

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Děti s hendikepem v prostředí základních škol

Tereza Bíšková

Bakalářská práce

2019

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza Bíšková**  
Osobní číslo: **H15044**  
Studijní program: **B6703 Sociologie**  
Studijní obor: **Sociální antropologie**  
Název tématu: **Děti s hendikepem v prostředí základních škol**  
Zadávací katedra: **Katedra sociální a kulturní antropologie**

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

Studentka se bude zabývat hendikepovanými dětmi v prostředí základní školy, která se nachází v malém městečku Pardubického kraje. Studentčin výzkum proběhne částečně také na malé základní škole v srdci Vysočiny, kde jsou hendikepované děti vyučovány společně s dalšími dětmi. Studentka svůj výzkum uskuteční pomocí kvalitativních metod. Cílem práce je přispět k aktuálně diskutované otázce, zda mají být tzv. hendikepované děti vyučovány společně s ostatními dětmi nebo mají být vyučovány v prostředí, kde jsou děti se stejným hendikepem. Hlavní otázkou této práce je: Jak integraci/segregaci vnímají děti?

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- Berberichová, Ch., Lang, G. 1998. Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha: Portál.
- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2011. Funkce kulturních modelů ve vzdělávání. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.
- Hendl, J. 2005. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., Suralová, A. 2015. Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti. Praha: Portál.
- Kolářová, K. (ed.) 2012. Jinakost, postižení, kritika. Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu. Praha: Slon.
- Kolektiv autorů. 1997. Kurs integrace dětí se speciálními potřebami. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Lada Viková**

Katedra sociální a kulturní antropologie

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

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



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.  
děkan



L.S.



PhDr. Adam Horálek, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2017

## **Prohlášení autora**

Tuto práci jsem 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.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 29. 3. 2019

Tereza Bišková

**Poděkování:**

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. et Mgr. Ladě Vikové za velmi cenné rady, ochotu a nadměrnou trpělivost při psaní mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a blízkým za oporu po celou dobu mého studia. Dále veliké díky patří mým informátorům za ochotu a vstřícnost při mém výzkumu.

## **NÁZEV**

Děti s hendikepem v prostředí základních škol

## **ANOTACE**

Tato bakalářská práce, vychází z vlastního kvalitativního výzkumu autorky a zabývá se otázkami spojenými s inkluzí v českém školství, především inkluzí dětí s mentální retardací. V kapitolách této práce se zabývám důležitými aktéry zapojenými do procesu inkluze, historií inkluze v prostředí českých škol a zjišťuji názory na inkluzi z pohledu pedagogů konkrétní speciální a základní školy. Ve výzkumu byly využity především metody zúčastněné pozorování a polostrukturované rozhovory. V závěrech se ukázala důležitá vzájemná kooperace mezi jednotlivými aktéry – účastníky inkluze.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Inkluze, integrace, žáci se speciálními potřebami, novela školského zákona

**TITLE**

Children with disabilities at primary schools

**ANNOTATION**

This bachelor thesis is based on the author's own qualitative research and deals with issues related to the inclusion in Czech education system, especially the inclusion of children with a mental retardation. In the thesis I deal with important actors involved in the process of inclusion, the history of inclusion in the environment of Czech schools and I find out opinions on inclusion from the perspective of teachers of special and primary schools. For the research were used mainly the methods of participating observation and semi-structured interviews. In the conclusion, author have showed an important need of mutual cooperation between the actors - the participants of inclusion.

**KEYWORDS**

Inclusion, integration, pupils with special needs, amendment of the Education Act

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	11
0.1 Cíl práce a výzkumné otázky .....	14
<b>1 METODOLOGIE</b> .....	15
1.1 Metody použité při výzkumu .....	15
1.2 Výzkum a jeho průběh .....	17
1.3 Zkoumaná lokalita.....	18
1.3.1 Historie školy.....	18
1.3.2 Popis budovy školy.....	19
1.3.3 Vybavení školy .....	21
1.4 Informanti.....	21
1.5 Etika výzkumu .....	25
1.6 Sběr dat.....	26
<b>2 TERMINOLOGIE</b> .....	28
2.1 Segregace/separace .....	28
2.2 Integrace .....	29
2.3 Inkluze.....	30
2.4 Porovnání integrace a inkluze .....	31
2.5 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) .....	32
2.6 Speciálně pedagogická centra (SPC) .....	33
2.7 Střediska výchovné péče (SVP) .....	33



2.7.1 Ambulantní oddělení .....	34
2.7.2 Internátní oddělení .....	34
2.7.3 Stacionární oddělení .....	35
2.8 Klasifikace vad a poruch .....	35
<b>3 AKTÉŘI, KTERÍ SE ÚČASTNÍ TÉMA INKLUZE .....</b>	<b>40</b>
3.1 Žáci se speciálními potřebami .....	40
3.1.1. Žáci zkoumaného terénu .....	42
3.2 Rodiče .....	43
3.3 Pedagogičtí pracovníci .....	45
3.4 Státní orgány .....	47
<b>4 INKLUZE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ .....</b>	<b>49</b>
4.1 Dějiny inkluze .....	49
4.2 Inkluze ve sledovaném terénu .....	51
4.3 Vzdělávání dětí na odloučeném pracovišti .....	51
4.4 Pohled pedagogů na inkluzi .....	54
4.4.1 Pro koho je inkluze z pohledu pedagogů vhodná? .....	57
<b>5 SHRNUÍ A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....</b>	<b>59</b>
<b>6 ZÁVĚR .....</b>	<b>65</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA .....</b>	<b>68</b>

## **SEZNAM ZKRATEK**

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti

ICIDH – International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps –  
Mezinárodní klasifikace vad, postižení a hendikepů

IVP – Individuální vzdělávací plán

LMP – Lehké mentální postižení

MKN – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcové vzdělávací programy

SPC – Speciálně pedagogická centra

SVP – Střediska výchovné péče

ŠVP – Školní vzdělávací program

VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém

WHO - World Health Organization – Světová zdravotnická organizace

## ÚVOD

Inkluze, nyní velmi diskutované téma v politice, školství, ale i mezi běžnými lidmi. Jedná se o nový pojem, který je často zaměňován s pojmem integrace. Inkluze je ovšem rozsáhlejší forma integrace. Někdo jí kritizuje, někdo jí dává za pravdu. Jaké děti lze začlenit do inkluzivního vzdělávání a jaké již ne? Jaký typ a stupeň hendikepu je v běžné výuce únosný, není na obtíž a může spolužáky bez hendikepu obohatit o novou zkušenost a jaký je již nevhodný?

Nejprve jsem si myslela, že k tématu hendikepovaných dětí mě dovedla má sestra, která má vystudovanou speciální pedagogiku a s hendikepovanými dětmi pracuje. Po delším zamyšlení, proč téma hendikepované děti, jsem přišla na jiný důvod. Poprvé jsem s hendikepovaným dítětem přišla do přímého kontaktu již v svých 4 letech a uvědomovat si jeho jinakost jsem začala zhruba okolo 8 let. Tím dítětem byla dcera sousedky, která k nám na venkov jezdila na chalupu společně se svými dvěma dcerami, se starší zdravou dcerou jsem si hrávala. Jana<sup>1</sup> byla na vozičku, narodila se s rozštěpem páteře a vzpomínám si, že byla mentálně zaostalá. Víím, že již tenkrát mi maminka říkala: „*Nedívej se na Janu, jako by byla jiná, a nedávej to na sobě znát, mohlo by ji to mrzet a bolelo by ji to.*“ Jak ve své knize *Jinakost – postižení – kritika* píše Kateřina Kolářová: „*Jinakost přitahuje pozornost, nutí zírat.*“ (Kolářová 2012: 11). Stále jsem nechápala, proč mi to maminka neustále opakuje a význam jejich slov jsem pochopila až v těch 8 letech, kdy bylo léto. My ostatní děti jsme si hrály a běhaly od rána do večera. Jana nemohla, byla odkázaná na voziček. My vždy odběhly pryč a ona zůstala na místě s dospělými. Tenkrát jsem byla u toho, když plakala a říkala své mamince, že si s námi chce také hrát a běhat. Ptala se maminky, proč ona nemůže běhat, proč je jiná než ostatní a my si s ní nehrajeme. Vnímala jsem ji již tenkrát jako mentálně zaostalou,

---

<sup>1</sup> Jméno Jana je dle pravidel anonymizováno.

překvapilo mne, že si uvědomuje svou odlišnost. Již tehdy jsem vůči ní pocítovala lítost, od té doby jsem se snažila věnovat jí více pozornosti. Navzdory jejímu hendikepu se mi podařilo navázat s Janou dlouhodobý vztah, což se ukázalo před rokem, když jsem ji opět viděla zhruba po 7 až 8 letech (protože nyní již k nám na chalupu nejezdí) a ona mě poznala, intenzitou své radosti mne velice překvapila. Často nás mohou lidé s hendikepem překvapit, jak moc dokážou být srdeční a nezákešní. Jsou ovšem také hendikepovaní lidé, u kterých můžeme vidět lehce nevhodné možná až asociální chování, jako když se například zlobí na celý svět nebo mají strategii, skrze niž se snaží vyvolat lítost u druhých. Jejich emoce se nikterak neliší od pocitů ostatních lidí bez postižení. A tak se snažím dodržovat stále to, k čemu mě nabádala maminka od útlého dětství: „Nedívej se na ně povýšeně a jako by byli jiní, chovej se k nim jako k sobě rovným“. Kateřina Kolářová ve své již výše zmiňované knize píše o freak show<sup>2</sup>, k níž se vyjadřuje takto: *„Diváctvu je dovoleno, aby se upřeným pohledem odlišnosti zmocňovalo, a zároveň se distancovalo od toho, co vidí. Tento druh upřeného pohledu je způsobem vyznačení hranic, způsobem začlenění a zároveň vyčlenění odlišnosti pozorovaných abnormálních, defektivních a postižených těl (Kolářová 2012: 11).* Tento úryvek mne při čtení naprosto fascinoval od útlého dětství je mi vštěpováno, že na hendikepované lidi nemám koukat povýšeně a v dřívějších dobách za to někdo mohl i platit.

Tato práce je rozdělena do celkem 6 kapitol. Tyto kapitoly se zabývají vymezením pojmů inkluze/integrace, jaké jsou hlavní cíle inkluzivního vzdělávání, názory učitelů/asistentů na inkluzi a opírají se o můj výzkum, který jsem na jisté škole prováděla. Cílem mé práce bylo především zjistit, zdali je vhodnější a přínosnější děti s hendikepem vyučovat společně s dětmi bez hendikepu, zda je pro ně inkluzivní vzdělávání přínosem nebo přítěží. A jaké postoje a názory k tomuto zaujímají učitelé a asistenti. Důležitá pro mě také byla otázka, jaké přínosy, případně jaké přítěže trend inkluzivního vzdělávání školám přinesl.

---

<sup>2</sup> Freak show – volný překlad bizardní projev.

Tyto informace jsem čerpala z rozhovorů, které jsem uskutečnila. Můj výzkum probíhal na speciální škole v srdci Železných hor. Tato škola se již roky potýká s faktem, že má nedostatek dětí. Nejčastějšími důvody, proč rodiče nechtějí děti s hendikepem posílat do specializovaných pracovišť, je pohodlnost obstarávat pro děti dopravu a doprovod, do této školy často děti dojíždějí i 20 kilometrů, protože v jejich blízkém okolí žádná taková škola není. Často tak dochází k tomu, že tyto děti jsou vyučovány na základních školách, které mají v dosahu svého bydliště, i když by pro ně bylo lepší učit se na školách pro ně určených, kde najdou pochopení a vstřícnost k jejich limitům. Dalším důvodem je, že podle rodičů tyto děti zvládnou pracovat s ostatními dětmi, protože jejich děti dle jejich mínění nejsou o nic horší než ostatní děti (samozřejmě, že nejsou). Rodiče si však často neuvědomují skutečnost, že tímto jednáním / rozhodnutím mohou dítěti spíše ublížit, protože se na ně kladou nároky, které dítě není schopno zvládnout. Svůj výzkum uskutečním pomocí kvalitativních metod.

V prostředí odloučeného pracoviště základní školy v Pardubickém kraji jsem vykonávala pár měsíců svoji stáž. Měla jsem tedy možnost nahlédnout do světa dětí s hendikepem. Pracovala jsem s nimi a snažila se pochopit jejich myšlení a limity. Tyto poznatky se nyní budu snažit zahrnout do své práce. Je velice zajímavé, ale i náročné s těmito dětmi pracovat, jelikož mají jiné chápání než ostatní děti. Když se jim dostane mnoho pozornosti (což specializované pracoviště poskytuje, jelikož je zhruba 5 – 8 dětí ve třídě a některé mají svého asistenta) a také pochopení, jsou tyto děti velice snaživé a ochotné spolupracovat.

