tento nápad jsem jí velmi vděčná. Pro učitele a asistenty bylo specifikováno 14 základních otázek, jejichž cílem bylo zjistit, jaké změny inkluzivní vzdělávání přineslo jim a celé třídě. Zástupkyně ředitele v základní škole speciální jsem se 4 položenými otázkami dotazovala na změny, jež přineslo inkluzivní vzdělávání v rámci těchto škol.

V mých představách bylo do výzkumu ještě zahrnout pracovníci z PPP⁴, pro kterou jsem vytvořila celkem 11 otázek, jež měly za úkol zjistit změny v PPP po zavedení inkluzivního vzdělávání a přiblížit jak vypadá diagnostika dítěte. Oslovila jsem celkem tři pracovníce z lokální pedagogicko-psychologické poradny, ale bohužel se mi neozvaly a po dalším kontaktování z mé strany se omluvily s komentářem, že na mě bohužel nemají čas. Mrzí mě, že jsem nezískala i tento pohled na věc, ale jejich rozhodnutí respektuji.

Hledání informantů nebyl jednoduchý úkol - zvláště u rodičů žáků. S hledáním mi pomohla paní učitelka, která pracuje ve škole, jež byla vybrána pro můj výzkum. Díky ní jsem získala celkem 3 rodiče – maminky pro rozhovory. Paní učitelka rodiče oslovila při vyzvedávání dětí ze školy a sjednala mi s nimi setkání. Je zajímavé, že ve všech případech se jednalo o maminky, které chodily vyzvedávat žáky. Dále jsem provedla rozhovor se třemi učitelkami a třemi asistentkami učitele. Rozhovor nakonec odmítla poskytnout paní učitelka, která měla spor s maminkou, jež byla mezi mými informanty. Paní asistentka mě také bohužel odmítla se slovy: „*nechci se do toho plést, abych z toho neměla problémy, jak u paní učitelky, tak u maminky žáka*“. Obě tato rozhodnutí plně respektuji. S odmítnutím jsem se setkala ještě ze strany rodičů jednoho žáka, jež jsou přesvědčeni, že jejich syn je naprosto v pořádku a odmítají ho nechat diagnostikovat ve stání pedagogicko-psychologické poradně. Ve většině případů mi ale vyšli vstříc a byli ochotni s výzkumem pomoci.

⁴ Pedagogicko psychologická poradna

Jak jsem již zmínila, pro všechny informanty rozhovorů jsem měla připravený informovaný souhlas, který podepsali, abych se vyvarovala etických problémů. V tomto souhlasu jsem vymezila i právo informanta na přerušení nebo úplné zrušení účasti na mém výzkumu. Na základě jejich souhlasu došlo k pořízení záznamů, převedení do psané formy a následné vymazání zvukové stopy. Samotné rozhovory jsou příliš dlouhé, proto jsou v práci použity jen části z nich. Otázky, které jsem použila při dotazování informantů, jsou uvedeny v příloze na konci práce.

2 VYMEZENÍ PODSTATNÝCH POJMŮ

Tato práce se zabývá problematikou inkluze na základních školách v České republice. Mnoho lidí v kontextu vzdělávacího systému, zaměňuje pojem inkluze a integrace, proto bych tyto pojmy stručně přiblížila a vysvětlila.

2.1 Integrace

Integrace je proces, který se objevuje v mnoha různých oborech, zde však chci představit integraci pedagogickou a sociální. Integrací je označován nejvyšší stupeň socializace člověka (představuje opak segregace – sociální exkluze). Při integraci spolu spolupracují běžné základní školy se speciálními, tímto se vyskytují vedle sebe dvě skupiny dětí - žáci s postižením a intaktní žáci. Sociální integrace je proces spojování a sjednocení minoritních (menšinových) a majoritních (většinových) společenských skupin tak, aby společně rozvíjely společenský systém, který obsahuje stejné hodnoty a ideje obou stran. I když je každá tato skupina rozdílná, integrace se snaží hranice, které je rozdělují, prolomit. Integrační školský přístup se opírá hlavně o speciální školy, které pro žáky s handicapem hledají a poskytují pomůcky a osobité vzdělávací metody. Tímto však vytvářejí neobvyklé vzdělávací prostředí, které může působit segregovaně, i když by se právě tomuto mělo vyvarovat. (Slowík 2007: 31-32).

2.2 Inkluze

Inkluze je rozvinutá myšlenka integrace. V inkluzivním přístupu se žáci se speciálně vzdělávacími potřebami mohou zapojovat do všech aktivit a činností, které vykonávají žáci intaktní. Inkluzivní vzdělávání preferuje zařazovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do klasických základních škol, a tak vzdělávat tyto žáky dohromady s žáky intaktními. Preferuje se využití vzdělávacích metod a pomůcek, které jsou běžné pro intaktní

žáky s tím, že speciální metody a pomůcky se používají také. Pokud by jejich použití bylo nezbytně nutné a vedlo k efektivnějšímu vzdělávání znevýhodněných žáků (Slowík 2007: 32).

Inkluzivní pedagogika není zaměřena jen na žáky s postižením nebo speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro žáky se sociálním znevýhodněním. „Konkrétní zaměření inkluzivní pedagogiky: všichni žáci bez ohledu na jazykové, kulturní, etnické rozdíly nebo rozdíly v ekonomickém statusu, pohlaví a schopnostech mohou být vzděláváni se svými vrstevníky v běžných třídách, ve školách nejblíže svému bydlišti“ (Wadeová 2000 in Lechta 2010: 29). V rámci inkluzivního vzdělávání se už žáci nerozdělují na 2 skupiny (tj. intaktní žáci a žáci se znevýhodněním) ale na jednu stejnorodou třídu žáků, ve které má každý žák jiné individuální potřeby (Lechta 2010: 29).

2.3 Porovnání integrativního a inkluzivního vzdělávacího systému

Zatímco v integrativním vzdělávacím systému se musí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami přizpůsobovat změnám, které sebou přináší příchod na základní školu.

V inkluzivním vzdělávacím systému se přizpůsobuje škola žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, tak aby porozuměla všem potřebám, schopnostem a zájmům všech žáků, kteří tuto školu navštěvují (Wilhelm, Eggertsdóttir, Gretar 2006 in Heimlich, Kahlert 2012 in Vítková 2013: 23).

3 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PORADENSKÉ SLUŽBY ČR

Cílem poradenských služeb v České republice je poskytovat podporu a odbornou pomoc pro rodiče a žáky. Zjišťují a řeší problémy a překážky sociálního, psychického a výchovného vývoje žáků během výchovně-vzdělávacího procesu. Odborná pomoc těchto služeb spočívá v podávání informací, konzultacích s rodiči i odborníky, diagnostice dítěte a intervenci (Vítková 2013: 28). Všechny tyto služby jsou důležité v procesu inkluze, jelikož poskytují odbornou pomoc, jak dítěti, tak jeho rodičům při výběru výchovně-vzdělávacího zařízení.

3.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

V tomto zařízení působí psychologové, speciální pedagogové a také sociální pracovníci, kteří se odborně podílejí na vytváření výchovně-vzdělávacího procesu dítěte. PPP se participují především na procesu vzdělávacím u žáků, kteří mají tento proces nějak ztížen či zkomplikován. Poradny pracují hlavně s žáky škol či jiných školských zařízení a s rodiči formou individuální péče nebo kombinací se skupinovou spoluprací. Dále také usměrňují proces, kterým žáci přijímají a upevňují různé postoje, poznatky a hodnoty. Pomáhají při výběru škol, u projevů rizikového chování dítěte či mladistvého se zaměřují na prevenci a nabízejí podporu učitelům při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí (NÚV: 2011). Tato služba je podle vyhlášky č. 72/2005 Sb.⁵ poskytována zdarma (MŠMT 2005).

3.2 Speciálně pedagogická centra (SPC)

Zaměstnanci tohoto zařízení jsou především speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Někdy mohou být doplněni o další odborné pracovníky, kteří se na daný druh a stupeň postižení klienta více specializují. Centrum je především pro děti či mladistvé v péči rodičů již od předškolního věku. Zaměřují se na podporu dětí, které jsou v rámci inkluze včleněny do škol a školských zařízení, dále na děti, které (např. ze zdravotních důvodů)

⁵ Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

nemohou docházet pravidelně do školy, a na děti s těžkým či kombinovaným postižením. Úkolem centra je poskytovat klientům odbornou pomoc a péči v sociální a pedagogické integraci dítěte, potřebnou péči a diagnostiku klientům s postižením zdravotním a prevenci při sociálně patologických jevech, které by je mohly ohrožovat. Spolupráce na těchto cílech probíhá mezi rodiči dítěte, odborníky školskými a jinými odbornými zařízeními. Tato spolupráce vychází z poradenských, terapeutických, konzultačních a metodických činností, které SPC také poskytuje (NÚV: 2011).

3.3 Střediska výchovné péče (SVP)

Střediska jsou součástí sítě školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a školských zařízení preventivně výchovné péče. Doplnují školská výchovná a poradenská pracoviště a spolupracují se zařízeními preventivně výchovné, terapeutické a poradenské péče, ta ovšem pouze doplňují, nikoli nahrazují. Zde jsou klienty děti od věku 3 let do nejdéle věku 26 let. Střediska zřizuje MŠMT⁶ a jsou rozděleny do 3 forem: 1) Ambulantní, 2) Stacionární, 3) Internátní.

3.3.1 Ambulantní oddělení

Na tomto typu oddělení pracují především sociální pracovníce, speciální pedagogové – etopedi⁷ a psychologové. Zde na základě žádostí zákonných zástupců, či dětí nad 15 let provádí speciálně pedagogickou a pedagogicko-psychologickou diagnostiku poruch chování a sociálního vývoje, na jejímž základě se pro klienta vytvoří individuální speciálně pedagogický a terapeutický program.

3.3.2 Internátní oddělení

Zde působí hlavně etopedi, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové - učitelé, vychovatelé a asistenti pedagoga. Na základě žádosti zákonného zástupce poskytuje celodenní

⁶ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

⁷ Speciální pedagog zabývající se poruchami chování

a internátní služby. Toto oddělení se zaměřuje především na výchovné problémy, které u dětí a dospívajících převažují. Délka pobytu na tomto oddělení je nejdéle 6-8 týdnů.

3.3.3 Stacionární oddělení

Na stacionárním oddělení pracují sociální pracovníci, etopedi, psychologové, speciální pedagogové – učitelé a vychovatelé. Funguje formou denní péče – klienti navštěvují terapeutické a odborné skupinové programy, po ukončení celodenního rozvrhu se vrací domů. Poskytují také pedagogicko- psychologické poradenství a diagnostiku (NÚV: 2011).

4 CO JE POTŘEBA K DOSAŽENÍ INKLUZE (HLAVNÍ CÍLE)

Otázka Inkluze u většiny lidí sklízela kritiku, protože média často mylně informovala společnost, že se budou v rámci inkluze rušit speciální školy. U nezasvěcených lidí panoval strach z nepřipravenosti českého školství, či dokonce z jeho poškození (EDUin: 2017). Cílem inkluze však je vybudovat flexibilnější, rozličnější a celkově prospěšnější výchovně-vzdělávací systém, který by odpovídal individuálním potřebám žáků. „Úspěšná školní inkluze však vyžaduje vytvoření patřičných technických, organizačních, personálních, metodických a jiných podmínek. Ve třídě, ve které se uskutečňuje, musí být dodržen limit počtu žáků s postižením, učitelé musí dostávat určitou metodickou přípravu a pomoc. I ostatní žáky a rodiče je třeba připravit na aktivní, podpůrnou účast na inkluzi. Není možné hovořit o inkluzi, jestliže žák s postižením ve škole nedostane potřebný servis. Inkluze nemůže být účinná ani tehdy, když škola nemá kompetentní odborníky, finanční a technické prostředky, metodické nabídky atd“ (Lechta 2010: 52). Většina škol běžného typu nebyla původně připravena na vzdělávání žáka s handicapem, to se však v důsledku novely změnilo.

Inkluze je oficiálně zařazena ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a v rámci ní tvoří jednu ze tří hlavních priorit. „Prioritním cílem vzdělávací politiky je rovnost v přístupu ke vzdělávání, dále také zaměření na vzdělávací systém“, aby byl schopen vytvářet podmínky a uplatňoval účinné postupy pro efektivní prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby nerovnosti v dosahovaných výsledcích byly co nejméně předurčovány faktory, které nemůže jedinec ovlivnit, a aby všichni žáci a studenti dosáhli alespoň základní společné úrovně znalostí a dovedností“ (MŠMT 2015).

Dalším hlavním cílem novely je socializace dětí s postižením nebo se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného třídního kolektivu. Socializace znamená proces zasazování jedince do společnosti neboli zespolečenštění. Socializace se odehrává v daném

sociálním prostředí, nevyrůstáme v celkové společnosti, ale v konkrétním místě a v konkrétní rodině. Spolu se sociálním prostorem se sociální požadavky na jedince liší (Havlík, Kořa 2011: 25-139).