Původní výzkumná otázka mé práce zněla: „*Jak integraci/segregaci vnímají děti?*“, ukázalo se však, že získat odpovědi na tuto otázku je velice těžké. Můj výzkum poté začal sklouzávat k tomu, že jsem děti spíše pozorovala a své otázky kladla jejich pedagogům a asistentkám. Zajímalo mne jejich názor a pohled na inkluzi, až jsem dospěla k nově formulované výzkumné otázce: „*Jaký je pohled pedagogů na inkluzi žáků s hendikepem?*“

## 0.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem práce a mého výzkumu bylo přispět k dnes velmi diskutovanému tématu inkluze a zjistit, jaký pohled zauímají pedagogičtí pracovníci na inkluzi žáků s hendikepem. A také zda lze v inkluzi vyučovat všechny žáky s hendikepem nebo zda dle pedagogických pracovníků je inkluze u některých žáků takřka nemožná. Výzkum probíhal na specializovaném pracovišti v srdci Železných hor. Získala jsem také názory pedagogů z běžné základní školy na Vysočině.

Výzkumné otázky byly stanoveny tak, abych zjistila co nejvíce k dané situaci, která se promítá kolem novely zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tato novela by měla být přínosem pro žáky se SVP. Během výzkumu jsem si kladla především tři otázky na které jsem hledala při rozhovorech a pozorování odpověď.

- 1. Jaký je pohled pedagogů/asistentů na inkluzi žáků s hendikepem?*
- 2. Je dle pedagogů/asistentů inkluze pro žáky spíše přínosem/negativem?*
- 3. Je inkluze vhodná pro všechny žáky s hendikepem?*

# 1 METODOLOGIE

## 1.1 Metody použité při výzkumu

Svůj výzkum jsem uskutečnila pomocí kvalitativních metod. Jak ve své knize *Kvalitativní výzkum – Základní metody a aplikace* píše Jan Hendl: „*Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace jsou obvykle banální nebo normální, reflektují každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací*“ (Hendl 2005: 51). Při přípravě svého výzkumu jsem se snažila řídit radami z knihy od Jiřího Reichela: „*Předně je nutné mít již od přípravy výzkumu na paměti, že skutečně vědecký výzkum je záměrná, plánovitá činnost, takže má svůj důvod a cíl vyžaduje systematický postup, tzn. vylučuje nahodilé, chaotické kroky*“ (Reichel 2009: 39). Před svým výzkumem jsem si nastudovala odbornou literaturu, na kterou v práci průběžně odkazuji. Odborné studie mi pomohly mým informátorům lépe porozumět.

Mohla jsem si zvolit mnoho způsobů, jak budu svůj výzkum provádět. V úvahu krom zúčastněného pozorování a rozhovorů přicházely také dotazníky. Díky dotazníkům bych byla schopná získat větší množství informací. Dále bych jejich prostřednictvím mohla získat názor možná i všech pedagogů ze speciálního pracoviště nebo základní školy, případně všech asistentů. Touto formou jsem možná mohla oslovit i rodiče, kteří se osobních rozhovorů nechtěli účastnit. Ale po delší úvaze jsem dospěla k názoru, že osobní rozhovory jsou pro můj výzkum mnohem lepší. Díky tomuto rozhodnutí jsem sice neuskutečnila větší množství rozhovorů, ale zato se v hloubkových rozhovorech ukázala podrobnější vysvětlení. Mohla jsem díky tomuto způsobu být mnohem blíže svým informátorům. Měla jsem možnost soustředit se na řeč jejich těl a okamžitě reagovat, pokud mi nebylo něco jasné. Případně jsem s nimi mohla prodiskutovat svůj pohled. Naopak svůj vlastní názor jsem se snažila dávat, co nejméně najevo, abych své informanty ovlivňovala nejmenší možnou měrou.

Již výše jsem zmiňovala, že můj výzkum se neobešel bez zúčastněného pozorování. Pro antropologa je přirozené pozorování ostatních lidí. Jak ve své knize, kterou jsem již výše zmiňovala píše Jan Hendl: *Jednání a chování lidí jsou cílem prakticky každého zkoumání, jež se týká jedince nebo skupiny. Je zcela přirozené pozorovat různé projevy lidí. „Rozhovory obsahují vždy směr toho, co je, a toho, co si o tom respondent myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. Schopnost pozorovat se – tak jako schopnost vést rozhovor – užívá i při každodenních činnostech. V kvalitativním výzkumu jde o její promyšlené používání“* (Hendl 2005: 191).

Mým původním plánem bylo provést zúčastněné pozorování také na typické základní škole v srdci Vysočiny. Na této škole jsem v konečném důsledku mnoho času nestrávila. Navštívila jsem ji pouze za účelem rozhovorů s paní ředitelkou, pedagogickým pracovníkem a paní asistentkou. Hlavním důvodem byl fakt, že v současné době na této škole, protože je to velice maličká škola, není žák s hendikepou. Mé pozorování by tedy této práci nepřineslo moc veliký užitek. Pedagogové z této základní školy ovšem mají zkušenosti s hendikepovanými žáky, kteří na této škole byli v inkluzi dříve. Z tohoto důvodu jsem tedy větší prostor a čas mohla věnovat zúčastněnému pozorování na odloučeném pracovišti. A to mi bylo velkým přínosem. Jak ve své knize uvádí Murphy: *„Metodou charakteristickou pro antropologii je zúčastněné pozorování. Tento poněkud těžkopádný termín označuje to, že výzkumník žije mezi lidmi, které studuje, účastní se jejich společenského života, pozoruje, co se děje a táže se, když něčemu nerozumí“* (Murphy 2004: 219). Snažila jsem se tedy co nejvíce proniknout do každodenního života žáků a učitelů. Mohla jsem situaci na škole pozorovat z pohledu „pedagoga“, „asistenta“, ale první dny také jako nezúčastněný pozorovatel. Postupem dnů jsem získala možnost zkoušet děti vyučovat matematiku, český jazyk nebo prvouku. Jako asistentka jsem si zkusila práci s dětmi při anglickém jazyce a pracovních činnostech. Vše jsem si pečlivě zaznamenávala do terénního deníku a týden, co



týden pozorovala, že můj pohled na danou situaci se postupně mění. Veškeré moje rozhovory a také zúčastněná pozorování byly obrovským přínosem pro můj výzkum.

Postupem času jsem získala sympatie pedagogů, ale hlavně žáků, jejichž důvěru se mi podařilo získat a stejně jako já se těšili na naše společné hodiny.

## **1.2 Výzkum a jeho průběh**

Většina mého výzkumu se uskutečnila již v roce 2017 v měsících únor, březen, duben, květen. Do zkoumaného pracoviště jsem docházela nepravidelně, tak jak mi to čas dovolil. Svůj výzkum jsem rozdělila do tří částí. První část tvoří pozorování dětí a učitelů. A poté začlenění do jejich společnosti. Myslím si, že tato část výzkumu mi o dané problematice dala nejvíce, protože jsem si poté mohla sama vyzkoušet roli pedagoga nebo asistenta. Druhou částí byly rozhovory, které jsem uskutečnila se zástupkyní ředitele školy, pedagogickým pracovníkem a asistentkou z odloučeného pracoviště a poté s ředitelkou, pedagogem a asistentkou ze základní školy. Tato část výzkumu mi byla také moc užitečná, protože po této části jsem na danou situaci získala také pohledy lidí, kteří ve školství pracují dnes a denně a jejich názory byly opravdu cenné. Moji informanti často odbočili od tématu k osobním zkušenostem a vkládali do svého vyprávění také emoce, ale nechávala jsem je projevit svůj názor, tak jak to cítili oni. Bylo to pro mě důležité, neboť jsem díky tomuto získala jejich autentická vyjádření, než kdybychom celý rozhovor vedli ve formálním duchu. Mnohdy jsem tímto způsobem dostala informace, které bych neobdržela, pokud bychom se striktně drželi předem připravené osnovy a otázek, které jsem měla formulované. Otázky směřovaly k tomu, jak vnímají inkluzi a jestli si myslí, že je inkluze vhodná pro všechny žáky. Třetí částí výzkumu bylo nastudování odborné literatury a článků, které pro tuto práci také bylo nezbytné. Mezi pro mne nejzajímavější literaturu patří Josef Slowík a jeho kniha *Speciální pedagogika*, tato kniha mne doprovázela celou moji prací a získala jsem z ní mnoho užitečných informací, které jsem při

psaní práce poté využila. Další knihou kterou jsem s opravdovým zájmem přečetla byla kniha Kateřiny Kolářové *Jinakost – kritika – postižení* Mnohem cennější mi ovšem byly osobní zkušenosti. Mezi mnou velmi využívané internetové zdroje při psaní mé práce patří Národní ústav pro vzdělání, Inkluzivní škola a také Metodický portál RVP.

### **1.3 Zkoumaná lokalita**

Zkoumanou lokalitou pro mě byla speciální škola v nejmenovaném městě. Kde jsem v průběhu druhého ročníku absolvovala svoji stáž. Na tomto pracovišti se vyučují žáci s hendikepem různých podob. Primárně je škola určena pro žáky s mentálním postižením. Nalezneme tu žáky s tělesným, ale i mentálním postižením či s lehkými nebo těžšími poruchami, a také s kombinovanými vadami. Jak jsem již zmínila výše, původním plánem bylo také provést výzkum na základní škole, ale protože se v současné době na této škole nenachází žák v inkluzi, tak jsem věnovala více času odloučenému pracovišti.

#### **1.3.1 Historie školy**

Historie školy sahá až do začátků 20. století, kdy v roce 1907 byl položen základní kámen. Škola byla původně vystavena pro účely zimní hospodářské a letní hospodyňské školy. Vyučování v této škole bylo zahájeno 3. listopadu 1908. Škola v průběhu let měnila své názvy i obory, kterými se zabývala. V roce 1994/1995 se škola začínala potýkat s nedostatkem financí a snižoval se počet žáků, až zemědělské učiliště, které v této škole v té době bylo zaniklo. V roce 2001/2002 se škola začala rekonstruovat pro potřeby zvláštní školy a od 2. září 2002 bylo zahájeno vyučování žáků. Další rekonstrukce proběhla v letech 2005/2006. Jedná se o menší školu, která je prostřednictvím ředitele školy spojena s klasickou základní školou, která byla otevřena roku 1984 jako moderní čtrnáctitřídní škola. Již tenkrát byla v sousedství jiné základní školy. Z počátku nesla škola název Základní škola a Zvláštní škola.

Ke změně názvu došlo jednou a to v roce 2005, kdy dostala škola pojmenování ZŠ praktická a ZŠ speciální. Stále jsou tyto dvě zdánlivě nesloučené školy brány jako jeden celek (Anonymizováno 2019).

### **1.3.2 Popis budovy školy**

Budova se nachází na okraji malého městečka v Pardubickém kraji. Jedná se o celkem rušnou ulici, ovšem budova stojí v oplocené zahradě, která je využívána nejenom v hodinách tělesné výchovy a pracovních činností, ale i k dalším aktivitám mimo budovu školy. Zahrada nebo také školní park je naučnou stezkou, kde jsou k vidění různé druhy hornin, rostlin, stromů a je doplněna výstavou ptačích budek, díky tomuto je přístupná také veřejnosti. Školou je využíváno především malé hřiště, lavičky sloužící k oddechu. Na údržbě zahrady se podílí žáci školy a zaměstnanci Údržby městské zeleně v XY.

V současné době se ve škole vzdělávají žáci v celkem čtyřech třídách. Dvě jsou tvořeny žáky se středním a těžkým mentálním postižením, dvě jsou určeny pro žáky s lehkým mentálním postižením, z toho jedna pro první stupeň ZŠ a druhá pro druhý stupeň ZŠ. Kapacita školy není plně využita.

Jak jsem již výše psala, škola prošla v letech 2004 – 2005 rekonstrukcí. Budova byla zateplena, proběhla výměna oken a střešní krytiny, byla přistavěna výtahová šachta. Vnitřní rekonstrukce čítala např. výměny podlah a podlahových krytin, opravy hygienického zázemí a úpravy pro zajištění bezbariérovosti.