Socializace ve výchově je proces, ve kterém se dítě snaží přijímat určitý řád norem, hodnot, poznatků, postojů a forem chování, které mu určují, jak se v dané situaci zachovat, a tím se účastnit aktivního společenského života. Důležitá etapa tohoto procesu se odehrává ve školním věku dítěte a podílí se na ni většinou – rodiče, učitelé a ostatní spolužáci. V rodině se s první socializací samozřejmě začíná. Ve škole žák zjišťuje, jaké normy chování k ostatním jsou akceptovatelné, a co si ke komu může dovolit – tímto si vytváří význam svého JÁ (Lechta 2010: 78-79).

4.1 Primární a sekundární socializace

Primární socializace se realizuje v úzkém rodinném kruhu. Ten tvoří dané osoby, které musí jedinec snášet, ať chce či ne, protože nemá možnost si zvolit jiné. Dané společenství je na sebe vázáno citovými a emočními vazbami a tvoří pro dítě jediný samozřejmý a pevně daný svět. Primární socializace se vštěpuje do vědomí dítěte mnohem pevněji a silněji než socializace sekundární.

Sekundární socializace se pro jedince odehrává v nových oblastech společnosti. Tato socializace je institucionalizována a k jejímu průběhu stačí komunikace, vztahy nebo jen interakce. Zatímco primární socializaci lze provést pouze s emocionálními vazbami, tak v sekundární socializaci jsou tyto emoce vyžadovány v nižší míře (Havlík, Kořa 2011:152). Jak uvádí (Berger, Luckmann: 1999 in Havlík, Kořa 2011: 152): „Řečeno na rovinu: je nutné mít rád svou matku, ale ne svého učitele.“

5 PŘECHODOVÉ RITUÁLY – ROLE DÍTĚTE SE SVP NA ŠKOLE

Inkluze někdy také znamená pro děti přestoupení na jinou školu nebo všeobecně nastoupení do školy.

Do života každého člověka zasahují určité zásadní události, mezi nejpodstatnější patří ty, které se týkají většiny ve společnosti. Jsou to zlomové události, které mění každodenní průběh a prožívání. Etapizují tak život jedinců v dané kultuře a společnosti (Havlík, Kořa 2011: 49). „Už jen to, že člověk žije, vyžaduje postupné přecházení z jedné zvláštní společnosti do druhé a od jednoho společenského postavení k druhému – takže se život člověka skládá ze sledu různých etap: narození, společenské dospívání, sňatek, otcovství, třídní postup, specializace zaměstnání a smrt, jejichž konce a začátky tvoří celky téhož rázu“ (Gennep 1997: 13). Jedinec přejímá nové role, hodnoty a normy, které jsou pro danou etapu charakteristické.

Naprosto novým prvkem v životě dítěte je příchod do školy. S příchodem do školy se dítě poprvé setkává s veřejným prostorem a účastní se nových formálních a neformálních vztahů, které se objevují během kontaktu s učitelem či s jeho spolužáky. Díky škole se mění žákovo uspořádání každodenního života, protože ta vyžaduje přizpůsobení se jí a plnění zadaných povinností (Havlík, Kořa 2011: 52). Ve spojitosti s novým prostředím školy a novým kolektivem dětí si žák se SVP postupně osvojuje nové sociální role ve třídě či na celé škole. Žák zaujímá ve třídě různá postavení, například k učiteli a ostatním zaměstnancům školy přijímá především autoritativní postoj a roli žáka. K vrstevníkům ve třídě si osvojuje roli spolužáka, kamaráda či rivala. Pokud dítě nenavštěvovalo mateřskou školu, mohou se objevit problémy s navazováním nebo rozšířením vztahů, a to v podobě nejistoty a obtíží s navázáním kontaktu s vrstevníky.

Nástup do školy je přechodovým rituálem z důvodu, že se žák ocitne v úplně jiném, jemu dříve neznámém prostředí. S nástupem do školy přicházejí povinnosti, které žák musí dodržovat. Například to, že náplní školního dne, již není celodenní hra, ale učení. Dále žák musí o hodinu sedět a dávat pozor, aby pochytil význam právě probrané látky. Tento proces odpovídá 3. fázi nazvané postliminalita - přechodového rituálu podle knihy Arnolda van Gennepa (Gennep 1997: 27). Tato fáze obsahuje zapojení jedince do nového stádia života, tedy v případě nástupu do školy tento proces odpovídá přestupu ze hry na studium a dále žák přijímá novou společenskou roli a status – tedy žák, spolužák. Tento přechodový rituál – nástup do školy se koná za slavnostního obřadu, kdy první den nástupu přijdou rodiče i děti slavnostně oblečení, učitelé je všechny uvedou do třídy, kde děti získávají od školy malé dárky určené pro studium.

Zde bych chtěla uvést výpovědi od maminek žáků se SVP, které tento přechodový rituál zažívají spolu s žákem:

Maminka č.1: *„První měsíc to samozřejmě bylo těžší jak pro nás, tak i nejspíš pro ostatní děti - než se navzájem seznámí. Ted' už je to v pořádku, protože si syn ve třídě našel dobrého kamaráda. Například se šikanou či nějakou další diskriminací syna jsme se v žádném případě nesetkali.“*

Maminka č.2: *„My jsme to měli složitější, protože syn hůře přijímá cizí lidi a děti. Během těch dvou prvních měsíců jsme měli obavy, jestli ten všechen nápor zvládne, ale ted' už si spolu ve třídě hrají, blbnou a mají dobrý kolektiv.“*

Maminka č.3: *„Když jsme přecházeli z mateřské školy na školu základní, byla jsem jak na trní, ale šli s ním do třídy kamarádi ze školky, takže jsem synovi věřila, že to zvládne. Hlavně jsem tedy věřila jeho kamarádům, že ho při první příležitosti nehodí přes palubu. První týden si byl nejistý a bál se, ale to všechno se s paní asistentkou překonalo.“*

6 KOOPERACE UČITELŮ A RODIČŮ

Důležitým prvkem pro začlenění žáka se SVP je spolupráce rodičů s učitelem. Ta vyžaduje neustálou interakci, díky ní se rodiče s učitelem podělí o informace, názory či nápady a společně tak mohou neustále reagovat na žákův vývoj či rozvoj nebo jeho další potřeby. Funkce rodiny i školy jsou v případě žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu totožně podstatné. Ve výzkumu jsem se setkala i s případem žáka, ve kterém rodiče nebyli schopni s učitelem jakkoli kooperovat. Tento rozhovor proběhl pouze s paní učitelkou, jelikož žák musel ze školy odejít a rodiče pro mě byli prakticky nedohledatelní. „*Víte, ona spolupráce s rodiči je sice hezká, ale jen pokud s vámi rodiče vůbec spolupracovat chtějí. My jsme měli velice problémového žáka, ale rodiče to vůbec nezajímalo. Nespolupracovali jak s námi, tak ani, co jsem se později dozvěděla, s lékaři. Nejspíše kvůli tomu, že by jim nepodávání léků dítěti asi neschválili. Pokaždé, když došlo ke konfliktu, kontaktovali jsme rodiče, aby se dostavili do školy. Odpovědí nám bylo, že žák je ve škole, tak se o něj škola má také postarat a je to chyba školy, že si s ním neumí poradit. Jednou chlapcova agresivita dosáhla takového stupně, že jsme rodičům volali, aby si pro něj okamžitě přijeli. Rodiče nepřijeli, vyzvedli ho až na konci vyučování a začali se se mnou hádat, nadávali mi, že jsem neschopná, pokud ho nedokážu usměrnit. Po této konfrontaci si na mě šli rodiče stěžovat k paní ředitelce. Paní ředitelka však moc dobře věděla, jak vypadá jeho agresivní chování, a zastala se mě. Když rodiče neuspěli u ředitelky školy, začali si stěžovat na samotnou školu. To vedlo, až k podnětu na Českou školní inspekci, který jsme podali my - jako škola. Po prošetření případu nakonec žák z naší školy odešel na školu, která funguje při psychiatrickém zařízení. Upřímně mi bylo žáka líto, je totiž možné, že pokud by bral prášky, které brát měl, tak bychom jeho handicap nějak zvládnout mohli. Na tomto případě mají plnou odpovědnost rodiče! Žák nemohl za to, že jeho rodiče ignorují jeho potřeby.“*

6.1 Funkce rodiny

Velký sociologický slovník uvádí, že rodina je „nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomikou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace, potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity kulturního vývoje“ (Linhart, Petrušek, Vodáková, Maříková 1996: 940).

Rodina je základním faktorem sociální, ekonomické a kulturní struktury, z toho vyplývá, že rodina není jen sociální skupinou, ale i institucí (Havlík, Kořa 2011: 67). Instituce rodiny „vytváří vzory chování, uspořádané kolem koncepce nebo ideje vycházející z určitých hodnot, cílů, omezení a jiných tlaků stimulujících organizované aktivity“ (Linhart, Petrušek, Vodáková, Maříková 1996: 941).

Rodina samotná má pro jedince několik funkcí, zde bych se však zaměřila hlavně na funkci socializační a výchovně-vzdělávací. Každé dítě je závislé na svých rodičích, ty mají vůči němu povinnosti a společensky kontrolované závazky. Princip minimálního opatření ze sociologie rodiny sděluje, že dítě má nárok na základní potřeby, které mu mají rodiče zajistit, jako jsou domov, výživa, zdravotní péče, oblečení a přístup ke vzdělání (Havlík, Kořa 2011: 73). „Rodinu jako výchovného činitele charakterizují rodiče, jsou nejdůležitější vychovateli, ostatní vychovatelé doplňují výchovný styl. Rodina nese odpovědnost i za výchovu dětí ve volném čase“ (Střelec 1998: 159).

6.2 Funkce školy

Podle *Velkého sociologického slovníku* je škola „výchovně-vzdělávací-instituce zabývající se aktivně formováním osobnosti dětí či mladých lidí a jejich přípravou na povolání, která je zajištěna legislativními normami“ (Linhart, Petrušek, Vodáková, Maříková 1996: 1264).

„Škola slouží k uspokojování socializačních potřeb společnosti a jejích členů, je jednou z typických společenských institucí“ (Havlík, Kořa 2011: 96).

Škola je místem pro setkávání, vzájemné působení a sociální styk, to má vliv na rovnocenné vytváření postojů k ostatním lidem – žák je veden, jak k respektu druhého, tak k návyku druhého poslouchat. V některých oblastech je v různých životních etapách vliv školy na žáka větší než vliv rodičů. Škola má funkci výchovnou a vzdělávací. Výchovnou funkci vytváří socializační procesy, ve kterých se žák učí kulturním vzorcům chování a hodnotám. Ve funkci vzdělávací se dítě učí obsahu kultury jako je umění, jazyk nebo věda (Havlík, Kořa 2011: 98-137).

6.3 Vztah rodina a škola

Ve vztahu těchto dvou institucí je dobré zmínit školu, která se ujala určité části vzdělávání dítěte. Škola zasahuje do hodnotového systému rodin, do kterého například patří i školní úspěšnost dítěte, kdy úspěch a nezdary by měly být nejpodstatnějším problémem rodiny. Funkce rodiny a školy se tedy v zásadě doplňují a ovlivňují navzájem. Avšak vztah školní a rodinné socializace se může narušit, pokud se jejich hodnotové systémy výrazně odlišují (Havlík, Kořa 2011: 75). Mezi rozpory mohou být ekonomické zdroje a sociokulturní úroveň rodiny ovlivňující prostředky, kterými se působí na dítě. Dále to mohou být různé představy a očekávání rodiny o budoucím sociálním statusu a v posledním případě typ rodinných vztahů, které jsou spjaty se způsobem fungování rodiny – způsoby a cíle výchovy nebo styl koordinace (Štěch 1997: 499-500).

V dnešní době si často rodiče myslí, že mohou předat většinu odpovědnosti za výchovu dítěte na školu. Avšak na výchově dítěte se musí podílet, jak rodina, tak škola vzájemně. Škola nemůže poskytovat výchovu, která byla u dítěte rodinou zanedbávána. Společnost i rodina předpokládá, že škola bude žáka naplňovat přesně podle jejich idejí a představ. To je však neproveditelné a „zda si vzdělání a kvalifikaci mladý člověk osvojí, je

významně závislé na hodnotě, kterou rodina právě vzdělávání připisuje“ (Havlík, Kořa 2011: 147).

7 DISKRIMINACE (MARGINALITA) JINAKOSTI U ŽÁKŮ SE SVP

Inkluzivní vzdělávání má i antidiskriminační účinek, pomáhá začlenit mladé lidi či děti různého sociálního původu, barvy pleti a pohlaví, a tím je zrovnoprávnit. Podle výzkumů z projektů PISA in Focus⁸ jsou v ČR rozdíly uvnitř škol podprůměrné, ale rozdíly mezi školami jsou nadprůměrné. To znamená, že uvnitř škol se tolik žáků nesegreguje do malotříd či speciálních tříd, ale jsou školy, například ve vyloučených sociálních lokalitách, kam chodí pouze segregovaní žáci – ostatní rodiče dětí, kteří bydlí u vyloučených sociálních lokalit, by své děti do „segregovaných škol“ nedali. Odstranění sociálních rozdílů ve společnosti nebo i ve škole se nedá vyřešit selekcí těchto lidí či žáků (OECD 2014: 3).

Pokud budeme řešit pedagogické problémy dětí s odlišným chováním tím, že je vyřadíme z hlavního edukačního proudu, může se stát, že se rozšíří demotivace žáků a problémy napříč celou společností (Lechta 2010: 52). „Jedince s postižením neomezíme pouze tehdy, když jim umožníme účast v sociálních uskupeních, včetně běžných škol a institucí, jinými slovy plnou účast v každodenním životě“ (Lechta 2010: 53).

Diskriminace žáků, kteří se od ostatních spolužáků ve třídě něčím odlišují, není žádné nové téma. Za dob totalitního režimu byla tato záležitost pro veřejnost tabuizována a zveřejňování informací o těchto případech dětí či mladých lidí bylo spíše nežádoucím. Jedinci se oddělovali od „normální“ společnosti a byli umisťováni většinou do ústavů. Dále se vybudoval systém speciálních škol, do kterých se umisťovaly děti, které měly být jen nepatrný náznak postižení. Tyto speciální školy byly využívány také k rasové diskriminaci tím, že je museli navštěvovat jedinci z romské populace, kteří neměli možnost využívat jiného vzdělávacího zařízení (Lidská práva).

⁸ Programme for International Student Assessment – program pro mezinárodní hodnocení studentů

Naše společnost tlačí na jedince tím, že po něm žádá přizpůsobení se tomu, co je považováno za „normální“. Pokud se jedinec odlišuje a není stejný jako všichni ostatní – chováním, vzhledem či dalšími charakteristikami - je společností považován za nebezpečného, ohrožujícího okolí nebo úplně cizího (Hadj Moussová 1992: 5-6). „Každá společnost tedy ve své kultuře stanovuje určitý ideál, který odpovídá jejím potřebám, náboženským a ideovým, případně filozofickým základům té které kultury – z toho pak vyplývá i stanovení základní normy toho, co je dobré, co nikoliv, co je přijatelné, žádoucí, normální. Emocionální reakce, způsoby chování, přijímání či odmítání toho kterého jevu u jednotlivce pak jsou ve svém rámci závislé na kultuře“ (Hadj Moussová 1992: 5).

Tato očekávání a požadavky na člověka, které klade společnost, obsahuje podle Gofmana sociální identita lidí s nějakým postižením. Je spojována s většinou nesprávnými a nepřesnými idejemi a znalostmi o těchto lidech. Někteří rodiče intaktních dětí tyto nesprávné nebo neúplné představy o lidech s postižením předají svým dětem, které pak takového člověka vnímají jako divného, méněcenného, hloupého. Děti se pak začnou podle těchto představ také chovat třeba ke svému spolužákovi, který pak roli člověka méněcenného může začít přijímat, což se může projevit na jeho psychice (Gofman 1967 in Lechta 2010: 83). Problémům nevědomé šikany dětí s postižením by se mělo předcházet. Dle mého úsudku by v tom mohla pomoc větší informovanost celé veřejnosti. Inkluze přináší informovanost nejen pro rodiče dětí se SVP a nespécializované učitele ve školách, ale i ostatním, ovšem jen v případě, že o ni sami projeví zájem, což rozhodně není případ většiny. Na informovanost v médiích se v dnešní době fake news⁹ nelze spolehnout.

⁹ Falešné zprávy šířící dezinformace či hoaxy

8 NOVELA ŠKOLSKÉHO ZÁKONA Č. 561/2004 SB. O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ.

V této části práce bych chtěla zmínit přesné znění a vysvětlení dané novelizace. Školský zákon se zabývá celou soustavou vzdělávání v České republice. Vychází z úmluv o právech dítěte, jak světových, tak i prosazovaných Evropskou unií. Podle nich je „pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání“ (Úmluva o právech dítěte 1959: článek 28). Školský zákon je neustále upravován, avšak v mé práci se věnuji části, která se zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Jde především o ochranu žáků se znevýhodněním a najdeme ji pod § 16. Současně s touto novelou vyšel ve Strategii Vzdělávací politiky České republiky i Akční plán Inkluzivního vzdělávání, který popisuje, jak by měly probíhat jednotlivé změny, a to v období 2016-2020.

8.1 Část první: Obecná ustanovení, §16

Paragraf se nachází v Obecných ustanoveních a je rozdělen na 3 části: Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, Poradenská pomoc školského poradenského zařízení a Revize. Nejvíce tedy zdůrazním první část, která se týká podpory ve vzdělávání, která je v inkluzi důležitou a nedílnou součástí. Některé body z tohoto paragrafu jsou zestručněny, ale významově se nijak nemění.

8.2 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Bod první (1) §16 vysvětluje, co se rozumí pod pojmem - „dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami“, dále pak také vysvětluje pojmem „Podpůrné opatření“. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování

podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Bod druhý (2) ustanovuje, jaké podpůrné opatření lze uplatňovat: a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, c) úprava podmínek pro přijímání a ukončení vzdělávání, d) kompenzační pomůcky, speciální učebnice a učební pomůcky, komunikační systémy pro neslyšící a hluchoslepé osoby, e) úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, g) využití asistenta, h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, či přepisovatele pro neslyšící, i) stavební či technické úpravy školy pro tělesně postižené žáky.

Bod třetí (3) člení podpůrná opatření do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření lze poskytnout jen v případě, shledá-li školské poradenské zařízení, že je dítě, žák či student vzhledem k své povaze potřebuje nebo, že by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností.

Bod čtvrtý (4) ustanovuje, kdo uděluje podpůrná opatření podle stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení.

V bodu pátém (5) novela určuje podmínku, která vyžaduje písemný informovaný souhlas zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce, aby mohly být žákovi uplatněny podpůrná opatření stupně prvního až pátého. A naopak bod šestý (6) stanovuje, že podpůrná opatření druhého až pátého stupně přestane školské zařízení poskytovat, pokud školské poradenské zařízení nedoporučí, že tyto podpůrná opatření již nejsou nezbytná.

V bodě sedmém (7) se pojednává o podpůrných opatřeních pro žáky, kteří nemohou vnímat řeč sluchem. Žákovi musí být poskytnuto vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, což pro školy znamená zajistit vzdělávání v psaném českém jazyce a tlumočníka českého znakového jazyka, který musí prokázat vzdělání, jimž tlumočnick získal tlumočnické dovednosti, aby se mohl žák plnohodnotně vzdělávat.

Bod osmý (8) ustanovuje, že školské zařízení musí zajistit vzdělávání v komunikačním systému pro žáka, který využívá alternativní nebo augmentativní komunikaci.

Bod devátý (9): pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem, lze zřídit školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny. Do takovýchto zařízení lze žáka zařadit, pouze pokud shledá školské poradenské zařízení, že podpůrná opatření z odstavce (2) nedostačuje k naplňování jeho vzdělávacích možností. Pro zařazení je nutná žádost zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení.

Poslední bod desátý (10) nařizuje školám zřizovaným ministerstvem, registrovanými církvemi a náboženskými společnostmi, nezbytný souhlas ministerstva, ke zřizování tříd, oddělení nebo studijní skupiny, zmiňovaných v odstavci (9).

Paragraf 16 dále pokračuje rozdělením na § 16a o Poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Toto oddělení vymezuje práva a povinnosti školských poradenských zařízení v ČR. Dále vymezuje, co tato zařízení poskytují a řeší.

Poslední oddělení tohoto paragrafu – oddělení § 16b se týká revize. Zde se uvádí, kdo může o revizi u České školní inspekce požádat. Tuto revizi musí provádět právnická osoba zřízena a pověřena ministerstvem. V tomto odstavci se také uvádí povinnosti této právnické osoby (MŠMT 2017).

8.3 Akční plán inkluzivního vzdělávání

Spolu s novelou zákona vznikl Akční plán inkluzivního vzdělávání na období od roku 2016 – 2018. Tento plán popisuje ještě dva roky nadcházející a to 2019 a 2020, vychází z priorit, které jsou stanoveny ve Strategii vzdělávací politiky ČR do r. 2020. Na tomto plánu společně pracovalo 16 institucí a vychází z celkem 13 dokumentů. Struktura akčního plánu je rozdělena do 3 částí (MŠMT 2015). V mé práci se budu věnovat hlavně části, která je označena písmenem B – Inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém. Tato část je ještě dále rozdělena do pěti strategických cest, které by měly vést k naplnění cíle, a to inkluzivního a hlavně kvalitního vzdělávacího systému. Strategické cesty vytvářejí vzájemně propojený systém. V každé strategické cestě se objevují jednotlivé body- milníky, kterými má cesta být naplněna a tím splněna vize Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Všech pět strategických cest je zkráceno a upraveno, jejich význam se ale nemění. Veškeré body vysvětlené v jednotlivých cestách jsou obsaženy v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2015.

Pěti strategickými cestami jsou:

- 1) Cesta první – Čím dříve, tím lépe
- 2) Cesta druhá – Inkluze je přínosem pro všechny
- 3) Cesta třetí – Vysoce kvalifikovaní odborníci
- 4) Cesta čtvrtá – Podpůrné systémy a mechanismy financování
- 5) Cesta pátá - Spolehlivá data

8.3.1 Cesta první – Čím dříve, tím lépe

Tato cesta má konkrétně 8 cílů.

- 1) Má za cíl zavést povinné předškolní vzdělávání od pěti let a tím zavazuje rodiče, aby toto vzdělávání svým dětem zajistili.

- 2) Na povinnou předškolní docházku reaguje tým, že podporuje navyšování kapacit v mateřských školách dle demografického vývoje.
- 3) Apeluje na včasnou diagnostiku potíží u dětí a také účinnou podporu dětí a žáků v předškolním věku.
- 4) Podporuje rozvoj podpůrné a motivační sítě pro rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve včasné a rané péči.
- 5) Legislativně a metodicky podporuje přijetí žáků se SVP tím, že byl vydán metodický pokyn upravující postup škol při přijímání žáků a bylo zařazeno do plánu hlavních úkolů České školní inspekce sledování zápisů do 1. ročníku ZŠ.
- 6) Rozvinula se spolupráce mezi školami, žáky, rodiči a poradenskými službami při plánování a podpoře přechodu mezi stupni vzdělávání žáků se SVP.
- 7) Efektivní a cílené podporování preventivní aktivity určené žákům i pedagogům za účelem minimalizace rizika spojeného s výskytem diskriminačního chování.
- 8) Bylo zřízeno posílení dostupnosti a kvality preventivních služeb, cílem je předcházení ústavní nebo ochranné výchovy, propojení systémové spolupráce mezi všemi subjekty pracujícími s klienty střediska výchovné péče a jeho rodinou a dále snížení počtu dětí v ústavní péči nastavením přímé a individuální psychologické pomoci dítěti.

8.3.2 Cesta druhá - Inkluze je přínosem pro všechny

V této cestě je celkem 12 bodů, které mají vést k rozvoji potenciálu každého žáka, aby inkluze byla účinná.

- 1) Podporování systémové a dlouhodobé partnerské spolupráce na vzájemném vzdělávání, informování, společném ověřování dopadů změn v RVP ZV¹⁰ na ŠVP a kvalitu vzdělávání, hodnocení práce odborníků na podporu pedagogů na škole, revize a pravidelný

¹⁰ Rámcový vzdělávací programy pro základní vzdělávání

monitoring, plánování dalších postupů a spolupráce s kraji na tvorbě školské inkluzivní koncepce krajů.

2) Vytvoření podpory pro inkluzivní vzdělávání na středních školách v krajích s cílem snížit riziko předčasných odchodů ze vzdělávání.

3) Realizace školských inkluzivních koncepcí krajů (ŠIKK) v rámci systémového projektu za podpory OP VVV¹¹.

4) Podpora inkluzivního vzdělávání v místě a ve školách – podpora projektového řešení specializovaného na rovné příležitosti ve vzdělávání pro všechny, hlavně v obcích ležících v sociálně vyloučených lokalitách, dále inkluze v předškolním vzdělávání a snaha o snížení předčasných odchodů ze vzdělávání.

5) Místní akční plány rozvoje vzdělávání – tyto plány vymezují přednosti a kroky, které jsou nutné ke splnění cílů vzdělávací politiky v daném místě. Cíly akčního místního plánování může být zlepšení kvality řízení mateřských a základních škol, podpoření škol se slabšími výsledky, přístup ke kvalitnějšímu vzdělávání pro jakéhokoli žáka v inkluzivní škole.

6) Na územích se sociálně vyloučenými lokalitami podpořit inkluzivní vzdělávání, a to zřízením různých aktivit, které se zaměřují na zvýšení porozumění, připravenost a podporu žáku se SVP. Do těchto aktivit jsou zapojeni zřizovatelé, ředitelé a pracovníci škol, rodiče, veřejnost a poradenská zařízení a další aktéři, kteří se na inkluzi podílejí v daném místě.