Samotná budova má dvě nadzemní podlaží, je zcela bezbariérová, což je dosaženo výtahem. Hlavní vchod je z ulice, zadní vchod a vchod k výtahu pro vozíčkáře je ze zadní strany budovy, kde je ještě jedna menší zahrada z velké části vydlážděna zámkovou dlažbou pro parkování aut. Jednotlivá patra spojují kromě výtahu dvě schodiště, hlavní a nouzové.

Žáci z důvodu zajištění pedagogického dozoru používají užší nouzové schodiště. Po vstupu hlavním vchodem do budovy se sejdou do suterénu, kde je umístěna šatna vybavená uzamykatelnými skřínkami. Dále se v chodbě nachází kovodílna a dřevodílna, sklad materiálu k výuce pracovních činností, cvičná kuchyňka a malá jídelna, sloužící k výuce stolování, dále pak keramická dílna s keramickou pecí. Na konci chodby jsou dívčí a chlapecké toalety. Samotná chodba je rozdělena na několik částí protipožárními dveřmi stejně jako chodby v ostatních podlažích školy. V 1. patře budovy se naproti hlavnímu schodišti nalézá byt školníka a v chodbě patřící škole je malá tělocvična vybavena žebřinami, lavičkami, basketbalovými koši. Drobné sportovní náčiní je umístěno v sousedním kabinetě. V tomto patře je využívána pouze jedna učebna speciální třídy, která má pro sebe též relaxační místnost, sprchový kout a bezbariérové WC. Učebna je vybavena standardně jednomístnými lavicemi, odpočinková místnost má na části podlahy koberec, je zde velká vestavná skříň se zrcadly využívanými v řečové výchově. V tomto patře budovy mají své zázemí pedagogové a asistenti, je zde i kancelář školy pro zástupce ředitele. Na konci chodby se nalézá snoezelen<sup>3</sup> místnost vybavená postelí s vodní matrací, sedacími vaky a polohovacími polštáři. Tuto místnost využívají přednostně žáci speciálních tříd. I v tomto patře jsou chlapecké a dívčí toalety. Ve 2. patře školy se nalézají kmenové učebny zbývajících třech tříd, které jsou vybaveny jednomístnými „rostoucími“ lavicemi, učebna II. třídy je vybavena také interaktivní tabulí Smart. Jsou zde tři kabiny učitelů, PC učebny, z toho v jedné jsou počítače s dotykovou obrazovkou. Tyto počítače jsou převážně využívány žáky speciálních tříd. V tomto patře školy má svou místnost také školní družina. Na konci chodby je učebna jazyků a opět chlapecké a dívčí WC, kromě tohoto je zde také hygienická místnost s lehátkem pro přebalování imobilních žáků a elektrický zvedák, který zvedne handicapovaného na přebalovací lehátko. Třídy a místnosti jsou označeny symboly pro autistické žáky. V chodbách školy jsou umístěny výstavky s

---

<sup>3</sup> Jedná se o odpočinkovou místnost, která se na škole nachází.

pracemi žáků, fotografiemi ze školních akcí apod. Nad celou budovou školy je rozlehlá půda, z menší části sloužící jako sklad nábytku a lavic, je zde také strojovna výtahu. Běžně se půda nikterak k výuce nepoužívá, nicméně v rámci projektu Březen – Měsíc knihy a internetu – Cesta s pověstmi XY byla půda využita jako improvizované divadlo ke dramatickému ztvárnění několika pověstí.

V ZŠ města XY dislokovaném pracovišti působí 4 třídní učitelé, z toho dva jsou speciální pedagogové. Část hodin je rozdělena mezi ně a část vyučovacích hodin učí zástupce ředitele školy a učitelé docházející z vedlejší ZŠ (např. Anglický jazyk na 1.stupni, Hudební výchovu). Dále pak zde pracuje celkem 6 asistentů, kteří jsou na doporučení SPC přiděleni jednotlivým žákům. V 1. třídě působí sdílený asistent pro tři žáky, ostatní asistenti mají po jednom žákovi.

### **1.3.3 Vybavení školy**

Škola je jak jsem psala již výše zrekonstruovaná. Má několik klasických tříd, sborovnu a kabinety, školní družinu, kuchyňku, kde je místo pro práci děvčat, keramickou dílnu, učebny pro výtvarnou výchovu a hudební výchovu a počítačovou učebnu. Škola je vybavena standartně, tak aby žáci měli vše, co potřebují. Na výzdobě se podílejí žáci a učitelé.

## **1.4 Informanti**

Mými informátory byly pedagogičtí pracovníci a asistenti ze základní školy a odloučeného pracoviště. Jednalo se o zástupce školy, vyučující a asistentku odloučeného pracoviště, kde jsem výzkum prováděla. Poté jsem navázala kontakt s paní ředitelkou, vyučující a asistentkou ze základní školy.

Paní Zuzana (cca 51 let) - zástupkyně ředitele školy na odloučeném pracovišti

Paní Zuzana je ve školství se pohybuje již 33 let. Již od dětství toužila zastávat práci ve vedoucí pozici. Z tohoto důvodu si vybrala studium pedagogiky. Má vystudovaný dějepis a pedagogiku, toho trochu lituje: *„měla jsem se věnovat nějaké takové, kdybych šla teď tak se budu rozhodovat, co bude víc hodin týdně, protože dějepis jsou dvě hodiny týdně“* takto se mi svěřila při rozhovoru. Paní Zuzana má velice svérázný postoj k inkluzi. Vlastně vyloženě stojí proti ní: *„Absolutně nepřipravené a absolutně to nebylo ve prospěch dětí. Bylo to ve prospěch prostě financí, ušetření peněz a zničení speciálního školství. Ano inkluze, když jsou děti tělesně postižení, proč nevzdělávat v základním vzdělávacím proudu, ale děti které mají mentální postižení, tak musí být mezi svejma a musí zažít úspěch a ne je dát mezi dravce.“*

K pedagogice má paní Zuzana samozřejmě vztah velice kladný, bylo mi velice sympatické, jak při našem rozhovoru vzpomínala na své první setkání s hendikepovaným dítětem:

*„Když jsem přišla poprvé a viděla jsem vozičkáře, viděla jsem Aničku, která byla po obrně, nožičky i ručičky křivé, tak jsem to obřečela. To setkání bylo hrozný. On si pak ale člověk zvykne. A potom když jsem dostala teďka k Vánocím od žákyně z 9. třídy dárek „nejlepší učitelka“ a když přijdou a objímají mě, je to prostě úžasný. Asi tu práci dělám dobře, protože ty děti jsou na mě hodný. A já s něma taky vycházím. Ta práce mě baví.“*

Paní Magdalena (cca 40 let) – pedagogický pracovník na odloučeném pracovišti

Paní Magdalena se ve školství pohybuje 14 let. Nejprve chtěla studovat něco, co by souviselo s výtvarnou výchovou, ale ten rok, kdy ona nastupovala na vysokou školu, ji neotevřeli.

Z tohoto důvodu si vybrala dvouobor český jazyk a speciální pedagogika. Jak sama řekla:

*„Jenom k té speciální pedagogice mě brala možná nějaká zvědavost? Co se týká lidí, kteří potřebují speciální pomoc, ale když se otočím zpátky, a je to vlastně už 20 let, co jsem si volila vysokou školu, tak toho vůbec nelituju. Tenkrát jsem vlastně vůbec netušila, že mě ta práce, tak naplní a najdu se v ní“.* Inkluzi paní Magdalena vnímá kladně, ale ne ve všech případech.

Dle jejího názoru jsou děti, které se inkluze mohou zúčastnit, ale některé ne: *„Tak si myslím,*

*že inkluze je vhodná, ale není vhodná vždy. Víím, že je to případ od případu. A že je potřeba to vyzkoušet a posoudit a spolupracovat se speciálními pedagogickými centry, protože třeba, jak jsem zmiňovala toho chlapce. Tak pro něj inkluze na základní škole opravdu vhodná nebyla. On rozkvetl a mnohem více se naučil, když vlastně byl takhle mimo inkluzi. Naopak jsou děti. Znáím třeba slečnu, která měla těžké pohybové postižení a k tomu i lehkou mentální retardaci, ale protože vlastně byla bezproblémová v chování a víceméně potřebovala dopomoci jenom co se týče toho pohybu ve škole, po škole a na školní akce. Takže tam inkluze byla naprosto v pořádku a vhodná“.*

Paní Michaela X (cca 27 let) – asistentka na odloučeném pracovišti

Paní Michaela práci asistenta vykonává 4,5 roku. Práci asistenta pedagoga začala vykonávat, jak sama říká vlastně náhodou. Původně studovala Vyšší odbornou školu pedagogickou a po půl roce přestoupila do jiného města na podobný obor Sociálně-právní činnost a sociální pedagogika ve kterém je zahrnuta práce na úřadech, ale i ve školství nebo jako sociální pracovník. Protože první praxi, kde se setkala s hendikepovanými dětmi nesnášela psychicky moc dobře, byla rozhodnutá, že bude vykonávat svoji práci na úřadech, poté vykonávala svoji druhou praxi jinde a to už bylo lepší. Poslední praxi začala vykonávat na zkoumaném odloučeném pracovišti a tam ji velice překvapilo prostředí: *„Na škole na které teď i pracuji, jsem při mé první souvislé čtrnáctidenní praxi v prvním ročníku poznala a pochopila, že je to škola od školy a přístup od přístupu. Na naší škole je přístup k dětem opravdu velmi individuální, atmosféra je rodinná a žáci zde mají co potřebují, malý kolektiv ve třídách, i malý kolektiv učitelů, samozřejmě se ale také zúčastňují akcí s ostatními školami. No, a na mé tříměsíční praxi mi po absolvování školy byla nabídnuta práce asistentky v této škole a já po poznání školy neváhala a práci přijala“.*

Inkluzi paní Michaela odmítá, nemá k ní kladný postoj a nesouhlasí s ní: „*Co se týká inkluze, jsem z toho vážně znechucená. Ten, kdo ji vymyslel opravdu nikdy nepracoval s hendikepovanými dětmi. Tyto děti potřebují malé kolektivy ve třídách, individuální přístup, více času na pochopení probírané látky, popřípadě i plnění úkolu v jejím procvičování, což je neslučitelné s běžnou základní školou, kde jsou ve třídách velké kolektivy žáků. Individuální přístup nelze při velkém počtu dětí ve třídách a to ani s asistentkou, která i když u dítěte působí, narušuje výuku. Tím, že působím i na běžné základní škole zažívám narušování výuky*“.

Paní Kateřina (cca 48 let) – ředitelka základní školy

Paní Kateřina se ve školství pohybuje 29 let. Původně studovala předškolní pedagogiku, ale pokles počtu dětí v mateřských školách během devadesátých let ji donutil doplnit si magisterské studium o učitelství pro 1. stupeň základních škol. Práce s dětmi ji baví: „*Je pro mě důležité vidět, že to baví i ty děti a to dávají najevo více děti na prvním stupni. U starších to dá víc práce zaujmout a i zpětná vazba je často založená pouze na intuici. Nejdůležitější vztah mezi dětmi a dospělými je respektovat a být respektován, každý je individualita a vyžaduje své. Pokud se vztah vzájemného porozumění podaří, je to radost!*“.

Paní Marcela (cca 37 let)

Paní Marcela se ve školství pohybuje 14 let. Nejprve studovala Obchodní akademii v Chrudimi během absolvování této školy zjistila, že k účetnictví a ekonomii má záporný vztah. Naplňovala ji německý a český jazyk, a tak vystudovala pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci. Práce s druhým stupněm základní školy ji naplňuje více a je velice ráda, že může říct, že učení je zároveň jejím koníčkem. Inkluzi vnímá spíše negativně: „*Myslím, že škodí všem účastníkům vzdělávacího procesu. Učitel má víc práce. Děti s hendikepem nejsou „mezi svými*“.



„jiné“ a protože je brzdi“. Přiklání se, ale k názoru, jako ostatní moji informanti, že například děti, které mají ve vínku pouze tělesné postižení mohou být úspěšně inkluzivně vzdělávány.

Paní Anna (cca 62 let)

Pracuje ve školství téměř 12 let. Nejprve vykonávala práci vychovatelky ve školní družině, která byla pouze na částečný úvazek. Poté ji tehdejší pan ředitel nabídl práci asistentky k mentálně postižené holčičce. V dřívějších dobách pracovala jako pionýrská vedoucí a poté jako účetní ve firmě manžela. Na inkluzi má názor, který není ani negativní ani pozitivní:

*„Inkluze je stále ještě jedna velká neznámá, myslím, že je jen málo škol, které mohou říci, že mají s inkluzí bohaté zkušenosti a nic je nepřekvapí. Mezi veřejností kolují o inkluzi téměř hororové příběhy o tom, jak se 30 dětí přizpůsobuje jednomu mentálně postiženému žákovi. Pravdou je že, inkluze je jedna z věcí, které nejdou udělat okamžitě a celoplošně. Já mám zkušenosti se dvěma dětmi v inkluzivním vzdělávání, z toho jedna zkušenost je pozitivní a druhá negativní“.*

## **1.5 Etika výzkumu**

Při mém výzkumu jsem se dostala do mnoha etických problémů, kterým jsem se nemohla vyhnout, protože se moje práce zabývá dětmi. Jednalo se především o ochranu mých informantek i dětí, proto jsem anonymizovala jména dětí, pedagogů a asistentů, i jejich příjmení, školu, na které výzkum byl prováděn a z tohoto důvodu nezmiňuji ani kraj, ve kterém se daná škola nachází.

Ochranu anonymity a soukromí informátorů jsem měla zajištěnou dokumenty se souhlasem s uveřejněním rozhovorů a ujištěním, že nebudou použita jména, lokace a nahrané

rozhovory budou po použití smazány. Souhlas projeví podpisem. Na začátku rozhovorů jsem informátory obeznámila se skutečností, že kdykoliv mohou rozhovor ukončit v případě, že by jim otázky nebyly příjemné. Záměrně jsem během rozhovorů neprojevila svůj názor na dané téma, měla jsem za to, že by to jejich výpovědi a celkově hodnotu mé práce mohlo znehodnocovat. Snažila jsem se tedy při výzkumu být objektivní, ačkoliv to mnohdy bylo těžké, a být otevřená novým poznatkům, které jsem díky tomuto výzkumu načerpala. Neustále jsem si kladla na srdce, že nemohu hodnotit a soudit. Ostatně jak píše ve své knize Murphy: *„Do šedesátých let si antropologové byli jistí svou vlastní „objektivitou“, přesvědčením, že jejich zprávy zachycují realitu dané kultury, aniž by byly poskvrněny předpojatostí nebo předsudky* (Murphy 2004: 222 - 223). Poučena těmito postřehy jsem si uvědomovala, že i nonverbálně mohu vyjadřovat určitá – byť nezamyšlená – očekávání. I proto jsem nechávala informanty, aby co nejvíce mluvili sami, spontánně a abych co nejméně vstupovala do hovoru. Velice mne zaujal úryvek z Murphyho knihy: *„My antropologové jsme si mysleli, že jsme fotografické přístroje“* (Murphy 2004: 223).

## 1.6 Sběr dat

Pro svůj výzkum jsem data shromažďovala v průběhu roku 2017 od února do května.

Informace a data pro svůj výzkum jsem získala především rozhovorů a pozorování.

Rozhovory jsem uskutečnila s pedagogy hendikepovaných žáků a poté s pedagogy žáků intaktních. Formu rozhovoru jsem nejprve volila volnou. Nastínila jsem jim informace, které bych se od nich ráda dozvěděla a nechala jsem je poté o tom mluvit. Tato taktika pro mě byla velkým přínosem, protože informanti díky tomuto věděli, co se od nich chci dozvědět, ale zároveň měli volnou ruku v tom, jak mi svoje informace a názory sdělí. Do této části jsem se snažila co nejméně zasahovat a bedlivě jsem naslouchala. V druhé části rozhovorů jsem

měla připravené otázky a pokud je v první části nezmínili, tak jsem se na ně doptala, abych z rozhovorů vytěžila skutečně co nejvíce dat.

První část byla pro všechny informanty převážně stejná. Jednalo se většinou jenom o drobné odchylky. Druhá část rozhovorů byla rozdílná pro ředitele/zástupkyni ředitele, pedagogy, asistenty. Stejně tak se otázky lišily podle toho, zda byly určeny pro pracovníky odloučeného pracoviště nebo pro pedagogy intaktních žáků. Druhá část většinou v průměru obsahovala deset otázek.

Do svých rozhovorů jsem chtěla původně také zahrnout rozhovory s rodiči žáků s hendikepem. Neměla jsem ovšem štěstí. Tato skutečnost se pro mě v konečném důsledku stala velice komplikovanou a rodiče se k tomuto nechtěli vyjadřovat nebo mi odpověděli velice stroze. Tento způsob získání informací jsem tedy vzdala. Také jsem se pokusila kontaktovat pracovníky z PPP a SCP. Zde bohužel mé prosby prostřednictvím emailu zůstaly také bez odezvy. Sehnat informanty mezi pedagogy bylo v konečném důsledku velice snadné. Kdykoliv jsem se zmínila, že rozhovor potřebuji pro svoji absolventskou práci, tak mi vyšli vstříc a měli radost, že mi mohou pomoci. Přišlo mi, že považovali také za důležité projevit svůj názor na tak moc diskutovanou situaci, která novelizací zákona vznikla.

## 2 TERMINOLOGIE

Tato práce se svým obsahem věnuje velmi diskutovanému tématu inkluze v prostředí českých základních škol. Pojem inkluze je často zaměňován s pojmem integrace, proto bych v této kapitole chtěla stručně vysvětlit pojmy, které jsou s tímto tématem úzce spjaty. Zároveň jsem se rozhodla podrobněji definovat a specifikovat: Pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně-pedagogická centra a Střediska výchovné péče, protože jsou s tématem inkluze úzce spjaty a moji informanti o nich často v rozhovorech hovoří. Vzdělávání dětí s hendikepem a jeho historii se podrobněji věnuji v kapitole čtvrté – Inkluze v českém školství.

### 2.1 Segregace/separace

Segregační vzdělávací systém nechce vzdělávat děti, které se liší v sociálním postavení, etnickou příslušností nebo nadáním apod., s dětmi, které jsou „běžné“. Kromě dětí s kombinovanými vadami, kterým se věnuji v kapitole čtyři je příkladem segregace v českých školách často diskutované segregování romských dětí. Toto segregování mělo mnoho důvodů a jak jsem se dočetla v internetovém článku *„Diskriminace Romů v českém vzdělávání“*: *„Vedle negativní historické zkušenosti je jedním z důvodů i neschopnost romských dětí zapadnout do škatulky „průměrného žáka“. Tento stav je dán odlišnou kulturní identitou, která ovlivňuje mnoho dalších faktorů. Romské děti jsou v předškolním věku vychovávány doma, v komunitě svých příbuzných. Nejsou zvyklé na cizí prostředí jako děti, které absolvovaly mateřskou školu. Příklad do neznámého prostředí školy je pro ně proto velmi frustrujícím zážitkem. Učebnice, výuka... – vše je přizpůsobeno chápání českých dětí, které jsou v předškolním věku formovány jiným způsobem a mají jiné znalosti než děti romské“* (Lidská práva). Segregační vzdělávací systém vzdělává děti v oddělených třídách nebo

zařízeních z důvodů jejich jinakosti a domnělé neslučitelnosti s ostatními dětmi. Dalším zdárným příkladem segregáčního vzdělávacího systému jsou matematické třídy, dívčí školy, víceletá gymnázia, atd.

## 2.2 Integrace

Jak ve své knize píše Jan Michalík: *„Nejobecněji bychom mohli integraci, [...], rozdělit na integraci širší, tj. na integraci občanů se zdravotním postižením do společnosti, a na integraci dílčí, tj. řešící specifickou oblast života – vztahů zdravotně postižených“* (Michalík 2001: 11).

Nebo jak píše Josef Slowík: *„Integrace je v souvislosti s handicapovanými lidmi pojem dnes už obecně velmi známý, obsahově však možná stále obtížně srozumitelný. Fakticky je takto označován nejvyšší stupeň socializace člověka (prakticky jde o naprostý opak segregace - tedy společenského vyčleňování, sociální exkluze) - a protože integrace už je chápána jako dlouhodobě zvolený trend, stalo se toto slovo možná až nepřírozně přirozeným vyjádřením tendencí ve vývoji vztahu mezi společností a jejími znevýhodněnými členy“* (Slowík 2007: 31-32).

Integrace se v mnoha oborech objevuje často. V této práci se budu zabývat integrací sociální a především pedagogickou, kdy se jedná o začlenění žáků se speciálními potřebami mezi žáky bez speciálních potřeb. V integraci jde o začleňování podskupin do celku společnosti. Podskupiny se nadále také rozčleňují podle diagnostiky onemocnění dítěte. Může se jednat například o tělesné postižení nebo mentální postižení; autismus - Aspergerův syndrom. Integrace se snaží začlenit děti s postižením do typických základních škol mezi děti bez speciálních potřeb. Děti se tedy integrují do „běžného školství“.

K tomuto tématu mi byl velice užitečný Josef Slowík se svou knihou *Speciální pedagogika* ve které píše: *„Handicapovaný člověk se do lidského společenství potřebuje integrovat v řadě oblastí, které odpovídají pestrosti života v naší populaci“* (Slowík: 2007:

31). Integrace vlastně sama o sobě tvrdí, že hendikepovaní lidé se mohou plně účastnit života a činností s lidmi bez hendikepu až ve chvíli, kdy svůj hendikep překonají.

## 2.3 Inkluze

Také inkluzi se věnuje Josef Slowík ve své knize: *„V inkluzivním přístupu jsou [...] osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje adekvátní pomoc a podpora“* (Slowík 2007: 32).

Inkluze se dá považovat za vyšší formu integrace. Opakem inkluze je exkluze. Je to proces, který má snahu, aby umožnil všem dětem možnost plnění povinné školní docházky. V inkluzi neexistují žáci s hendikepem a žáci bez hendikepu, ale pouze žáci s individuálními potřebami a bez individuálních potřeb. Inkluze se snaží nedělat extrémní rozdíly mezi žáky. K jinakosti přistupuje jako k něčemu, co je přirozeně dáno. Nerozděluje tedy žáky jako integrace prostřednictvím kritérií. V jedné třídě se tedy mohou vzdělávat děti bez ohledu na jejich zdravotní postižení, na sociální prostředí, ze kterého pochází, bez ohledu na národnost. Inkluze klade velice důraz na spolupráci. Věří, že děti mají přirozenou vlastnost učit se a být otevřeny k jinakosti (Votavová 2013).

Co je potřeba podniknout k tomu, aby byla inkluze úspěšná? Na metodickém portálu pro učitele jsem si vyhledala pro mne zajímavý článek *„Vzdělání pedagogů k inkluzi“*, který uvádí body pro úspěšnou inkluzi. Například je tedy potřeba, aby byl efektivnější nábor studentů na vysoké pedagogické školy, a aby se zvyšovalo procento těch, kteří ve školství zůstanou a budou učit. Dalším bodem je zlepšení systému vzdělávání učitelů a také, aby měli odpovídající praxi, kterou by měli mít i školitelé na vysokých školách. K tomu, aby mohli absolvovat úspěšnou praxi se váže důraz nato, aby si vybírali školy se správným vzorem. Důležitá je také podpora ostatních organizací. A mezi nejpodstatnější body spadá komunikace

mezi jednotlivými aktéry, kterých se inkluze dotýká. Nejdůležitější podmínky pro úspěšnou inkluzi: rodiče/rodina, škola, učitelé, poradenství a diagnostika (osobní asistent, rehabilitační pomůcky, atd.), doprava dítěte (dle dopravy se rodiče rozhodnout o výběru školy (Netolická 2012). Úspěšná inkluze hendikepovaného žáka tedy není jednostranný proces, podílí se na ní mimo jiné také rodina, poradenská pracoviště, státní orgány. Není v silách vzdělávacího zařízení ovlivnit všechny strany a podmínky.

Inkluze v České republice není ještě stále natolik ustálena, aby fungovala, tak jak se původně předpokládalo. Ostatně, tak jak je napsáno ve výkladu vyhlášky č. 72/2005 Sb., *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.: *„Jakkoli nemáme v úmyslu zastírat, že současná situace v celé řadě škol v České republice je stále vzdálena stavu, o který usilujeme, nelze spustit ze zřetele, že celá řada opatření již byla přijata, v řadě škol na území České republiky inkluzivní model vzdělávání úspěšně funguje, další opatření k posílení inkluzivního modelu vzdělávání ještě budou realizována, a že se z povahy věci jedná o kroky, jejichž dopad v praxi se projeví až po určité době“* (MŠMT: 2005).