7) Podpora škol, pedagogických pracovníků a žáků, ta spočívá hlavně ve finanční podpoře. Tyto finanční podpory jsou uvedeny v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání v rozpracovaných šablonách. Jsou zde vypsány projekty jako osobnostně sociální a profesní rozvoj pedagogů, rozvojové aktivity pro žáky, personální podpora v podobě speciálních pedagogů a psychologů a setkávání a spolupráce s rodiči žáků.

¹¹ Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

- 8) Pomoc pedagogickým pracovníkům s rozvojem formativního hodnocení¹², které je v inkluzivní třídě hlavním prvkem ke spravedlivému hodnocení.
- 9) Podpůrná opatření – asistent pedagoga, tlumočnický či přepisovatel pro žáka se SVP, pro práci těchto podpůrných asistentů bylo vytvořeno metodické doporučení.
- 10) Metodické podpoření škol v prevenci rizikového chování na školách a programy DVPP¹³ pro metodiky prevence.
- 11) Další rozvoj pedagogických pracovníků vzdělávajících žáky s odlišným mateřským jazykem.
- 12) Začleňování žáků se SVP do zájmového či neformálního vzdělávání. Neformální vzdělávání spočívá například v posílení motivace žáků se SVP ke vzdělávání, snižování předčasného ukončování vzdělání nebo přechod ze ZŠ na SŠ. V zájmovém vzdělávání se zaměřují například na zapojení do prázdninových programů.

8.3.3 Cesta třetí - Vysoce kvalifikovaní odborníci

Tato cesta má 7 bodů, kterými bylo rozhodnuto systémově a metodicky podpořit kvalitní práci pedagogických pracovníků, která je pokládána za jedno z více hledisek ovlivňujících výsledky žáků.

- 1) Seznámení a porozumění pedagogických pracovníků škola a pracovníků školských poradenských zařízení s podpůrnými opatřeními a jejich následné zavedení do praxe.
- 2) Vytvoření Standartu učitele – učitelé by se podle tohoto standartu měli rozvíjet v pedagogické diagnostice, v pozitivním ovlivňování třídního a školního prostředí, ve formativním hodnocením a ve spolupráci s dalšími aktéry ve výchově a vzdělávání. Tento standart také obsahuje charakteristiku učitelových předpokládaných znalostí a dovedností.

¹² Učitel nesrovnává žáky mezi sebou, ale zaměřuje se u každého z nich na dosahování učebních cílů

¹³ Další vzdělávání pedagogických pracovníků

- 3) Podpora ve vzdělávání a přípravy budoucí pedagogických pracovníků. Tato podpora je pro vysoké a vyšší odborné pedagogické školy, které by ze studenta měli formovat již zmiňovaný Standart učitele, který je popsán v druhém bodu.
- 4) Stejný standart jako je vytvořen pro učitele se vytvořil i pro ředitele školy, tento standard ředitele by měl všem žákům umožnit rozvoj svých možností a schopností.
- 5) Byla vytvořena jistá představa školy, podle které by měla vypadat a vycházet z ní všechny školy na území ČR. V projektu se zaměřuje na školy se slabšími výsledky, těmto zařízením byly navrženy opatření a cílená podpora, aby také dosáhly na ideální představu školy.
- 6) Realizace vzdělávacích programů a školení pro pedagogické pracovníky, školní speciální pedagogy a školní psychology, aby si co nejlépe rozšířili odborné kompetence v potřebách žáků se SVP.
- 7) Předcházet projevům diskriminace a překonávání předsudků pro pedagogické i nepedagogické pracovníky ve formě odborných kurzů a školení.

Tato cesta nastavuje, aby se kvalitně zvýšila práce pedagogických pracovníků, avšak v rozhovoru se zástupkyní ředitele ze základní školy speciální jsem se setkala s dnešní praxí vyškolení asistentů pedagoga. *„Nedokážu pochopit, co se touto novelou nastavilo, opravdu to nechápu! Jak je možné, že učitel musí mít alespoň vystudované magisterské studium, zatímco asistentům pedagoga stačí pouze kurz. Ještě nedávno, před započítím inkluze musel mít asistent vystudované alespoň pedagogické lyceum, jinak tuto funkci nemohl vykonávat. Ani nevím, kdy se vlastně změnilo, že asistenti nemusí mít na tuto činnost vystudovanou střední školu?“*

S tím samým případem jsem se setkala u asistentky pedagoga ze čtvrté třídy. *„Někdy mi přišlo, že učitelé asistenty trochu pohrdají, ale není se čemu divit, když si dnes stačí udělat dvouměsíční kurz, který má nahradit čtyřleté studium na pedagogickém lyceu a z bývalé*

letušky, barmanky nebo uklízečky může být za dva měsíce asistent pedagoga. Tyto příklady zaměstnání uvádím záměrně, jelikož jsem se s takovými případy v reálném životě setkala.“

Popravdě o této praxi jsem slyšela poprvé právě z těchto rozhovorů a musím uznat, že mě to pohoršilo, jelikož jsem pedagogické lyceum sama vystudovala. V průběhu studia nám bylo zdůrazňováno, že tento obor na střední škole je minimum, které musí člověk získat, aby se mohl stát asistentem pedagoga. Naši školu dokonce navštěvovalo nemálo dospělých žen, které studovaly tento obor dálkově, aby mohly pracovat jako asistentky. Dnes stačí čtyři roky vykompenzovat dvouměsíčním kurzem.

8.3.4 Cesta čtvrtá - Podpůrné systémy a mechanismy financování

Inkluzivní vzdělávání zahrnuje také poradenství, které je poskytováno žákům, rodičům a pedagogickým pracovníkům, to také muselo v rámci inkluzivního vzdělávání projít změnou. Změna je vypsána v této čtvrté cestě, která je rozdělena do 10 bodů.

- 1) Rámcový program školských poradenských služeb – cílem tohoto programu je vytvoření pro jednotlivé poradenské služby určitý standart a to jak personální, tak procedurální.
- 2) Zavedení Rámcového programu znamená vyškolení a další vzdělávání celé metodické sítě pracovníků a poskytovatelů školských poradenských služeb, aby dosáhli požadovaného standartu, který program určuje.
- 3) Vyškolení metodiků v oblasti poskytování metodické podpory. Každý metodik by po splnění školení měl správně danému žákovi nastavit a zavést podpůrná opatření z Katalogu podpůrných opatření.
- 4) Nastavení systémových podmínek pro činnost speciálních pedagogů a školních psychologů ve školách.
- 5) Podpůrná opatření v rámci školy – zřízení metodických materiálů v rámci podpory při vytváření plánu pedagogické podpory.

- 6) Rozvíjení diagnostických postupů, které se zaměří na to, do jaké míry žák potřebuje konkrétní podpůrná opatření a zda konkrétní podpůrná opatření budou pro žáka SVP efektivní. Podpora v tomto smyslu je zaměřena hlavně na princip individualizace.
- 7) Zavedení systému diagnostiky pro žáky s rozdílnými druhy speciálně-vzdělávacích potřeb z příčiny sociálního znevýhodnění.
- 8) Vypracování metodik pro práci s žáky se specifickými poruchami učení a chování.
- 9) Metodické vedení poradenských pracovníků k užívání Metodického doporučení pro diagnostiku žáků a školení pro správné přiřazení nových diagnostických a intervenčních nástrojů.
- 10) V rámci prevence rizikového chování u dětí, žáků a studentů nezbytně rozvíjet a podporovat účinnou poradenskou činnost.

Inkluze vyžaduje také zvýšenou podporu vzdělávání žáků. Tato podpora je financována ze státního rozpočtu a evropského sociálního fondu (ESF). Náklady na inkluzivní vzdělávání se však navyšují nezvratnou rychlostí. Na školní rok 2016/2017 se předpokládalo, že inkluzivní vzdělávání vyjde na jednu miliardu korun, ale náklady se nakonec navýšily na jeden a půl miliardy. Rok 2017/2018 bude ještě dražší, než ten předchozí z plánované miliardy a půl se již odhaduje nárůst na čtyři miliardy korun (iDNES 2017).

8.3.5 Cesta pátá - Spolehlivá data

Poslední pátá cesta je rozdělena do 7 bodů, které by měly v budoucnu vést k vyhodnocování úspěšnosti zavedení inkluzivního vzdělávání.

- 1) Česká školní inspekce – zhodnocuje a zjišťuje, zda jsou naplňovány cíle inkluzivního vzdělávání.
- 2) Evidence a statistika žáků, kteří se vzdělávají v rámci inkluze.
- 3) Monitoring indikátorů podle OP VVV.
- 4) Monitoring Strategie romské integrace 2020.

5) Vyhodnocení účelnosti a účinnosti podporovaných činností v oblasti inkluzivního vzdělávání.

6) Ověření a vyhodnocení funkčnosti podpůrných opatření pro žáky se SVP.

7) Naplňování Akčního plánu inkluzivního vzdělávání a případně jeho aktualizace.

Těchto pět cest, které se nachází v Akčním plánu integračního vzdělávání v České republice, bylo vytvořeno z dokumentu, který vytvořila Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání s podporou Evropské komise a parlamentu. Vytvořila pět cest, které prezentovala a projednávala na mezinárodní konferenci uspořádané v listopadu roku 2013 (European-agency 2014).

9 INTERPRETACE A VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole je detailněji rozepsána metoda rozhovoru, kterou jsem získávala informace k mému výzkumu. Ve výzkumu jsem se snažila být objektivní, ale v této kapitole bych chtěla také uvést svůj pohled na věc a nakonec vyhodnotit získaná data v rámci mých výzkumných otázek, které jsou zpracovány v podkapitole 2.5 *Výzkumné otázky*.

Návrh na novelu školského zákona předložila tehdejší vláda poslanecké sněmovně 2. 9. 2014, návrh je označen jako Sněmovní tisk 288/0. Konečný návrh novely školského zákona byl poslaneckou sněmovnou schválen 13. 2. 2015¹⁴, senátem ČR 19. 3. 2015 a 1. 4. 2015 byla podepsána prezidentem České republiky – Milošem Zemanem (Poslanecká sněmovna parlamentu 2015). Zajímavé je, že politické strany a jejich členové, kteří hlasovali proti této novele, náleží do levého politického spektra. Téměř jednoznačně proti byla strana KSČM, čemuž se dle mého názoru nelze divit - v době, totalitního režimu, bylo všeobecně známo, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo děti s postižením nepatřily do klasických základních škol, ale byly především umisťovány do speciálních škol (v té době zvláštních škol) či ústavů, jak jsem již zmiňovala v kapitole 8 *Diskriminace (marginalita) jinakosti u žáků se SVP*.

9.1 Rozhovory

Zde jsou zpracovány rozhovory, které jsem prováděla s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s rodiči žáků intaktních, dále s učitelkami a asistentkami žáků a nakonec i se zástupkyní ředitele ze speciální školy. Pro každého jsem měla připravené jiné otázky, jak jsem již zmínila v podkapitole 2.6 *Sběr dat*. U rodičů dětí se SVP jsem připravila celkem 18 otázek, pro rodiče intaktních dětí jsem měla připraven rozhovor s 5 otázkami, pro

¹⁴ Pro „ano“ hlasovalo 110 poslanců (ČSSD 30 hlasů, ANO 30 hlasů, KSČM 3 hlasů, TOP09 17 hlasů, ODS 12 hlasů, KDU-ČSL 9 hlasů, Úsvit 9 hlasů. Pro „ne“ hlasovalo 18 poslanců (ČSSD 3 hlasy, KSČM 15 hlasy, (Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky 2015).

učitele a asistenty jsem vypracovala 14 otázek a pro zástupkyni ředitele ve speciální škole jsem měla celkem 4 otázky.

Rozhovory jsem uskutečnila s celkem 3 maminkami, 3 učitelkami, 3 asistentkami, 2 maminkami intaktních dětí a 1 zástupkyní ředitele ze speciální školy. Těchto 12 lidí různě vypovídá o šesti odlišných případech žáků začleněných do jedné školy v rámci inkluze. Pro lepší orientaci mezi jednotlivými rozhovory a informanty uvádím krátký popis informanta a jeho příběhu. Příběhy jsou i pro lepší orientaci očíslované. V prvním případě se nacházejí v jedné třídě rovnou dva začlenění žáci se SVP, proto tyto dva případy prezentuji společně.

9.2 Informanti a jejich vzájemné vztahy

Maminka číslo 1 má syna v první třídě začleněného v rámci inkluze na základní školu. Její syn má zrakové zdravotní postižení, v rámci inkluze dostal asistenta, avšak peníze na pomůcky již nikoli.

Maminka číslo 2 má syna v první třídě začleněného v rámci inkluze na základní školu. Její syn má diagnostikovaný autismus, v rámci inkluze mu byl přidělen asistent a dostal 12 000 korun na podpůrné pomůcky.