## **2.4 Porovnání integrace a inkluze**

Hlavním rozdílem mezi integrací a inkluzí jsou pohledy na neúspěch žáka. Integrace vždy hledá potíže v žákovi, zatímco inkluze hledá problémy ve školních osnovách nebo školních podmínkách, protože osnovy jde změnit a přizpůsobit. Inkluze klade opravdový důraz na to, že každý jsme originál. Inkluzivní vzdělání je stále v rozvoji. Je velice flexibilní a snaží se držet krok s neustále se měnícím světem (Votavová 2013).

## 2.5 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Spadá do kompetence školských odborů (školských poradenských center) a je zastoupena v každém kraji. Historie PPP sahá až do 50. let 20. století. Tehdy sloužily převážně jako poradny pro zvolení profese na základě psychologických rozborů. V dnešní době se jejich kompetence mnoho nezměnily. PPP má přispívat k optimalizaci v jednotlivých fázích života dítěte, a to v rodinném ale i vzdělávacím procesu. Rodičům má pomoci při výchově. Činnost PPP upravuje § 116 zákona Školský zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* a podrobněji jsou poté vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Pomoc Pedagogicko-poradenského centra je nutno vyhledat v případě, že je narušen vzdělávací plán dítěte. Na základě posouzení tohoto centra se poté upravuje vzdělávací plán dítěte. Napomáhá také učitelům v rozvíjení vzdělávání v této oblasti. Pedagogicko-poradenské centrum pracuje se žáky ve věku 3 – 19 let. Tedy se žáky ve věku od 3 let do ukončení středního případně vyššího odborného vzdělání. Pro moji práci by byla v této oblasti stěžejní individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, která je podkladem pro: integraci žáku se specifickými poruchami učení a chování nebo pro specializovanou péči v rozsahu integrace a pro návrhy na zařazování a přeřazování žáků se specifickými poruchami učení a chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro tyto žáky. Mimo jiné tyto centra připravují podklady například právě pro výchovné poradce, pro integraci žáků s poruchami, můžou také připravovat podklady v momentech, kdy je dítě v dlouhodobé péči lékařů nebo psychologů; zpracovává zprávy pro zákonné zástupce, školy nebo další instituce; jsou podporou škol při tvorbě preventivních podkladů. Poskytují také karierní poradenství. Na činnosti PPP se podílejí psychologové, speciální pedagogové nebo také sociální pracovníci. Činnost PPP je



převážně ambulantní případně pracovníci mohou navštívit školy a školská zařízení.

Zastoupení poraden v České republice je zcela vyhovující (NÚV: 2011).

## **2.6 Speciálně pedagogická centra (SPC)**

Stejně jako PPP spadá Speciálně pedagogická poradna mezi školská zařízení. SPC se, ale specializuje přímo na žáky se zdravotním postižením nebo hlubokým mentálním postižením. Věnuje se jak žákům, kteří jsou integrováni na základních školách, ale i žákům, kteří jsou vyučováni na speciálním pracovišti. SPC vykonává svoji práci ambulantně, a to přímo na pracovišti, kde se dítě nachází, může to být tedy doma, ve škole, případně v zařízení. Stejně jako PPP toto centrum upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb.. SPC poskytují odbornou pomoc žákům se zdravotním postižením v oblasti speciální pedagogiky a psychologie. Při tomto procesu spolupracují s rodinou, školou, školskými poradenskými zařízeními a dalšími okruhy. SPC se soustředí na žáky od 3 – 19 let věku. Tým tohoto centra se skládá z psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka. Mezi hlavní činnosti tohoto centra například patří: vyhledávání žáků se speciálními potřebami, komplexní diagnostika těchto žáků, zpracovává plán pro žáka se speciálními potřebami, spolupracuje přímo se žákem, zajišťuje rehabilitační pomůcky dle potřeb žáka, je nápomocna rodině při integraci postiženého žáka do mateřských škol, základních škol ale i středních škol. Tyto centra se mohou zaměřovat na žáky, kteří trpí vadou například: řeči, zraku, sluchu, tělesným postižením, mentálním postižením, poruchou autistického spektra, atd. (NÚV 2011, Hovorková 2012).

## **2.7 Střediska výchovné péče (SVP)**

SVP jsou součástí školských zařízení preventivně výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy. SVP by měly předcházet rozvoji negativních

projevů chování u dětí a také zabraňovat tomu, aby nedocházelo k narušení zdravého vývoje dítěte. SVP mají být nápomocná dětem, žákům a studentům případně jejich rodičům, školám a školským zařízením. Slouží jako doplňující pracoviště pro ostatní preventivně výchovné, poradenské a terapeutická centra. SVP a jejich povinnosti jsou formulovány podle § 16 odst. 3 zákona č. 109/2002 Sb. Klienti střediska mohou být děti od 3 let věku a nejdéle do 26 let věku. Většinou je to do přípravy na povolání. Tato střediska mohou být nápomocná rodinám, školám případně jiným zařízením, která spolupracují s dítětem, u kterého se projeví poruchy chování a snaží se být nápomocné při integraci dítěte do společnosti. V současné době je v České republice 37 pracovišť, která jsou obvykle zřizována MŠMT jako samostatná oddělení. Tato střediska mohou být formou ambulantní, stacionární a internátní. Střediska výchovné péče jsou mnohdy poslední příležitostí, jak zastavit asociální chování u dětí, tak aby byl zastaven jejich sociálně narušený vývoj.

### **2.7.1 Ambulantní oddělení**

Na základě žádosti zákonných zástupců dítěte zajišťují speciálně-pedagogickou a pedagogicko-psychologickou diagnostiku pro poruchy chování případně sociálního vývoje a na základě této diagnostiky doporučí krátkodobé nebo dlouhodobé vedení. Vedení může být formou individuální nebo skupinovou. Zároveň poté napomáhají dodržování určeného plánu. Zároveň mohou vést programy na prevenci šikany, školního násilí nebo braní návykových látek, atd. Jsou nápomocné při volbě zaměstnání nebo pro případ potřeby dalšího centra zřizují kontakty na něj.

### **2.7.2 Internátní oddělení**

Tato oddělení se zaměřují na práci dospívajícími, kteří mají výchovné problémy. Pobyť a účast je dobrovolná po předešlé domluvě se zákonným zástupcem dospívajícího. Pobyť

v tomto zařízení je dlouhý zpravidla 6 – 8 týdnů. Děti při pobytu v tomto zařízení nepřerušují školní docházku, pokud to okolnosti dovolují dochází i nadále do své školy, pokud tato varianta možná není navštěvují jim přidělenou jinou školu. Tyto pobyty jsou pro děti od šesti do osmnácti let věku. Před pobytem v tomto zařízení musí proběhnout minimálně tři setkání, aby bylo možno zmapovat aktuální situaci a tomuto také přizpůsobit sezení. Tato oddělení nepřijímají děti, které jsou v akutním stádiu onemocnění, intoxikované, bacilonosiče nebo děti, které mají být v karanténě. Jak ve své knize *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* píše Dana Bittnerová, David Doubek a Markéta Levínská: „*V rámci diskurzu obyvatelé vyloučených lokalit akceptují, že děti nemusí vyrůstat u rodičů. Bud' se samy rozhodnou, že chtějí bydlet s jiným příbuzným a ten s tím souhlasí. Nebo rodinná situace je natolik komplikovaná, že dítě odchází do ústavní výchovy* (Bittnerová, Doubek, Levínská 2014: 135).

### **2.7.3 Stacionární oddělení**

Jedná se o velmi specifickou formu péče. Jde o skupinový program, který děti absolvují v mimoškolní době a po jeho skončení se navracejí zpátky domů. Tento program trvá nejdéle do 19:00 hod.. Střediska svých cílů a plnění úkolů dosahují činnostmi: speciálně pedagogickými a psychologickými, poradenskými a diagnostickými (NÚV 2011).

## **2.8 Klasifikace vad a poruch**

Konkrétní vada, či porucha má zásadní vliv na získávání vědomostí, dovedností a zkušeností jedince. Tedy na jeho výchovu a vzdělávání. Z tohoto důvodu je také snaha vady a poruchy utřídit. Klasifikovat je můžeme z několika úhlů pohledu, a to především podle účelu k jakému klasifikace slouží.

Prvním úhlem pohledu je, že vadu, či poruchu v našich podmínkách prvotně řeší lékaři. Obvykle na nesrovnalosti např. ve vývoji novorozence upozorní dětská lékařka. A

proto jako první uvedu lékařský úhel pohledu, a to Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů tzv. MKN 10. Tato klasifikace je především určena lékařskému prostředí, také tam je využívána pro identifikaci orgánových nebo funkčních nedostatků. V tomto pohledu je člověk s hendikepem chápán jako pacient – nemocný – nezdravý (Uzis: 2019). Jak ve své knize *Speciální pedagogika* píše Josef Slowík: „Zdraví je stav úplné tělesné, psychické a sociální pohody“ (WHO 1980 in Slowík 2007: 29). Jestliže je člověk s např. mentálním postižením v dobrém fyzickém stavu, bez příznaků jakékoliv nemoci, současně je příjemně psychicky rozpoložen, nachází se v dobře fungujícím rodinném prostředí, kde cítí přijetí a náklonnost, a kromě toho má v okolí několik dobrých přátel, kteří mu také pomáhají uspokojovat jeho emociální a vztahové potřeby, nemáme žádný důvod považovat takového jedince za nemocného (pacienta)“ (Slowík 2007: 47).

Jako další druhá možnost pro klasifikaci vad a poruch bych ráda uvedla koncepci postižení podle ICIDH. Podle mezinárodní klasifikace funkčních schopností je jedinec s hendikepem stavěn nikoliv do role nemocného – pacienta, ale jak píše Josef Slowík: „Sleduje se funkce a stav tělesných struktur člověka namísto jejich vad a poruch, sleduje se aktivita takového jedince namísto jeho postižení a omezení a konečně je také rozhodující možnost participace na životě společnosti, nikoliv už pouze jeho vlastní handicap (WHO 2001 in Slowík 2007: 28).

Třetí možností klasifikace poruch, jak uvádí Josef Slowík, je podle:

- a) typu na orgánové (vady čočky nebo sítnice oka) a funkční (percepční porucha sluchu)
  - b) intenzity na lehké, střední, těžké (např. mentální retardace)
  - c) podle příčiny na vrozené (chromozomální aberace) nebo získané (afázie)
- (Slowík 2007: 26).

Čtvrtou možností, která je ovšem z hlediska inkluzivního vzdělávání nejvhodnější klasifikace podle druhu postižení, a tedy odvětvím speciální pedagogiky, do které hendikep spadá. A to na:

- a) speciální pedagogiku osob s hendikepem zraku – tyflopeditii
- b) speciální pedagogiku osob s hendikepem sluchu – surdopedii
- c) speciální pedagogiku osob s narušenou komunikační schopností – logopedii
- d) speciální pedagogiku osob s tělesným hendikepem a zdravotním oslabením – somatopedii
- e) speciální pedagogiku osob s mentálním hendikepem – psychopedii
- f) speciální pedagogiku osob s poruchami chování, narušenou sociální adaptací a sociálním znevýhodněním – etopedii
- g) speciální pedagogiku osob s kombinovaným hendikepem
- h) speciální pedagogika osob s dílčími deficity (vývojové poruchy učení, ADHD, ADD) (Slowík 2007: 18).

U této klasifikace bych ráda nastínila podmínky, které jsou prioritou v úspěšnosti inkluze hendikepovaného žáka. V popředí u všech druhů postižení zůstává pedagog a asistent s patřičným vzděláním a informovaností o hendikepu, který má jeho žák. Patří sem i úzká spolupráce s pracovníky příslušného poradenského zařízení, pravidelné konzultace při tvorbě IVP. SPC bývají zaměřena na konkrétní druh postižení a jsou poté nápomocna odbornou radou týkající se výchovy vzdělávání hendikepovaného žáka, ale také zapůjčují kompenzační a výukové pomůcky vhodné pro ten který hendikep.