Maminka číslo 3 má syna ve třetí třídě do školy byl přijat ještě před uskutečněním novely, ale ve druhé třídě mu byla v rámci inkluze přidělena podpůrná opatření. Její syn má diagnostikován určitý typ autismu, v rámci inkluze mu byl přidělen asistent a dostal 10 000 korun na podpůrné pomůcky. Tato maminka má problém s učitelkou svého syna, proto mi jeho učitelka odmítla poskytnout rozhovor – stejně jako žákova asistentka. Maminka číslo 3 je také zároveň asistentkou žáka na základní škole praktické, je zároveň podřízenou zástupkyně ředitele speciální školy.

Maminka intaktního žáka číslo 1 má syna v první třídě. Tento žák je ve třídě s dětmi maminky číslo 1 a maminky číslo 2.

Maminka intaktního žáka číslo 2 má dceru v páté třídě. Tato žákyně chodila do třídy s žákem, jehož učitelkou byla učitelka číslo 2.

Učitelka číslo 1 je učitelkou v první třídě, je zároveň učitelkou žáků maminek číslo 1 a 2. Tato paní učitelka pracuje s asistentkou číslo 1. A je zároveň učitelkou intaktního žáka maminky intaktního žáka číslo 1.

Učitelka číslo 2 je učitelkou v páté třídě, žáka, který ze školy již odešel. Tento žák měl lehkou hyperaktivitu se sklonem k agresi. Ve třídě napadal žáky, narušoval výuku, zde byl však především problém ze strany rodičů, kteří jeho chování ve škole ignorovali a synovi nepodávali ani lékařem určené medikamenty. Tato učitelka je jediná ze vztahu žák-rodič-učitel-asistent, se kterou jsem dělala rozhovor, jelikož žák z této školy odešel a přestoupil jinam i se svojí asistentkou. Školu opustil na základě výsledku šetření jeho případu Českou školní inspekcí. Učitelka číslo 2 je zároveň učitelkou dcery maminky intaktního žáka číslo 2.

Učitelka číslo 3 je učitelkou ve čtvrté třídě, žáka, který na škole je, ovšem jeho rodiče mi odmítli poskytnout rozhovor, na základě svého přesvědčení o dobrém zdravotním stavu svého syna. Tomuto žákovi rodiče zařídili nesprávnou diagnostiku v soukromé pedagogicko-psychologické poradně. Chlapec nejspíše trpí lehkou mentální retardací s možnými sklony k schizofrenii. S touto učitelkou spolupracuje i asistentka číslo 3.

Asistentka číslo 1 je asistentkou žáka maminky číslo 1 s autismem. Tato asistentka je ve třídě učitelky číslo 1.

Asistentka číslo 2 je asistentkou žáka maminky číslo 2 se zrakovým zdravotním postižením. Tato asistentka je též ve třídě učitelky číslo 1.

Asistentka číslo 3 je asistentkou žáka s možnou lehkou mentální retardací se sklony k schizofrenii. Ten však žádné podpůrné pomůcky nemá, jelikož není vyšetřen-diagnostikován státní Pedagogicko-psychologickou poradnou. Tato asistentka je ve třídě s učitelkou číslo 3.

Zástupkyně ředitele speciální školy je zástupkyně ředitele v určitém městě, kde se nachází jak škola základní speciální, tak praktická. V rozhovoru jsme se zaměřili na základní školu praktickou, ze které vychází i příběh o žačce, která přestupovala.

9.3 Odpovědi na výzkumné otázky

Všechny otázky, které byly informantům kladeny, zde uvádět nebudu, jelikož by tato podkapitola byla příliš dlouhá. Některé z otázek ale zveřejním v příloze na konci mé práce. Z rozhovorů vyčlením pasáže, které odpovídají na uvedené výzkumné otázky v podkapitole 2.5. *Výzkumné otázky*. Jednotlivé výpovědi jsou seřazeny k sobě tak, jak patří k jednotlivým případům.

1) Jaké jsou postoje, názory či obavy informantů na novelu zákona o inkluzivním vzdělávání? (tedy na inkluzi žáků se SVP a zda se tento postoj či názor přetrvává či se nějak změnil)

1. Případy z první třídy:

Maminka č. 1: *„O inkluzi jsem se dozvěděla ve školce od paní učitelky syna, neměla jsem na ni žádný názor, chtěla jsem dát syna na tuto základní školu tak, jako tak. Obavy jsem také neměla, věřila jsem synovi, že začlenění zvládne - a zvládl. Názor mám takový, že když to jde u nás, tak by to mohlo jít i u jiných dětí.“*

Maminka č. 2: *„Já se o inkluzi dozvěděla v PPP a z novin. Mému synovi tuto možnost inkluze do klasické základní školy v PPP nedoporučovali, ale já si jí prosadila, chtěla jsem ho prostě mít na této základní škole. Samozřejmě obavy ze začlenění syna jsem měla, jak se k němu budou chovat děti, učitelé a jestli si zvykne na školní a hlavně třídní prostředí. Tyto obavy však zmizely asi hned po měsíci, co syn nastoupil na školu. Myslím si, že inkluze je pro děti dobrá.“*

Maminka intaktního žáka č. 1: *„Popravdě, měla jsem obavy už na začátku, co se inkluze objevila v médiích. Média uváděla, že v rámci inkluze chtějí zrušit speciální školy. Tato zpráva mě zaskočila. Říkala jsem si „A jde to vůbec? To chtějí všechny ty postižené děti začlenit mezi normální děti?“. O tomto problému jsem se bavila s kamarádkami, které pracují shodou okolností jako učitelky, jedna na základní škole speciální a druhá na škole klasické - základní. Ty mě vyvedly z mediálního klamu a situaci mi vysvětlily. Měla jsem pocit, že by vlastně inkluze nemusela být špatná, pokud půjde o děti, které jsou nějakým způsobem zdravotně postižené, ale mentálně jsou naprosto v pořádku. A teď? Teď mám dva různé názory. Ano i ne, jelikož jsem se setkala se začleněnými spolužáky mého syna. V případě chlapce se zrakovým postižením ano, neomezuje ostatní žáky ve třídě, takže v tomhle případě jsem rozhodně pro inkluzi! Avšak v případě chlapce s autismem, nechci, aby to vyznělo nějak*

zle, ale jak je možné, že ho poradna vůbec mohla pustit na tuto školu? Ano, nemá se odepírat vzdělávání takovýmto žákům, ale co když oni odepírají vzdělávání ostatním žákům ve třídě - třeba mému synovi? Jak tuto situaci chtějí vyřešit? Myslím, že by se jeho případ měl přehodnotit.“

Učitelka č. 1: „Já jsem před tím, než inkluze nabyla platnosti, podepsala několik petic, které byly proti uskutečnění inkluze. Tyto petice byly k ničemu, protože bylo už dávno rozhodnuto, že inkluze bude - my jakožto učitelé jsme to bohužel už nijak zvrátit nemohli. Názor a postoj, který k tomu zaujímám, se nijak nezměnil ani po dvou letech účinnosti. Jsem stále zastáncem toho, že inkluze je blbost a měla by se zrušit. K čemu se tedy zřizovaly speciální školy?“

Asistentka č. 1: „Názor jsem neměla kladný již od počátku, i v tuto chvíli mi inkluze přijde špatně vyřešena. Pokud se podíváte na případ mého žáka, uvidíte, že právě u něho je inkluze naprostý nesmysl. Co s žákem, který nedokáže ve škole udržet pozornost a neustále ruší ostatní? Myslím si, že poradny by měly důkladněji hodnotit, kdo se do klasické školy v rámci inkluze hodí, a kdo nikoli. Pokud poradny budou pouštět do základních škol takovéto žáky, pakpoškodí průměrné žáky, kteří se na učivo musí soustředit.“

Asistentka č. 2: „Já ze začátku měla obavy, ale pouze ze začátku. Mám na starost žáka, který má zrakové zdravotní postižení. Tento žák se velice snaží vyrovnat spolužákům. Já se mu snažím pomoci v tomto zápalu a funguje to. Hlavní u chlapce je, že dokáže udržet pozornost, reaguje na mě a snaží se něco naučit. Vůči inkluzi jsem skeptičtější v případě druhého žáka v naší třídě, který má autismus. Zatímco můj žák zvládá zátěže inkluze do běžné třídy na základní škole bez problémů, žák s autismem to nezvládá a je pro třídu spíše přítěží. Inkluze u mě ano, ale jen v jistých případech.“

2. Případ třetí třídy:

Maminka č. 3: *„Trochu jsem měla obavy z inkluze v době, kdy ještě nebylo známo, co všechno obnáší. Bála jsem se, jak to budou zvládat učitelé a zda se to ve škole všeobecně zhorší. Také jsem se obávala o děti na naší škole, jelikož pracuji na speciální škole. Měla jsem strach, že je budou chtít usilovně rvát do školy, kde budou absolutně mimo. Dále jsem zaslechla falešné zprávy o tom, že naši speciální školu chtějí rušit. Takže ten prvopočáteční strach tam byl, ale jen do té doby, než jsem si našla více informací nebo byla od někoho informována. O syna jsem se neobávala, byl již rok na klasické základní škole a díky inkluzi na následném vyšetření PPP dostal podpůrné pomůcky do školy. Po mém dalším zhodnocení, inkluze ano, ale jen pokud jsou na ni dostatečně připraveni učitelé, což se bohužel v našem případě říct nedá.“*

3. Případ čtvrté třídy

Učitelka č. 3: *„Já měla obavy už na začátku, většinou, když má v tomhle státě přijít změna, tak k horšímu. Měla jsem obavy, co všechno inkluze přinese nám, co škole, a co vůbec přinese samotným žákům, ať začleněným, tak intaktním. Máme ve třídě žáka, který nebyl správně diagnostikován. Rodiče si bohužel nedokáží přiznat, že jejich syn není na sto procent v pořádku. Žák je ve čtvrté třídě, a právě zde narazil na překážku, kterou za žádných okolností nedokáže zdolat. Je mi ho líto, protože když nesplní požadovaný nárok, dostane špatnou známku a pak mě mylně obviňuje z toho, že jsem si na něj zasedla. Inkluze ano, ale pouze v případech dětí, u kterých je inkluze vůbec možná.“*

Asistentka č. 3: *„V době, kdy začala vyhláška platit, byla jsem rok po škole. Pamatuji si, že jsem z toho byla zmatená, protože mi to teoreticky přišlo spíše jako solidární politické gesto. Pohlazení pro rodiče, kteří dostávají šanci, aby jejich postižené dítě dosáhlo alespoň základního vzdělání. Ale co dále? To, myslím, není zcela vyřešeno. Můj názor na vše se možná*

změnil v tom, že jsem vůči celé inkluzi skeptičtější. Mám pocit, že budeme mít více autistů gymnazistů než autistů, kteří se o sebe budou schopni postarat v praktickém životě.“

4. Případ páté třídy:

Maminka intaktního žáka č. 2: „Na inkluzi jsem neměla žádný názor, moc jsem se o ní nezajímala. V případě mé dcery nebylo nutné se o nějakou inkluzi zajímat - je to normální školačka, nemá problémy. Dnes si ale nejsem jistá, moc kladný názor na inkluzi nemám, pokud začleňují žáka se sklony k násilí, tak to musí být pro školu něco hrozného. S jiným případem jsem se zatím nesečkala, takže nemám srovnání. Ale v tomto případě byla inkluze hrozná, už jen z toho důvodu, že se rozhodli takového žáka dát do normální třídy.“

Učitelka č. 2: „Obavy jsem trochu měla. Já jsem dosud ve třídě neměla ani žáka s asistentem a před rokem mi do třídy přišel chlapec, se kterým to byl doslova křest ohněm. Myslela jsem si, že zavedou inkluzi pouze pro lehké případy, které se dají zvládnout začlenit. Můj případ žáka, byla ale katastrofa. No a názor se mi tedy pozměnil. Je to prostě všechno o spolupráci, a pokud někde vážně, nedá se nic uskutečnit. Musí spolupracovat, jak rodiče, tak poradny, tak lékaři a učitelé, bez toho to nejde. Myslím si, že by rodiče měli dbát na radu poradenského centra, které navštěvují. Pokud stanoví speciální školu, tak by to měli rodiče respektovat.“

5. Případ ze speciální školy

Zástupkyně ředitele speciální školy: „No upřímně inkluze mě trochu děsila, ne však tím, co přináší, ale tím, jak jí naše vláda uplatní. Víím, že v jiných státech inkluze na školách opravdu funguje, ale pouze za okolnosti, kdy se nastaví jistá pravidla, která budou vyhovovat všem. Abychom zavedli účinnou inkluzi, je podle mého důležitý hlavně čas. Chci tím říci, že ne vše jde najednou – musí se postupně a máme rozhodně co zlepšovat. Podmínky, za kterých byla inkluze nastavena, by se měly pozměnit či upravit. Myslím, že by měla

fungovat i kontrola poradenské služby, jelikož diagnostika dětí by měla být důkladná, aby se inkluze prováděla pouze u těch žáků, kteří se na to hodí, a ne u žáků, které pak inkluze na základní škole spíše ničí. Další věci, kterou bych chtěla zmínit, jsou rozhodně kvalitnější asistenti pedagoga. Nerozumím tomu, co se u nás nastavilo, doslova to nechápu! Jak je možné, že učitel musí mít vystudované alespoň magisterské studium, zatímco asistentům pedagoga stačí pouze kurz.“

Z výpovědí vychází, že informanti mají na inkluzi vesměs kladný názor, jednoznačně pro „ano“ se vyslovili pouze dva informanti – maminky dětí se SVP, celkem sedm respondentů odpovědělo, že jsou pro inkluzi, ale pouze za určitých podmínek, většinou se podmínky týkaly důkladné diagnostiky, větší přípravy učitelů i asistentů a opakující se správný výběr dětí, které jsou na proces inkluze vhodné. Na jednoznačném „ne“ se shodli čtyři informanti – učitelé a asistentky. Soudím, že informanti byli ve svých odpovědích silně ovlivněni případy, které právě prožívali.