Jak jsem se informovala u pedagogů na speciálním pracovišti, u jednotlivých druhů postižení jsou pro úspěšnou inkluzi třeba zajistit tyto materiální podmínky:

- a) u osob s postižením zraku je třeba mít zajištěn prostor bez překážek pro bezpečný pohyb hendikepovaného, dostatek světla (pro slabozraké), přiměřenou pokojovou teplotu pro optimální schopnost hmatového vnímání. Kromě toho se žáci se zrakovým hendikepem učí číst Braillovo písmo a k psaní používají Pichtův psací stroj, pro slabozraké speciální PC programy – toto může zapůjčit SPC.
- b) pro žáky s postižením sluchu je třeba zajistit asistenta používajícího znakový jazyk, případně používat další způsoby náhradní komunikace. I zde se k výuce používají speciální PC programy. Pro žáky se sluchovým hendikepem je nutná intenzivní logopedická péče.
- c) ve vzdělávání a výchově osob s narušenou komunikační schopností hraje důležitou roli intenzivní a pravidelná logopedická péče. Možností je i využívání náhradní komunikace systémy VOKS, Makaton<sup>4</sup> apod.
- d) pro žáky s tělesným hendikepem je třeba mít ve škole především zajištěnou bezbariérovost, ať už výtahem, plošinou, či schodolezem. Dále pak existuje mnoho kompenzačních nebo výukových pomůcek včetně speciálních PC a programů.
- e) u žáků s mentálním postižením rozhoduje o výchově a vzdělávání stupeň hendikepu. Dnes i osoby s velmi těžkou mentální retardací navštěvují školu a nejsou osvobozeny od povinné školní docházky, tak jako tomu bylo před rokem 1989. Jak píše ve sv knize Josef Slowík: „*Výchova a vzdělávání jedinců s mentálním postižením se nikdy neobejde bez usilovného pedagogického vedení ze strany učitelů, vychovatelů, ale také rodičů*“ (Slowík 2007: 115).

---

<sup>4</sup> Jedná se o jazykový program.

f) pro žáky s poruchami chování se jedná spíše než o podmínky materiální, tak o podmínky sociální a výchovné. Zde je na místě úzká spolupráce se zařízeními a centry orientovanými na tuto problematiku. Ostatně jak je popsáno v podkapitole výše (*Terénní deník: duben 2017*).

### 3 AKTÉŘI, KTERÍ SE ÚČASTNÍ TÉMA INKLUZE

Téma inkluze se určitě nejvíce dotklo žáků základních a speciálních škol a neméně i jejich rodičů. Nezanedbatelnou měrou se dotklo také pedagogů dětí na základních školách, kteří museli mnohdy absolvovat odborné kurzy, protože na výuku takto různorodých tříd nebyli připraveni. Inkluze se ovšem dozajista, dotýká také pedagogů na speciálních školách, kde se naopak potýkají s úbytkem dětí. V neposlední řadě inkluze zasáhla i stát – a to jako aktéra, díky kterému se zrodila: státní úřady v prvopočátku počítaly s menšími náklady, než jaké jej aktuálně inkluze stojí. Při svém výzkumu jsem měla možnost pozorovat žáky a pedagogické pracovníky. Přišla jsem také do styku s rodiči, ale pouze v malé míře. Se státními orgány jsem během svého výzkumu nepřišla do kontaktu přímo, ale jen zprostředkovaně. Jednotlivým aktérům se nyní budu věnovat podrobněji v podkapitolách. Cílem této kapitoly je nastínit proces inkluze jako jev, na který působí a kterým je ovlivňována síť aktérů.

#### 3.1 Žáci se speciálními potřebami

Z antropologických disciplín se žáky zabývá pedagogická antropologie. V českém prostředí je tato kategorie antropologie doposud méně známa, ale velice důležitá. K tématu pedagogické antropologie, mne zaujala kniha *Pedagogická antropologie v podmínkách současné školy* od Martiny Ciché a kolektivu. Na její tvorbě se podíleli pracovníci Katedry antropologie a zdravotní vědy v Olomouci. Kniha se zabývá rozmanitostí, kterou autoři pojímají jak z pohledu biologicko-zdravotního, tak sociokulturního a filozofického (UPOL 2017). Knihu jsem bohužel neměla možnost si alespoň prohlédnout, ale jistě se k ní v budoucnu vrátím.

Nástup do školy by se pro žáky dal také pojímat jako přechodový rituál. Jak ve své knize *Přechodové rituály* píše Arnold van Gennep: „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, jejich konce a začátky tvoří celky téhož rázu* (Gennep 1997: 13). V den, kdy dítě nastoupí do školy, začne přejímat nové sociální role. Vůči spolužákům může mít roli kamaráda nebo také rivala. K pedagogům či jiným zaměstnancům školy dítě získává roli spíše autoritativní. Z tohoto důvodu by dítě mělo před školní docházkou navštěvovat mateřskou školu, aby bylo na přijímání nových rolí připraveno. Nástup dítěte do školy odpovídá dle Arnolda van Gennepa *poprahovému (postliminárnímu) rituálu* je to rituál přijetí do nového stádia života (Gennep 1997: 27). Dítě je v den nástupu do školy slavnostně přijato, jedná se o slavnostní obřad. U jeho nástupu do školy jsou rodiče, pedagogové a děti slavnostně oblečeni a dítě dostává dary potřebné ke studiu.

Pojmem žáci a děti se speciálními potřebami se rozumí vzdělávající se jedinci, kteří k tomu, aby mohli naplnit své vzdělávací možnosti a mohli uplatnit svá práva, potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Tyto potřeby se odvíjejí dle zdravotního stavu, kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek žáka. Tyto potřeby žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení.

Mezi podpůrná opatření pro žáky se speciálními potřebami například patří: úprava organizace, úprava obsahu výuky, hodnocení, forma a metoda výuky, může se také jednat o prodloužení délky studia, mohou se také upravit podmínky pro přijetí ke vzdělávání a ukončení vzdělávání, zajištění kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic nebo učebních pomůcek, spadá sem také vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a využití asistenta pedagoga. Všechny tyto potřeby jsou uvedeny v § 16 odst. 2 Školského zákona. Podpůrná opatření se mohou kombinovat a věnuje se jim Vyhláška č. 27/2016 Sb., o *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (NÚV 2011).

### 3.1.1. Žáci zkoumaného terénu

Nyní se na speciální škole vzdělává 28 žáků. Žáci jsou vzděláváni v oddělených třídách určených pro žáky s lehkým mentálním postižením (praktická škola) a žáci s kombinovaným postižením se vzdělávají ve speciální třídě (speciální škola). Žáci s lehkým mentální postižením od 1. do 7. ročníku jsou vzděláváni dle § 16 odst.9 školského zákona, a to podle ŠVP pro základní vzdělávání Krok za krokem. Těmto žákům je ve spolupráci s SPC tvořen IVP na každý školní rok. Žáci s lehkým mentálním postižením 8. a 9.ročníku se vzdělávají podle ŠVP pro základní vzdělávání s motivačním názvem Klíč, který byl rozpracován podle přílohy RVP - LMP. Žáci speciálních tříd všech ročníků se vzdělávají dle ŠVP pro obor vzdělávání základní škola speciální, který je součástí také dle ŠVP s motivačním názvem Klíč. Veškeré vzdělávání a výchova probíhá ve spolupráci s pracovníky SPC a zákonnými zástupci žáka. Jsou využívány klasické i moderní způsoby vzdělávání, především je kladen důraz na individuální přístup. Pro autistické žáky je využívám komunikační systém VOKS. Veškeré vzdělávání všech žáků je směřováno k co možná nejvyšší samostatnosti a uplatnitelnosti ve společnosti. Někteří žáci s mentálním postižením mají na doporučení lékaře nebo SPC zkrácené vyučování dle jejich možností. Takže by například měly mít 6 hodin denně a mají pouze 4 hodiny denně. Je to různé podle jejich možností a unavitelnosti, aby to fyzicky i psychicky zvládli. Pro děti si chodí ihned po vyučování rodiče a v případě, že dítě nemohou vyzvednout ihned po vyučování, funguje školní družina, kterou mohou navštěvovat děti bez ohledu na věk. Pedagogové mají rozvržené dozory a podle nich se v družině střídají. Zde mohou děti hrát hry na počítačích nebo mají vymyšlený program pro zpestření. Tento program se odvíjí od kreativity pedagoga.

## 3.2 Rodiče

Rodiče jsou další významnou stranou při vzdělávání žáků, jejich dětí. Každý rodič, jemuž se narodí potomek s hendikepem si projde několika fázemi: fáze šoku a popření, fáze akceptace a vyrovnání se s problémem, fáze smíření se a realismu (Slowík 2007: 34). Přičemž každá fáze je v jednotlivých rodinách různě dlouhá. Protože v odloučeném pracovišti se vzdělávají žáci různé hloubky mentálního hendikepu a různých kombinací s dalším postižením liší se přístup rodičů a rodinného zázemí. Výjimkou není ani fakt, že se do školy vrací děti bývalých absolventů.

Další, bohužel, poměrně významnou skupinou jsou žáci ze sociálně nevýhodného prostředí, kdy vzdělávání a výchova dětí nejsou v těchto rodinách prioritou. Jak ve své knize *Odsouzení k manuální práci* píše Tomáš Katrňák: „*Osud člověka je podmíněn především sociálně. Nic jej nepoznamenává, tak jako prostředí, do něhož se člověk narodí a němž vyrůstá* (Katrňák 2004: 11). Tato kniha popisuje předávání statusu z jedné generace na druhou. Pojednává o tom, že vzdělanost není dána finanční situací, ale kulturou vrstev. Například rodina dělníku bude na studium dítěte tlačit méně nežli rodina právníka. Ostatně jak dále Tomáš Katrňák píše ve své knize: „*Prostředí v němž člověk vyrostne, se podepisuje téměř na celém jeho životě. Děti z dobře společensky postavených rodin mají velkou pravděpodobnost, že jejich společenský status, jejich ekonomická úroveň a životní způsob, které měly během dětství a mládí, se nezmění ani poté, co rodinu původu opustí, [...], U dětí pocházejících z hůře postavených rodin existuje naopak velká pravděpodobnost, že budou žít stejně jako jejich rodiče, [...], (Katrňák 2004: 33).*

A samozřejmě jsou zde i rodiče, kteří se s hendikepem svého potomka smířili a jsou ochotni mu vytvořit co nejvhodnější podmínky pro jeho vzdělávání a se školou velmi úzce spolupracují. Příkladem může být hoch Tadeáš, jehož rodiče se školou úzce spolupracují:

*Tadeáš je hoch s vývojovou dysfázií a lehkou mentální retardací. Jak mi bylo sděleno, do vlnku mu byla dána, rodiči přiměřeně podporována, cílevědomost a pracovitost. Tudiž i přes svůj nelehký hendikep úspěšně zvládl již 7.ročník základní školy podle IVP (a minimálních doporučených výstupů). Maminka Tadeáše se angažuje ve školské radě jako zástupce nezletilých žáků a velmi ochotně sponzoruje některé aktivity školy, mimo to vytváří to nejvhodnější prostředí pro vzdělávání a výchovu svého syna (Terénní deník: březen 2017).*

Inkluze se dotýká nejen žáků ale i jejich rodin, a to dokonce možná ve stejné míře. Rodiči/rodinou se zabývá antropologie rodiny/příbuzenských systémů. Sociální věda reflektuje rodiny s hendikepovanými dětmi především jejich rozpadání. Při svém výzkumu jsem nezjišťovala rodinné stavy žáků a zda žijí v úplné rodinně mi bylo sděleno pouze u některých z nich.

Na všechny žáky jsou kladeny při výuce přiměřené nároky odpovídající jejich možnostem. Pedagogičtí pracovníci úzce spolupracují s SPC a rodiči, případně lékaři, tak aby bylo zajištěno, co nejpříznivější klima pro výuku a výchovu žáků. Nyní uvedu příklad, který mám uvedený v terénním deníku, kdy rodina se školou spolupracuje, ale není nyní smířena s hendikepem své dcery: *Věrka je slečna se spastickou kvadruparézou a těžkou mentální retardací v horním pásmu. Během prvních pěti let školní docházky se naučila poznávat všechna písmena abecedy a tvořit z nich slabiky. Ovšem přečtenému nerozumí, slova již nevytvoří. Její hendikep jí neumožňuje ovládat psací náčiní, ani chodit, stěží se drží rovně ve vozíku bez připoutání. Rodiče se zdravotním stavem dcery nikdy nesmířili. Když zjistili, že dcera má dobrou zrakovou paměť a poznávat písmena jí nedělá velký problém, upnuli se k cíli, že Věrka jednou bude číst knihy. Když se jim pedagog snažil tento cíl vyvrátit, přestali s ním komunikovat a celou svou pozornost obrátili pouze na asistentku dcery. Skutečnost, že touha rodičů po samostatném čtení Věrky vytváří na jejich dceru neúměrný tlak, jim patrně unikla (Terénní deník: duben 2017). Někteří rodiče se těžko smiřují se stávajícím stavem,*

doufají, v pokračující vývoj a postupné dozrávání mentálních schopností svého dítěte. Mnohdy svým přáním, popř. i tlaky, jimiž působí na pedagogy a vedení školy, mohou komplikovat nejen chod výuky, ale i zdárný vývoj vlastního dítěte (může být přetěžované, může pociťovat nespokojenost rodičů apod.).