2) Je podle informantů inkluzivní vzdělávání pro žáka/dítě přínosem?

V této otázce jsem vynechala informanty - rodiče intaktních dětí a zástupkyni ředitele základní školy speciální. Tuto otázku jsem do jejich rozhovorů ani nezařazovala, protože nemají přímý styk s žákem nebo dítětem, které je v rámci inkluze začleněno.

1. Případy z první třídy:

Maminka č. 1: *„Hlavní je, že je mezi svými vrstevníky, a že ho děti berou takového jaký je. Celkově ve třídě probíhá všechno tak, jak má. Synovi prospívá začlenění určitě v tom, že uzavřel nová přátelství, a že se i přes své zdravotní problémy cítí jako ostatní. Ještě jsem nenarazila na nikoho a na nic, co by nás v té třídě omezovalo.“*

Maminka č. 2: „Synovi to velice prospívá. I přes autismus se podařilo najít přátele - seznámit se, přijmout kolektiv a hlavně přijmout i paní asistentku. Ostatní děti sice cítí, že je trochu jiný než ony, ale i tak ho mezi sebe přijaly.“

Učitelka č. 1: „Žák se zdravotním znevýhodněním problémy se začleněním žádné neměl - toho děti do kolektivu bez problémů přijaly. V případě začlenění žáka s autismem to tak jednoznačné není, jsou žáci, kteří s ním vycházejí hrozně hezky nebo s ním hodně kamarádí, ale jsou žáci, kteří se od něj drží raději dál - jít vedle něj nebo mít s ním něco společného je jim velice nepříjemné. Na žácích je vidět, že ne každý jeho přítomnost zvládne“

Asistentka č. 1: „U mého žáka s autismem, jsme vylepšili slovní zásobu a všeobecně komunikační schopnosti. Ze začátku tu byl jak postrach ulice, běhal po chodbách a hulákal. Pomohli jsme mu trochu s orientací na škole a navázat vztahy s dětmi, protože se bál všeho nového - v tomto mu inkluze byla jistě přínosem, ale bohužel on ve třídě není přínosem pro ostatní. Někteří žáci na něj vyděšeně koukají nebo se mu vyhýbají, když na ně chce sáhnout. Jelikož nedokáže udržet ve třídě pozornost, tak se často stává, že vyběhne z lavice a začne dělat humbuk na celou třídu. Když dětem např. začne bouchat do stolu, nemají možnost se soustředit na výuku. Bohužel vysvětlovat žákovi s autismem aby do stolu ostatních nebouchal, je zbytečné.“

Asistentka č. 2: „Myslím, že největší přínos inkluze se najde hlavně u mého žáka se zrakovým zdravotním znevýhodněním. Pomáhám mu, aby učivo zvládal - a on jej zvládá, čímž se i dobře začlenil do kolektivu. Hlavně je u něj velké pozitivum, že je snaživý a po čase by to mohl ve škole zvládnout sám.“

2. Případ třetí třídy:

Maminka č. 3: „Výhodami inkluze u mého syna je určitě začlenění do klasického třídního kolektivu. Naučil se přijmout a seznámit se s cizími lidmi a komunikovat s nimi, takže u něj

došlo všeobecně k zlepšení komunikační schopnosti. Myslím si, že se u syna vyvinulo lepší soustředění na učení, ale s pauzami, které díky autismu potřebuje. Syn je hrozně tvrdohlavý, co se týče známek, takže když náhodou dostane ve škole špatnou známku, je z toho mrzutý.“

3. Případ čtvrté třídy:

Učitelka č. 3: „Mohu říci jen to, že se začlenil do třídního kolektivu, ale nemohu říci, že by to žákovi přineslo mnoho dobrého. Je z množství žáků ve třídě vystresovaný. U chlapce je cítit, že by potřeboval menší kolektiv a více individuální výuky.“

Asistentka č. 3: „Souhlasím. U žáka se to projevuje tím, že má například 2-3 kamarády, ale více jich není schopen snést. Na druhé straně si vytvořil i pár nepřátel, ale jde spíš o takové klukovské tahanice, protože mívá na cokoli přehnané reakce – na ty např. pak netrpělivý spolužák může reagovat také agresivně.“

4. Případ páté třídy:

Učitelka č. 2: „Výhodou je, že pokud se do třídy dostane žák, jež má znevýhodnění, se kterým se dá pracovat, tak mu určitě klasický třídní kolektiv prospívá víc, než například na speciální škole. Pro žáka je to lepší, protože ho pobyt mezi normálními dětmi myslím bude motivovat k výkonům při výuce, aby se dostal na úroveň znalosti svých spolužáků. Na straně druhé, pokud máte takový těžký případ, jako jsme měli my, tak je to obrovské mínus pro ostatní žáky. Žáci totiž neustále vnímají jeho narušování hodiny. Pokud žák vstal a chtěl se procházet po třídě, tak se krčili v lavicích, aby se náhodou nerozčilil a nezfackoval je nebo, aby to od něj neschytili nějakým jiným způsobem. Negativem bylo, že se děti v jeho přítomnosti nedokázaly soustředit, ani ode mě převzít látku. Naučit je pak něco, byl nadlidský výkon.“

Informanti ve většině případů na otázku odpovídali, že inkluze žákovi prospívá. Jako hlavní důvod uváděli: seznámení s kolektivem intaktních dětí, vývoj komunikačních schopností, navazování vztahů, ztráta strachu z neznámého u žáků s diagnostikovaným autismem a důležitá motivace k výkonům ve škole. U učitelů byla zdůrazněna i druhá strana této otázky, že v některých případech inkluze není přínosem pro intaktní žáky, jelikož většinou žáci s diagnostikovaným autismem neumí udržet pozornost a vyrušují o hodině ostatní, jež se na výuku potřebují soustředit. U žáků, jež byli do inkluze zařazeni nesprávně, není ani přínosem vzdělávání na základní škole, protože mu většinou neprospívá velký třídní kolektiv ani způsob výuky.

3) Jaké změny s sebou přinesla novela zákona zabývající se inkluzivním vzděláváním?

1. Případy z první třídy:

Maminka č. 1: *„Změnou byl samotný přechod z mateřské školy na školu základní - vydržet na místě, učit se, soustředit se, a tak dále, ale tato změna by nastala asi i bez inkluze. Největší změnou pro nás byla paní asistentka, protože tu jsme v mateřské škole neměli.“*

Maminka č. 2: *„Už přechod z MŠ na ZŠ byla změna. Největší změnou pro nás byla také paní asistentka, protože jsme v mateřské škole měli jinou. Další změnu vidím ještě v pomůckách, jelikož se s nimi syn učí trochu jinak, než ostatní děti.“*

Maminka intaktního žáka č. 1: *„Pro nás inkluze nachystala změnu v podobě dvou žáků s asistentkami ve třídě našeho syna. Ovlivňuje nás především změna v podobě přítomnosti žáka s autismem, který ruší třídu i mého syna při učení, ale jinak nás žádná další změna s inkluzí spojená neovlivnila.“*

Učitelka č. 1: *„Všichni jsme se museli jít na tuto změnu vyškolit. Já prošla školením jinde než zdejší učitelé, protože jsem na tuto školu nastoupila před dvěma roky. Hlavní změnou je pro nás papírování - to se teď téměř zestonásobilo a je potřeba si neustále něco dohledávat.“*

Ve třídě 23 intaktních žáků se učí úplně normálně – klasicky, u dvou žáků se SVP výuka vypadá tak, že jim látku nějakým způsobem vyložím s ostatními ve třídě a asistentky s nimi učivo mnohem detailněji rozeberou a procvičí. Poslední změnou bylo, že oba dva žáci se SVP mají individuální plán.“

Asistentka č. 1: „Já jsem na žáky s autismem připravená, mám s nimi hodně zkušeností, takže změna u mě v podstatě neproběhla. Pokud přijde ve škole změna v podobě nového žáka se SVP, musíme si s rodiči sednout a zjistit od nich, jak se k žákovi chovat, a tak.“

Asistentka č. 2: „U mě to bylo podobné jako říkala asistentka číslo 1, bylo potřeba se s rodiči sejit a seznámit se s problémy chlapce, protože žáka se zrakovým zdravotním postižením mám poprvé a musela jsem se naučit jak s ním jednat, jak se o něj starat a jak mu pomoci s učením.“

2. Případ třetí třídy:

Maminka č. 3: „Inkluze u nás moc věci nezměnila, byli jsme na škole ještě předtím, než se schválila. Je pravda, že nám v PPP uznali nějaké vzdělávací pomůcky pro syna, ale připadá mi, že inkluze s naší paní učitelkou ani nehnila, což mě mrzí.“

3. Případ čtvrté třídy:

Učitelka č. 3: „Pokud vám do třídy přijde speciální dítě, tak to samozřejmě změny obnáší. Musíme uchopit celou svou výuku trochu jinak, a také jsem si musela jak já, tak děti zvyknout na to, že máme ve třídě další dospělou osobu – asistenta žáka, což v některých případech může být problém. Je velice důležité, aby spolu všichni co nejvíce, a co nejlépe spolupracovali. S inkluzí těchto speciálních žáků přibylo i další papírování, které bych rozhodně chtěla vytknout, protože učitelé zabírá mnohem více času, který však není nijak ohodnocen.“

Asistentka č. 3: „Pro mě změnou byla příprava na přijetí žáka se SVP, obsahovala detailní přiblížení postižení žáka, který do třídy přijde. Museli jsme na jeho příchod také připravit ostatní žáky, aby nebyli zbytečně vystrašení nebo nepřátelští. Proběhla schůzka s rodiči, kde se probíraly žákovy návyky nebo co žáka může rychle rozzuřit, co ho pomáhá uklidnit atd. Souhlasím tady s paní učitelkou, že přibylo zbytečně moc byrokracie.“

4. Případ páté třídy:

Maminka intaktního žáka č. 2: „S inkluzí přišel do třídy mé dcery žák, který měl sklony k agresi. Bylo to hrozné. Moje dcera si na tohoto spolužáka neustále stěžovala, říkala, že má strach, kdy ho zase chytí nějaký záchvat a půjde někomu ublížit. Jednou přišla dcera domů ze školy s tím, že od něj dostala ránu do zad, to mě naštválo a nebyla jsem sama. Naše dcera se žáka opravdu bála, nejednou jsme s manželem přemýšleli, že bychom jí dali na jinou školu. Dcera ale měla už od první třídy kamarádky a kamarády a tuto školu měla ráda. Učitelce a paní asistentce jsem to neměla za zlé, protože věřím, že je velice složité někoho takového zvládat. Hodně rodičů si stěžovalo a já byla popravdě mezi nimi. Nevím, jestli stížnost pomohla, ale za několik měsíců žák ze školy odešel. S rodiči jsme si oddychli, jelikož se konečně naše děti přestaly bát chodit do školy.“

Učitelka č. 2: „Změna jednoznačně nastala v papírování, které je na denním pořádku - spolu s integrovaným žákem přišla hromada administrativy, což znamená mnoho práce navíc, která zabere učiteli zbytečný čas. Podle mého, učitele tato nadbytečná administrativa hrozně demotivuje, když si musí tahat tolik práce navíc domů. Dále pak přišlo školení, které všichni učitelé byli povinni absolvovat, a do třídy přibyly paní asistentka k žákovi, za kterou jsem byla velice vděčná, protože bych to tu bez ní nezvládla. Určitě také bylo třeba pozměnit výuku - pokud ve třídě máte takového „narušitele“, tak normálně vyučovat ani nelze. Ve výuce

mi moc pomohla paní asistentka, která se žáka snažila usměrnit a něco mu předat - sice to většinou nefungovalo, ale bez ní by to bylo mnohem horší.“

5. Případ ze speciální školy:

Zástupkyně ředitele speciální školy: „Změny ani tolik nepřišly, tento školský zákon nás skoro nijak neupravuje a neruší, takže fungujeme stále s minimálními změnami. Hodně se zmiňoval odliv dětí ze speciálních škol – čekaly jsme s paní ředitelkou, kolik přijde rodičů, kteří budou chtít jejich syna či dceru přemístit na klasickou základní školu. S čistým svědomím mohu říct, že se o to nakonec pokusila pouze jedna maminka. Měla u nás dceru, ve třídě základní školy praktické a s novým školním rokem přešla na základní školu tady v našem městě. Od maminky víme, že to žačka nezvládala, i když měla individuální vzdělávací plán. Nároky na ní se na základní škole zvýšily a ona z toho byla nešťastná. Musel pro ni být jistě i šok, když se z malé třídy přemístila do třídy s větším počtem žáků. Žačka se k nám opět vrátila v dalším školním roce, kdy již byla v podstatě ze školního neúspěchu frustrovaná. Maminka se nám nakonec přišla omluvit, že svou dceru měla nechat u nás a nevystavovat ji takovému tlaku a neúspěchu na klasické základní škole. Kromě této žačky od nás nikdo nepřestoupil, všechny děti v našem zařízení jsou umístěny správně a jsou zde spokojené, jelikož se snažíme vyjít vstříc, jak dětem, tak rodičům. Je pravda, že jsem se četla na internetu několik článků, že v různých částech republiky zaznamenali jistý odliv žáků ze speciálních škol, ale u nás se to neprojevalo.“

Každý informant zaznamenal jiné změny, většinou se lišily podle role, které daný informant zastává. U učitelského sboru inkluze znamenala změny v podobě asistenta ve třídě, povinného školení – jak přistupovat k žákům se SVP, tvorby individuálních vzdělávacích plánů a v podobě zmiňovaného nárůstu administrativy. U asistentek žáků změna přišla pouze v seznamování se s novým žákem, kterého mají na starost. U rodičů žáku se SVP bylo

změnou přijmutí asistentky do bližšího vztahu, získání podpůrných pomůcek, se kterými se žák učí jinak než žáci intaktní a u některých změna proběhla i v přechodu z mateřské školy na školu základní. U rodičů intaktních žáků bylo změnou začlenění žáků se SVP, tito informanti pojali změnu většinou negativně, jelikož začlenění žáci z důvodu neudržení pozornosti vyrušují o hodinách a ostatní se nemohou soustředit na výuku. Změnou pro zástupkyni ředitele byl odchod jedné žačky, která se však za rok vrátila zpět, zmiňovaný odliv žáků díky inkluzi zde na základní škole speciální neproběhl.

9.4 Vyhodnocení dat

Jsem ráda, že informanti ochotně odpověděli na všechny mnou připravené otázky.

Ani v jednom rozhovoru se nestalo, že by někdo z nich odmítl na některou z otázek odpovědět. V této části bych proto chtěla informace z jednotlivých rozhovorů shrnout.

Jsem přesvědčena, že myšlenka inkluze je dobrá, ale že je stále co zlepšovat.

Nejsem ani vyhrazena proti ní, či naopak bezvýhradně pro ni. Můj názor je zhruba uprostřed na tzv. zlaté střední cestě.

V prvním případě jsem se od maminek žáků s SPV dozvěděla, že jsou ve většině případů s inkluzí na základní škole víceméně spokojeny. Problém nastal v případě, kdy si maminka autistického žáka i přes doporučení Speciálně-poradenského centra vymohla, že její syn bude navštěvovat základní školu místo doporučené speciální. Právě zde nastal kámen úrazu, protože podle učitelky i žakovy asistentky školu nezvládá a ani škola nezvládá jeho. Rodiče intaktních žáků nejsou v tomto případě také spokojeni, jelikož daný žák neustále narušuje výuku a ostatní se nemohou soustředit na probírané učivo. Z toho vyvozují závěr, že by rodiče měli dodržovat doporučení pedagogicko-poradenských zařízení, které na základě diagnózy určují, co je pro jejich dítě nejlepší, a ne, co je nejlepší pro rodiče. Díky této špatné zkušenosti, inkluzi celkově odsuzuje jak učitelka, tak i asistentka autistického žáka a bohužel

tento emočně vypjatý případ zastiňuje úspěšnou inkluzi u druhého začleněného žáka se zrakovým zdravotním postižením. U něj to vidí i velmi chválí alespoň jeho asistentka a rodiče intaktních žáků. V případě žáka se zrakovým postižením bych vyčetla podstatnou chybu PPP, protože tomuto žákovi nebyly přiděleny žádné podpůrné pomůcky, které by mu zajisté pomohly s kompenzací postižení. Myslím, že by PPP měla jeho případ znovu přešetřit a pomůcky mu přiznat, jelikož by je pravděpodobně využil více, než žák s diagnostikovaným autismem.

V druhém případě je problémem přístup žákovi učitelky, která bohužel není schopna vyhledávat kompromisy, které by chlapci pomohly škole lépe zvládat. Žák má sice diagnostikovaný autismus, jako v případě uvedeném výše, ale je i přes svůj „handicap“ je ve škole velice snaživý, zapálený do výuky a chce získat, co nejlepší známky. Jeho maminka tento zápal pro vzdělání podporuje neustálým doučováním doma. Kvůli tomu pak bohužel není schopen rozvíjet socializaci se svými spolužáky mimo školu. Tento případ není ovšem tak jednoznačný, jak se může zdát, protože i zde maminka neuposlechla doporučení poradny a svého syna prosadila na základní školu.

V případě třetím je viditelné pochybení rodičů, jelikož nejsou schopni si připustit, že by jejich dítě mohlo mít nějaké vzdělávací problémy a všeobecně nepřipouští, že by mohlo být s jejich synem něco v nepořádku. Dokonce si zařídili špatnou diagnostiku v soukromé Pedagogicko-psychologické poradně, která mu ve škole stejně nepomohla, protože díky ní nemá právo na podpůrné pomůcky financované státem. Žák od školy získal alespoň asistentku, ale ta mu všechny jeho problémy vykompenzovat nepomůže, jelikož pravděpodobně trpí lehkou mentální retardací s možnými sklony k schizofrenii a tato situace není řešitelná na klasické základní škole. Nyní se všichni informanti z toho případu, rodiče i samotný žák nachází v situaci, kdy se již tento problém nedá přehlížet. Žák samotný je frustrovaný, připadá si hloupější než ostatní, a to vede k jeho ponížení. Špatná známka vede

k nepochopení neúspěchu. Trpí paranoiou, že jej učitelka nemá ráda a zasedla si na něj.

Tato situace poukazuje na to, jak se dá obejít důležitá diagnostika dítěte soukromým sektorem a vzniká otázka, zda by nebylo lepší tento sektor nějak regulovat, aby se podobným případům předcházelo.

Čtvrtý případ agresivního žáka v páté třídě je zřetelným znázorněním špatné kooperace rodičů s učitelem, a také jistým zanedbáním žáka ze strany rodičů. Ať se v tomto případě snažila škola jakýmkoliv způsobem, rodiče veškerou spoluprací a doporučení ignorovali. Ti i po konfliktech ve škole pokračovali v zajetých kolejích a nepodávali synovi potřebné medikamenty, předepsané lékařem, se kterými by školu mohl zvládat mnohem lépe. V tomto rozhovoru jsem ze strany učitele cítila lítost k žákovi, protože byl po šetření České školní inspekce na základně dohody s rodiči přemístěn do školy, která je provozována v rámci psychiatrického zařízení. Snad pro něj bude tato škola větším přínosem a doufáme, že si pohlídá spoluprací rodičů s lékaři.

V posledním případě základní školy speciální bych se chtěla zmínit o klamu rušení speciálních škol a odlivu dětí z těchto škol na klasické základní. Jak mi potvrdila sama paní zástupkyně ředitele, šlo od začátku o fámou, protože není jasné, co by se dělalo s dětmi, které jsou těžce mentálně postižené – ty začlenit do klasických tříd základní školy nelze. Téma odlivu žáků ze speciálních škol, bychom měli považovat za lokální záležitost. Z této školy například neodešel ani jeden žák, tedy až na zmíněnou výjimku. Z ověřených internetových zdrojů ovšem vím, že se odliv dětí ze základních škol speciálních regionálně liší. Z toho také vyplývá, že na zmiňované základní škole speciální jsou žáci, kteří tam náleží. Ti jsou ve škole spokojeni a učivo zvládají lépe než v některých případech jejich frustrovaní vrstevníci na základních školách.

Z mého pohledu zavedení inkluze řeší sociální situaci dětí s lehkým mentálním i různě závažným zdravotním postižením. Těmto dětem pomáhá začlenit se do dětských kolektivů

v rámci třídy a zdravé děti je povzbuzují a pomáhají v jejich ztížené situaci. Dítě pak lépe prospívá, a to má obrovský vliv na jeho psychiku a v některých případech i na fyzický stav, protože se cítí dobře a snaží se zdravým dětem po všech stránkách vyrovnat (viz případ zrakově postiženého chlapce v mé práci).

Dle mého názoru by měla být novela zákona o inkluzi upravena tak, aby v ní posudek PPP byl pro rodiče závazný a nejen doporučující. Pokud by rodiče s posudkem nesouhlasili, určitě by měli mít možnost výsledek diagnostiky dát přešetřit, ale toto stanovisko by již mělo být závazné a respektované ze strany ZŠ i rodičů. Pak by se možná zamezilo problémům a případům popsaných v této práci, které vrhají na inkluzi negativní stín, kdy děti nepoškodila samotná inkluze, ale ignorace diagnostiky PPP ze strany rodičů, kteří z nezájmu nebo nesoudnosti svoje dítě vlastně sami poškodili. Důsledkem toho je dítě do inkluze zařazeno nesprávně, dochází k jeho frustraci a psychickému vypětí, na základě kterého reaguje adekvátně svému postižení. Tím bohužel nepoškozuje jenom sebe, ale i celý třídní kolektiv, protože průměrní žáci mají problém se soustředěním na výuku, což vede k jejich horším výsledkům. Je třeba ale zmínit, že pak může dojít vlastně i k frustraci a ztížení práce pedagogů (učitelky i asistentky), které musejí denně řešit problémy s tím související a nemohou se plně věnovat výuce. Díky této ignoraci diagnostiky PPP dochází k stresovému vypětí zmiňovaného žáka, ale i třídního kolektivu a učitelek. Tato zkušenost vlastního výzkumu mě vede k názoru, že posouzení odborníky ze strany lékařů a PPP by mělo získat větší váhu a mělo by se stát závazným stanoviskem, které bude všemi stranami respektováno, aby se předcházelo problémům popsaným v mé práci. Inkluze se pak ocitne v lepším světle a podpoří tak původní záměr a myšlenku.

10 ZÁVĚR

Má práce rozebírala téma problematiky inkluze a novelu školského zákona, která jí zavádí.

První kapitola této práce rozebírá metodologii, v ní je popsán průběh, použité metody, lokality výzkumu, zkoumaná skupina, a další. Ve druhé kapitole jsem vymezila základní pojmy spojené se začleňováním dětí se SVP, a to integraci/inkluzi a rozdíl mezi nimi. V kapitole třetí představuji výchovně-vzdělávací poradenské služby ČR. Ve čtvrté pak popisují hlavní cíle inkluze, co je potřeba k jejímu dosažení, a dále se také zaměřuji na primární a sekundární socializaci. V páté kapitole zmiňuji přechodový rituál dítěte z pohledu žáka se SVP.

Šestá kapitola popisuje kooperaci učitelů a rodičů, rozebírá funkci školy i rodiny a vzájemný vztah mezi těmito subjekty. Kapitola sedmá je o diskriminaci - marginalitě žáků se SVP.

V kapitole osmé je popsána *Novela školského zákona č. 561/2004 sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, zvláště paragraf číslo 16, který se inkluzí zabývá a dále *Akční plán inkluzivního vzdělávání* spolu s jeho cestami.

Poslední kapitola je věnována interpretaci a vyhodnocení dat.

První výzkumnou otázkou je „*Jaký je postoj či názor informantů na novelu zákona o inkluzivním vzdělávání?*“ Předpokládala jsem, že většina informantů bude pouze negativního názoru, ale nakonec odpovědi některých informantů předčila má očekávání a ve výzkumu se mimo negativních názorů, objevilo i několik názorů či postojů kladných. Avšak většina informantů s kladným názorem, zmiňovala určitou podmínku, díky které by inkluzi považovali celkově za úspěšnou.

Na druhou otázku „*Je podle informantů inkluzivní vzdělávání pro žáka/dítě přínosem?*“ jsem se tázala především učitelů a rodičů žáků se SVP. Zde však převažovaly negativní mínění a názory, že inkluzivní vzdělávání je něčím přínosné, ale připouštěli, že ne vždy. Hodně informantů zde zmiňovalo znevýhodnění intaktních žáků, pokud je ve třídě žák se SVP, ale záleží na formě postižení.

Poslední výzkumnou otázkou je „*Jaké změny s sebou přinesla novela zákona zabývající se inkluzivním vzděláváním*“. Změnou pro informanty většinou byly: přechod z mateřské školy do základní, změna v podobě asistentky učitele, přiřazené podpůrné pomůcky, individuální vzdělávací plány, školení pro učitele a spousta administrativy navíc, na kterou si stěžovalo hodně učitelů i asistentů. Administrativa jim přinesla mnoho práce navíc, ale nejsou za ni nijak ohodnoceni.