Někteří rodiče jsou pro inkluzi, někteří proti ní. Jak mi sdělili pedagogové, tak i pro rodiče je péče o hendikepované dítě finančně náročná. Například, pokud dítě potřebuje k životu vozík. Náklady na vozík, který je přizpůsobený dítěti (opora hlavy, opora hrudi), případně má jiné vychytávky, jako je například váha vozíku, stojí rodiče nejméně 30. 000 Kč. Pojišťovna poskytne určitý doplatek, ale není to příliš. Inkluze je pro rodiče také časově náročnější vzhledem k domácí přípravě na školu: musí se o děti více starat, plnit s nimi domácí úkoly, připravovat je na školní docházku. Pokud jsou ve specializovaném pracovišti, o tyto záležitosti se stará převážně pedagog nebo asistent žáka. Bez spolupráce rodičů není možné, aby inkluze fungovala, tak jak má.

### **3.3 Pedagogičtí pracovníci**

Pedagogy se v antropologii zabývá pedagogická antropologie., která byla zmíněna již výše v podkapitole *Žáci*. Jak ve své knize píše sociologové Radomír Havlík a Jaroslav Kořa: „*Pod pojmem učitel máme v tomto textu na mysli povolání učitele ve škole. Učitel je zde chápán jako odborník na výchovu a vyučování ve škole. Je profesionál s určitou mírou autority a jeho profesionalita spočívá v tom, že za pomoci své metodické, didaktické a odborné kompetence pomáhá žákům při zvládnutí vyučovacích cílů, vedení žáků pak probíhá na základě diferencovaného přístupu k jednotlivcům*“ (Havlík, Kořa 2011: 4). Nebo také: *Uvedené aspekty učitelova jednání můžeme označit pojmy jako: vyučovat, vychovávat, radit, hodnotit, spolupracovat, inovovat* (Havlík, Kořa 2011: 5).

Dříve neexistovali učitelé. Učení bylo záležitostí rodičů, duchovních, atd. Teprve v 18. století byla povinná školní docházka zavedena. Dříve učitelé, kteří byli na prvním stupni základních škol měli malé vzdělání a díky tomu také nízké platy, jejich sociální uznání oproti například učitelům na gymnáziích bylo opravdu malé.

I v dnešní době si učitelé často připadají nespokojeni. Ať už kvůli tlaku od ředitele školy nebo od inspekce. Mnozí učitelé také mohou negativně vnímat, že s přibývajícím věkem se vzdalují mládeži. Naše pedagogické sbory se často potýkají se skutečností, že jsou „přestárlé“, protože čím dál více ubývá mladých pedagogů. Důvodem proč se také mnoho učitelů „stáhne do pozadí“ je tzv. Burn Out Syndrom – Syndrom vyhoření, který se dělí celkem do pěti fází: nadšení, stagnace, frustrace, rezignace, pocit vyhaslosti (Burn Out).

Být učitelem také znamená podnikat určité prospěšné kroky: usilovat o atmosféru důvěry a sebedůvěry, často přes zrazování žáků, rodičů, ale i kolegů. Pedagog by měl probouzet v žácích kritický postoj k sobě samým. Dále by měl vydržet odmítání a zvládnout nátlak, jak na své okolí, tak ale i případný tlak na jeho osobu. Pedagog musí umět velice dobře pracovat s časem kvůli rozvrhu, osnovám. Musí umět hospodařit s vlastními silami a neustále musí mít chuť se i nadále rozvíjet a vzdělávat.

Být učitelem znamená být členem společnosti – vštěpovat morální pravidla, být soudcem – rozdávat známky, vlastníkem – musí vlastnit znalosti a dovednosti, pomocníkem – být nápomocen žákům, rozhodčím – řešit spory mezi jeho žáky, detektivem – objevovat žáky porušující pravidla, předmětem identifikace – žáci ho mnohdy napodobují, podporovatelem – pomoc žáků s vlastní důvěrou. Pedagoga, ale také můžeme charakterizovat jako učitele svobodného – nedodržuje osnovy a pravidla, učitele pořádného – snaží se dodržovat veškeré normy, učitele náročného nebo učitele kamarádského (Kořa, Havlík 2011: 5-15).

### 3.4 Státní orgány

Posledním a neméně důležitým aktérem jsou státní orgány. Státními orgány se zabývá politická antropologie, která je součástí kulturní či sociální antropologie. Mezi známe představitele politické antropologie patří: Bronislaw Malinowski, Edward E. Evans-Pritchard nebo Lewis Henry Morgan.

Nejdůležitějšími orgány státní správy jsou ústřední orgány, které mají celostátní působnost. Mezi státní orgány spadají například ministerstva, která jsou upravena zákonem č. 2/1969 Sb., *zákon české národní rady o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České socialistické republiky*. V České republice působí mnoho ústředních orgánů státní správy pro moji práci je ovšem klíčové Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Ministerstvu školství je podřízena Česká školní inspekce (Zákony pro lidi: 1969). Jak je uvedeno na internetových stránkách *Zákony pro lidi* dle § 22: „*Ministerstva zkoumají společenskou problematiku v okruhu své působnosti, analyzují dosahované výsledky a činí opatření k řešení aktuálních otázek. Zpracovávají koncepce rozvoje svěřených odvětví a řešení stěžejních otázek, které předkládají vládě České socialistické republiky. O návrzích závažných opatření přiměřeným způsobem informují veřejnost*“ (Zákony pro lidi: 1969).

Inkluze z pohledu státních orgánů, v roce 2004 (přesněji 2.9.2004) předložil ministr školství Marcel Chládek novelizaci zákona č. 564/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon). Novela poté byla schválena Parlamentem České republiky, senátem a poté prezidentem České republiky. V té době inkluzi čekalo ještě mnoho překážek. Na inkluzi v konečném důsledku nebyly peníze. Stát financoval pouze část nákladů na asistenty, a tak ředitelé škol řešili problémy, jak tyto asistenty zafinancovat. Často ty peníze chyběly, a proto si školy asistenty dovolit nemohly. Po roce 2016, začal stát financovat plné náklady na péči o hendikepované dítě, tzn. financování

asistenta, ale i pomůcky, které dítě potřebuje, stát nyní financuje také doučování. Tuto problematiku jsem v našem rozhovoru probírala s paní zástupkyní speciální školy, která na celou situaci má razantní názor: *„Strašných peněz na to jde. Na asistenty, na předmět speciální pedagogiky, na pedagogickou intervenci. Na základní škole dítě, které z angličtiny neprospívá, tak mu školské poradenské zařízení napíše předmět pedagogické péče nebo pedagogickou intervenci a učitel za 100% je s ním odpoledne a doučuje ho to. To by měla být věc rodičů. Rodiče by si to měli zaplatit. A když to rodiče nezvládnou sami, tak si někoho mají sehnat. A ne, že bude škola a stát zase doplácet. Finito. Takže to je inkluze, která není promyšlená. Byla to počáteční asi dobrá myšlenka, ale inkludovat všechny do běžného základního vzdělání nejde“* (Paní Zuzana: 2018).

Krok, že stát financuje všechny náklady ovšem vedl k tomu, že nyní jsou přeplněny pedagogické poradny, jimž nyní vzrostla administrativa a s přísunem dalších dětí se dostávají do tzv. skluzu. Dříve děti přišly jednou a když byly předány do speciální školy, nemusely již chodit, ovšem nyní jsou-li v inkluzi, potřebují odborný posudek každý rok popř. každý druhý rok. Poradnám a speciálním zařízením jsem se již věnovala v kapitole druhé Terminologie.



## 4 INKLUZE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

### 4.1 Dějiny inkluze

J. A. Komenský již v 17. století prohlašoval, že vzdělávat se mají všichni ve všem bez rozdílu pohlaví a inteligence a sociálního postavení. Jak ve své literatuře uvádí Kysučan a Kuja: „*Je tedy otázka, zda tedy i slepí, hluchí a nechápaví (jimž se totiž pro ústrojný nedostatek nemůže něco dostatečně všípít), mají přibírat ke vzdělání? Odpovídám: Z lidského vzdělávání se nevyjímá nic než nečlověk. Pokud tedy mají účast na lidské přirozenosti, potud tedy mají účast na vzdělávání*“ (J. A. Komenský in Kysučan, Kuja 1999: 73). K naplnění Komenského slov byla tehdy ještě dlouhá cesta. I přesto, že konečným cílem speciálního vzdělávání a výchovy bylo vždy, co nejúspěšnější začlenění do společnosti (Kysučan, Kuja 1999: 74). Je otázkou, jak můžeme připravit hendikepovanou osobu na začlenění do společnosti, když je vzdělávána separovaně.

Vývoj vzdělávání a výchovy hendikepovaných osob začal v Českých zemích segregací. V roce 1786 v Praze byl založen ústav pro hluchoněmé, následoval v roce 1807 ústav pro „pro výchovu a léčení slepých a na oči chorých“. A v roce 1871 první ústav pro slabomyslné, v roce 1896 první pomocná škola. Postupně se rozvíjely pedagogické metody určené pro výuku dětí s postižením a speciální školství se dostalo na velmi dobrou úroveň, dále se rozvíjel systém speciálních škol určených pro konkrétní druh hendikepu. Teprve na počátku 90. let 20. století se začínal objevovat pojem integrace a především rodiče hendikepovaných dětí začali o tento způsob vzdělávání usilovat. Do té doby se hendikepovaní žáci v běžných školách vzdělávali pouze sporadicky. Zákonem toto vzdělávání nebylo ovšem nijak upraveno a vše tedy záviselo na ochotě dané školy a pedagogů.

Důležitým startem pro společné vzdělávání hendikepovaných se stalo přijetí vyhlášky o základních školách v r. 1991. Tato poprvé zmínila možnost začleňování žáků s postižením do běžných základních škol. Vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb. poprvé zmínila možnost začleňování hendikepovaných dětí do běžných škol. Nicméně v praxi školy žáky s postižením odmítaly, neboť na jejich vzdělávání nebyly dostatečně vybaveny. Další významný zlom nastal opět vyhláškou MŠMT č. 73/2005, kde je uvedeno: *Že vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením [...] (MŠMT 2005).* Zde můžeme hovořit o integraci hendikepovaných v pravém slova smyslu. Nicméně školství stále ještě nebylo připraveno na tak významný krok, v celkovém důsledku stále chyběly finance.

Od 1. září 2011 platí ustanovení školského zákona, podle něhož mají právo na vzdělávání na běžné škole všechny děti bez ohledu na stupeň a druh hendikepu. V roce 2011 jsme stále ještě u integrace, která připravuje půdu pro inkluzi. V únoru 2015 Poslanecká sněmovna schválila návrh novely školského zákona. č. 561/2004 Sb., vznikl tak zákon č. 82/2015 Sb..

Nejzásadnější změny se týkaly vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň vznikl Akční plán inkluzivního vzdělávání na období od roku 2016 - 2018, tento plán se zabývá ještě nadcházejícími roky 2019 a 2020. Zde se již inkluze rozjela v plném proudu. Zákonem byly stanoveny podmínky přijímání a vzdělávání žáků s hendikepem a také podmínky financování inkluzivního vzdělávání. Zákon ustanovil 5 stupňů podpůrných opatření. Z toho 1. stupeň těchto opatření aplikuje škola bez doporučení poradenského zařízení, zbývající stupně jsou na doporučení. Na tato podpůrná opatření mají školy nárok dostávat finanční prostředky, které umožní jejich realizaci (ČOSIV 2018).

Dalo by se říci, že tímto cesta k inkluzi končí, myslím si ovšem, že je to přesně naopak, cesta teprve začíná. Než se nový systém vzdělávání hendikepovaných žáků skutečně stane běžným, uběhne ještě nějaká doba, až absolventi inkluzivního vzdělávání se zařadí do pracovního procesu bez segregace.

## **4.2 Inkluze ve sledovaném terénu**

Škola ve sledovaném terénu byla a je určena pro žáky s mentálním hendikepem v různém rozsahu. Vzdělávají se zde také žáci s kombinací vad, ale vždy je mentální postižení přítomno. V této škole se prakticky nejedná o inkluzi, neboť škola je sice součástí běžné základní školy, ale pracoviště je odloučené, výuka probíhá v jiné budově. Nicméně tím, že se zde vzdělávají žáci s různou hloubkou mentálního postižení a kombinací dalších hendikepů, mají tak možnost poznat jinakost svých spolužáků z jiného úhlu. Zároveň tím, že speciální škola je součástí běžné základní školy dochází k pravidelnému kontaktu a také pravidelným akcím, které školy společně pořádají. Děti se speciálními potřebami tedy přijdou do kontaktu s dětmi bez speciálních potřeb.