Všechny výzkumné otázky byly zodpovězeny pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Inkluzivní vzdělávání žáků se SVP je v platnosti již skoro dva roky a na konci srpna 2018 by měla být provedena revize celého systému. Doufejme, že s touto revizí a hodnocením, přijdou změny, jež budou řešit problémy související s inkluzí, popsané v mé práci.

11 SEZNAM LITERATURY

1. Bartoňová, M., D. Opatřilová, M. Vítková 2013. *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu*. Brno: Paido.
2. Berger, P., T. Luckmann 1999. *Sociální konstrukce reality Pojednání o sociologii vědění*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.
3. EDUin 2017. *Většina lidí inkluzi neodmítá, pokud je dobře připravena, zjistil průzkum*. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/skolstvi-inkluze-pruzkum-verejnost-dv9-/domaci.aspx?c=A170323_125812_domaci_jkk [9. 6. 2018]
4. European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014. *Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání*. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_CS.pdf [8. 6. 2018]
5. Genep, A. 1997. *Přechodové rituály*. Praha: Lidové noviny.
6. Goffman, E. 2003. *Stigma*. Praha: SLON.
7. Havlík, R., J. Kořá 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
8. Heimlich, U., J. Kahlert 2012. *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
9. Hendl, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
10. iDNES 2017. *Inkluze je dražší, než se předpokládalo. Přihlásilo se víc rodičů i škol*. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/inkluze-naklady-ministerstvo-skolstvi-financi-pilny-pfd-/domaci.aspx?c=A170801_091237_praha-zpravy_nub [17. 6. 2018]
11. Lechta, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
12. Lidská práva. *Diskriminace Romů v českém vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.lidskaprava.cz/student/all-topics/clanky/diskriminace-romu-v-ceskem-vzdelavani> [12. 6. 2018]

13. Linhart, J., M. Petrušek, A. Vodáková, H. Maříková 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
14. MŠMT 2005. *Vyhláška č. 72/2005 sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasky-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych> [23. 5. 2018]
15. MŠMT 2015. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf [11. 4. 2018]
16. MŠMT 2015. *Novela zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim> [20. 4. 2018]
17. Národní ústav pro vzdělání 2011. *Školská poradenská zařízení a střediska výchovné péče*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni> , <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece> [20. 5. 2018]
18. OECD 2014. *Pisa in Focus 39*. Dostupné z: [file:///C:/Users/mmach/Downloads/pisa%20in%20focus%20n39%20\(eng\)%20final.pdf](file:///C:/Users/mmach/Downloads/pisa%20in%20focus%20n39%20(eng)%20final.pdf) [19. 5. 2018]
19. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky. *25. schůze, 212. hlasování, 13. února 2015. Hlasování o Novele zákona – školský zákon*. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/hlasy.sqw?g=60536&l=cz> [14. 6. 2018]
20. Reichel, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
21. Slowík, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
22. Střelec, S. 1998. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido.

23. Štěch, S. 1997. *Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
24. *Úmluva o právech dítěte 1959*. Dostupné z: www.msmt.cz/file/39239/download/ [3. 6. 2018]
25. Vágnerová, M., Z. Hadj-Mousová, S. Štěch 1992. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
26. Wade, S. 2000. *Inclusive Education: A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*. London: Lawrence Erlbaum
27. Wilhelm, M., R. M. Eggertsdóttir, L. Gretar 2006. *Inklusive Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

12 SEZNAM CITOVANÝCH INFORMANTŮ

Maminka číslo 1 má syna v první třídě začleněného v rámci inkluze na základní školu. Její syn má zrakové zdravotní postižení, v rámci inkluze dostal asistenta, avšak peníze na pomůcky již nikoli.

Maminka číslo 2 má syna v první třídě začleněného v rámci inkluze na základní školu. Její syn má diagnostikovaný autismus, v rámci inkluze mu byl přidělen asistent a dostal 12 000 korun na podpůrné pomůcky.

Maminka číslo 3 má syna ve třetí třídě do školy byl přijat ještě před uskutečněním novely, ale ve druhé třídě mu byla v rámci inkluze přidělena podpůrná opatření. Její syn má diagnostikován určitý typ autismu, v rámci inkluze mu byl přidělen asistent a dostal 10 000 korun na podpůrné pomůcky. Tato maminka má problém s učitelkou svého syna, proto mi jeho učitelka odmítla poskytnout rozhovor – stejně jako žákova asistentka. Maminka číslo 3 je také zároveň asistentkou žáka na základní škole praktické, je zároveň podřízenou zástupkyně ředitele speciální školy.

Maminka intaktního žáka číslo 1 má syna v první třídě. Tento žák je ve třídě s dětmi maminky číslo 1 a maminky číslo 2.

Maminka intaktního žáka číslo 2 má dceru v páté třídě. Tato žákyně chodila do třídy s žákem, jehož učitelkou byla učitelka číslo 2.

Učitelka číslo 1 je učitelkou v první třídě, je zároveň učitelkou žáků maminek číslo 1 a 2.

Tato paní učitelka pracuje s asistentkou číslo 1. A je zároveň učitelkou intaktního žáka maminky intaktního žáka číslo 1.

Učitelka číslo 2 je učitelkou v páté třídě, žáka, který ze školy již odešel. Tento žák měl lehkou hyperaktivitu se sklonem k agresi. Ve třídě napadal žáky, narušoval výuku, avšak zde byl především problém ze strany rodičů, kteří jeho chování ve škole ignorovali a synovi nepodávali ani lékařem určené medikamenty. Tato učitelka je jediná ze vztahu žák-rodič-učitel-asistent, se kterou jsem dělala rozhovor, jelikož žák z této školy odešel a přestoupil jinam i se svojí asistentkou. Školu opustil na základě výsledku šetření tohoto případu Českou školní inspekcí. Učitelka číslo 2 je zároveň učitelkou dcery maminky intaktního žáka číslo 2.

Učitelka číslo 3 je učitelkou ve čtvrté třídě, žáka, který na škole je, ovšem jeho rodiče mi odmítli poskytnout rozhovor, na základě svého přesvědčení o dobrém zdravotním stavu svého syna. Tomuto žákovi rodiče zařídili nesprávnou diagnostiku v soukromé Pedagogicko-psychologické poradně. Chlapec nejspíše trpí lehkou mentální retardací s možnými sklony k schizofrenii. S touto učitelkou spolupracuje i asistentka číslo 3.

Asistentka číslo 1 je asistentkou žáka maminky číslo 1 s autismem. Tato asistentka je ve třídě učitelky číslo 1.

Asistentka číslo 2 je asistentkou žáka maminky číslo 2 se zrakovým zdravotním postižením. Tato asistentka je též ve třídě učitelky číslo 1.

Asistentka číslo 3 je asistentkou žáka s možnou lehkou mentální retardací se sklony k schizofrenii. Ten však žádné podpůrné pomůcky nemá, jelikož není vyšetřen-diagnostikován státní Pedagogicko-psychologickou poradnou. Tato asistentka je ve třídě s učitelkou číslo 3.

Zástupkyně ředitele speciální školy je zástupkyně ředitele v určitém městě, kde se nachází jak škola základní speciální, tak praktická. V rozhovoru jsme se zaměřili na základní školu praktickou, ze které vychází i příběh o žačce, která přestupovala.

13 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Otázky pro rodiče žáků se SVP

Příloha 3 – Otázky pro učitelky a asistentky

Příloha 4 – Otázky pro rodiče intaktních žáků

Příloha 5 – Otázky pro zástupkyni ředitele na základní škole speciální

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro bakalářskou práci:
Problematika inkluze na základních školách.

Držitel souhlasu:

Michaela Machovcová, [REDACTED], tel: [REDACTED]

email: [REDACTED]

Předmět a provedení: Výzkum se zaměřuje na zkušenosti rodičů žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří v rámci inkluze navštěvují základní školu nebo jim v rámci inkluze byla poskytnuta podpůrná opatření.

Výzkum je prováděn v rámci zpracování bakalářské práce na katedře Sociální a Kulturní Antropologie.

Výzkum bude veden formou rozhovoru. Průběh rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici pouze Michaela Machovcové. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru a aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Zejména budou změněna všechna jména osob a míst.

Zvukový záznam a doslovný přepis bude Michaela Machovcová uchovávat u sebe.

Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěrečné bakalářské práci.

Prohlášení:

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.

Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Rozumím tomu, že obsahem rozhovoru a dalších informací mohou být i osobní a citlivé záležitosti a obtížná témata.

Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky.

Rozumím tomu, že mohu úplně zrušit moji účast na výzkumu.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

Příloha 2 - Otázky pro rodiče žáků se SVP

- 1) Jaký je všeobecný charakter žákova znevýhodnění?
- 2) Má dítě nárok na speciální vzdělávací pomůcky, a jaké využívá?
- 4) Jak dlouho je vaše dítě v programu inkluze?
- 5) Jak jste se dozvěděli o možnosti inkluze?
- 6) Vyhledávali jste si sami nějaké další informace o inkluzi? Co vás nejvíce zajímalo?
- 7) Měli jste nějaké obavy z inkluze?
- 7) Proč jste si vybrali tuto školu?
- 8) Navštěvoval žák již jiné vzdělávací zařízení, ze kterého přestoupil na tuto školu?
- 9) Pokud přešel z jiného vzdělávacího zařízení, jaká to pro žáka byla změna? Čeho se týkala?
- 10) Měli jste nějaké obavy ze začleňování (inkluze)? Tyto obavy prosím specifikujte.
- 11) Podařilo se žákovi začlenit do klasického třídního kolektivu? Charakterizujte prosím způsob tohoto začlenění. (Jak se to u vašeho dítěte projevilo?)
- 12) Jaké jsou podle Vás výhody začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do klasického třídního kolektivu?
- 13) Jaké jsou podle Vás nevýhody začlenění žáka se speciálními potřebami do klasického třídního kolektivu?
- 14) Naplnilo se vaše očekávání ze začlenění?
- 15) Proč jste zvolili variantu inkluze do klasického třídního kolektivu?
- 16) Víte o možnosti vyrovnávacích tříd na této škole? Zvažovali jste možnost umístění žáka do vyrovnávací třídy?
- 17) Cítíte, zda inkluze vašemu dítěti nějak prospívá? (Charakterizujte jak?)
- 18) Je něco, co vás překvapilo ve smyslu inkluze?
- 19) Oznámkujte prosím úspěšnost programu inkluze ve vašem případě.

Příloha 3 – Otázky pro učitelky a asistentky

- 1) Měl/a jste nějaké obavy z inkluze?
- 2) Přineslo uplatnění inkluze nějaké změny pro učitele? (Charakterizujte prosím jaké)
- 3) Jaké změny nastaly ve třídách či škole? Uzpůsobovalo se nějak prostředí? (Uveďte prosím)
- 4) (Do třídy se k vám připojil/nastoupil žák se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci inkluze. Za jakých okolností se k vám do třídy připojil/nastoupil.)
- 5) (Jaké pomůcky mu byly poskytnuty?)
- 6) Je třeba větší spolupráce s rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami? (pokud ano charakterizujte proč.)
- 7) Podařilo se žákovi začlenit do klasického třídního kolektivu? Charakterizujte prosím způsob tohoto začlenění. (Jak se to u žáka projevilo?)
- 8) Jaké jsou podle Vás výhody začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do klasického třídního kolektivu?
- 9) Jaké jsou podle Vás nevýhody začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do klasického třídního kolektivu?
- 10) Jak vypadá výuka kolektivu žáků, ve kterém se nachází žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo potřeba techniku vyučování nějak pozměnit či inovovat? (Charakterizujte prosím jak.)
- 11) Pozměnil se nějak váš postoj k inkluzi?
- 12) Jak tato změna žákovi speciálními vzdělávacími potřebami prospívá? (prosím charakterizujte)
- 13) Je něco, co vás překvapilo ve smyslu inkluze?

Příloha 4 – Otázky pro rodiče intaktních žáků

- 1) Jaký jste měla názor na inkluzi? Měli jste z ní nějaké obavy?
- 2) Jak vaše dítě reaguje na začleněného žáka v rámci inkluze?
- 3) Jaká je vaše reakce, že v třídě vašeho dítěte je žák začleněný v rámci inkluze?
- 4) Ovlivňuje vás nějak tato změna?
- 5) Jaký máte názor na inkluzi dnes?

Příloha 5 – Otázky pro zástupkyni ředitele na základní škole speciální

- 1) Měl/a jste nějaké obavy z inkluze?
- 2) Přineslo uplatnění inkluze nějaké změny pro vaši školu? (Charakterizujte prosím jaké)
- 3) Přinesla inkluze tolik zmiňovaný médií - odliv dětí ze speciální školy?
- 4) Pozměnil se nějak váš postoj k inkluzi?