## **4.3 Vzdělávání dětí na odloučeném pracovišti**

Jak již bylo řečeno, škola vzdělává žáky se střední a těžkou mentální retardací ve dvou třídách a ve dvou třídách žáky s lehkou mentální retardací. Způsob a obsah výuky se v těchto třídách liší, což je dáno náplní ŠVP a také samozřejmě možnostmi žáků. Jak již bylo zmíněno speciální škola je určena pro osoby se středním až těžkým mentálním hendikepem. Má deset postupných ročníků. Z toho 1. - 6. ročník náleží 1. stupni a 7. -10. ročník 2. stupni. Nežádá se stává, že žák nesplní IVP převážně ze zdravotních důvodů a daný ročník opakuje. Žáci mohou školu navštěvovat až do svých 26 let. Například: *Daniel, chlapec trpící střední mentální retardací a spastickou kvadruparézou, je upoután na vozík. Školu začal navštěvovat*

ve svých téměř 8 letech po dvou odkladech školní docházky. V průběhu 2.období se u něho začala zvyšovat nemocnost, jedenkrát do roka strávil měsíc v lázních, to vše mělo za následek opakované nesplnění náplně IVP. Za běžných podmínek by školní docházku ukončil v 17 letech, dnes je mu 23 let a navštěvuje poslední 10. ročník (*Terénní deník: květen 2017*). Nutno dodat, že nejenom v tomto případě plní návštěva školy tolik nezbytnou socializační funkci a ne pouze tu vzdělávací a výchovnou. Z tohoto důvodu je náplň ŠVP, rozsah hodin a způsob výuky uzpůsoben žákům s takto těžkým hendikepem.

Pro speciální školu je vypracováno ŠVP pro obor vzdělávání základní škola speciální, ten má dvě části určené podle stupně mentálního postižení. Žáci, kteří jsou schopni naučit se čtení, psaní, počtům alespoň v minimálním rozsahu se vzdělávají podle části I. Pro žáky s těžkým mentálním hendikepem je určena část II., podle které již není běžně vyučováno čtení, psaní atd.. Předměty jsou zde členěny na rozumovou, smyslovou, řečovou výchovu a další. Cílem je, aby i žáci s těžkým postižením osvojili základy vzdělání. *Podle části II. je vzděláván Lukáš, chlapec s atypickým autismem. Již od 1. ročníku pracuje s paní asistentkou, učí se komunikovat pomocí systému VOKS, důležitý je pro něho nástěnný plán dne, znázornění posloupnosti činností, které se prozatím provádí pomocí zástupných předmětů (např. potřebu návštěvy WC znázorňuje rolička od toaletního papíru). Lukášova výuka probíhá v oddělené místnosti, kde je vše uzpůsobeno jeho potřebám. Do budoucna by se snad mohl učit společně se spolužáky v jedné třídě s oddělenou lavicí, to prozatím není možné, ostatní děti ho v práci ruší a Lukáš svou nespokojenost pak vyjadřuje záchvaty vzteku* (*Terénní deník: duben 2017*).

Běžný školní den probíhá ve speciálních třídách mnohem volněji. Nedodržují se zde striktně hodiny a přestávky. Žáci potřebují na sebeobsahu mnohem více času, a proto jim velká přestávka o délce 20 min nestačí. Nevhodnější by pro ně byl den bez omezení školním zvonkem, ale to prozatím tak není. Velká část žáků má na doporučení lékaře zkrácenou dobu

vyučování z běžných 6 hodin denně na 4 nebo 5 hodin výuky. I tak je pro žáky s těžším postižením takto dlouhá doba náročná. Proto v prvních dvou hodinách probíhá výuka čtení, psaní a počtů, tedy předmětů vyžadujících plné soustředění. Po velké přestávce následují volnější předměty. Z důvodu socializace je výuka ozvláštněna programy mimo budovu školy, tj. výlety, návštěvami výstav a kulturních představení, tak aby program byl, co nejpestřejší. Probíhá úzká spolupráce se zdejším denním stacionářem pro zdravotně handicapované osoby.

Výuka ve třídách speciální školy nebyla novelou školského zákona z 1.9.2016 nikterak dotčena. Dalo by se říci, že na tyto žáky se poněkud zapomnělo. Nadále platí ŠVP pro obor vzdělávání základní škola speciální. Počty žáků ve třídách jsou upraveny dle zákona č. 73/2005 Sb. § 10 odst. 1 (Zákony pro lidi 2005).

Poněkud jiná je situace ve třídách pro žáky s lehkou mentální retardací, tedy ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Do novely zákona z 1.9.2016 byli všichni žáci vzdělávání podle ŠVP pro základní vzdělávání, který byl rozpracován podle přílohy RVP - LMP. Dnes jsou vzdělávání dle ŠVP pro základní vzdělávání školy, jejíž součástí odloučené pracoviště je. Pro každého žáka je pak vypracován IVP, který zohledňuje vzdělávací a výchovné možnosti konkrétního žáka. Dalo by se říci, že se jedná z pohledu vzdělávání a výchovy o změnu pouze pozitivní. Ovšem, pokud se podíváme na časovou dotaci jednotlivých hodin, zjistíme, že přibylo vzdělávacích předmětů na úkor jednotlivých výchov. Konkrétně pracovních činností měli žáci 7. ročníku 5hodin týdně podle ŠVP pro základní vzdělávání, který byl rozpracován podle přílohy RVP - LMP. Nyní v tomtéž ročníku je to 1 hodina týdně podle ŠVP pro základní vzdělávání. Právě výuka pracovních činností pro žáky s lehkou mentální retardací je stěžejní, vytváří u nich sociálně pracovní návyky, rozvíjí jemnou motoriku a představivost. Již od 1. ročníku přibyl anglický jazyk a navýšila se časová dotace českého jazyka. Novela školského zákona z roku 2016 se tedy žáků s lehkou mentální retardací dotkla významně. Příkladem z mého terénního deníku je *Honza, který je nyní žákem*

*4. ročníku, jeho diagnóza lehká mentální retardace v těžkém pásmu a ADHD společně s řečovou vadou ho přivedly k nástupu do 1. ročníku tehdy praktické školy ve školním roce 2015/2016. Již tehdy měl vypracovaný IVP pro český jazyk. Nejvíce vázlo čtení a psaní. Oproti tomu v pracovních činnostech je velmi zručný a práce mu přináší radost a uvolnění. S nástupem do 2. ročníku se Honzovi změnila časová dotace jednotlivých předmětů, přibyl anglický jazyk, který naprosto nekorespondoval s Honzovou řečovou vadou. I přes IVP se Honza dostával čím dál víc do většího tlaku, který se velmi odrazil v jeho chování. Řešení se našlo v přestupu na speciální školu od 3. ročníku. Chování Honzy se ustálilo a přišly i posuny ve vzdělávání (Terénní deník: duben 2017).*

Průběh školního dne se v těchto třídách nikterak významně neliší od průběhu dne na běžné základní škole. Hodina trvá 45 minut a je dodržována stejně jako přestávky, ani žáci většinou nepotřebují zkrácené vyučování, neboť jejich fyzické možnosti se obvykle neliší od žáků běžné základní školy. Ovšem forma výuky je rozdílná. Vzhledem k tomu, že v jedné třídě je vzděláváno několik ročníků, je kladen důraz na časovou organizaci ze strany učitele, ukázněnost a samostatnost při práci ze strany žáků. Učitel by se měl vyhnout frontální výuce a více zapojit individuální přístup a skupinovou práci.

#### **4.4 Pohled pedagogů na inkluzi**

Práce učitele by měla jedince bavit, u speciálního pedagoga to platí dvojnásobně. Jednak se od jeho osoby odvíjí, jak žáci pojmu učivo a v případě dětí s hendikepem učitel hledá cestu individuálního přístupu. V běžné škole se prvňáčci naučí číst zhruba do pololetí analyticko-syntetickou metodou. Žák s mentálním hendikepem na to má podstatně delší dobu přímo úměrnou hloubce jeho postižení, ale rozhodně neplatí, že se naučí číst stejnou metodou jako jeho spolužáci. Učitel zvolí metodu nácviku čtení, která žákovi vyhovuje. K tomu potřebuje dítě velice dobře znát. To, že se práce zpočátku nedaří nesmí učitele odradit. Ve třídě je např.

8 žáků a každý z nich má jiné obtíže, potřebuje jiný přístup, a přesto se všichni musí hodnotit stejným způsobem. Jak mám zaznamenáno v terénním deníku: *Toník je chlapec s ADHD a afektivní poruchou chování, jeho mentální schopnosti jsou na hranici nízké inteligence a lehké mentální retardace. Velice dobře si uvědomuje své problematické chování, minimální očekávané výstupy plní na jedničky. Ve škole není dne, kdy by nenastal problém, když si neví rady s výpočtem příkladu, rozčiluje se vzteká se a hází kolem sebe školní pomůcky. Už ve chvíli, kdy se uklidní, ví že jeho chování nebylo správné. Ovšem další den se situace opakuje. Toníkovo rodinné zázemí není záviděníhodné. Otec je velmi cholerický až agresivní, maminka průběžně odchází a navrácí se zpět k partnerovi, chlapec ji příliš nezajímá. Toníkovi schází milé slovo, pochvala i obejmutí, když tyto potřeby naplní ve škole skrze učitele je z něj naprosto vzorný žák (Terénní deník: únor 2017).*

Ve třídě se neutváří pouze vztah učitel – žák. Další osobou, která zde musí velmi dobře fungovat je asistent. Jak je uvedeno na webových stránkách Inkluzivní škola: *„Náplň práce asistenta pedagoga vychází ze školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících. Jedná se zejména o spolupráci s učitelem na výuce (nejen) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků, individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku. Ředitel školy rozhoduje o tom, jaký bude poměr přímé a nepřímé činnosti“* (Inkluzivní škola 2017).

Na webových stránkách Inkluzivní škola je také definována spolupráce mezi asistentem a pedagogem: *„Aby spolupráce mezi učitelem a asistentem byla přínosná musí být: Založena na rovnosti, dobrovolnosti a různorodosti, měla by se stále vyvíjet a sledovat stejný cíl“* (Inkluzivní škola 2017).

I asistent musí být velmi dobře seznámen s diagnózou žáků a stejně jako učitel udržovat k nim individuální přístup. Na asistenty jsou mnohdy kladeny vysoké nároky neodpovídající jejich náplni práce. Nikdy by neměli být učitelem zneužívání jako samozřejmá a levná výpomoc, protože bez nich by inkluzivní vzdělávání nemohlo lehce fungovat. Žáci s hendikepem téměř vždy potřebují pomoc, ať už ve vzdělávání nebo výchově, každopádně od toho je asistent „pravá ruka“ učitele. Žáci na odloučeném pracovišti mají jedno společné, a to je mentální retardace, sice v různé hloubce, ale je přítomna u všech. K tomu se přidružují další hendikepy, tělesné, sluchové a poruchy chování. Třídy jsou tak tvořeny velmi pestrá škálou obtíží žáků. Nehledě nato, že děti pochází z různého sociálního zázemí, výjimkou nejsou žáci se sociálně kulturně znevýhodněného prostředí. Společný je jim cíl vzdělávání a výchovy. Protože hendikepy žáků jsou skutečně různé, volí se i různé metody a postupy výuky a výchovy. Jak mám zaznamenáno v terénním deníku: Žáci s poruchou autistického spektra mají alespoň zpočátku školní docházky možnost pracovat v oddělené učebně, kde je vše uzpůsobeno strukturovanému učení, postupně se učí komunikovat systémem VOKS a také další části školy jsou přizpůsobeny jejich potřebám. Například u dveří tříd, toalet, šaten jsou připevněny krabičky na odkládání obrázků s činnostmi nebo zástupných předmětů (používají se před tím, než žáci pochopí význam obrázku, piktogramu). Ve „své“ učebně mají oddělený stůl na učení se novým věcem a stůl na opakování učiva. Stoly jsou rozděleny barevnou páskou pro strukturovanou výuku. Skříňkami je oddělen prostor pro odpočinek. Strukturované učení se používá i u žáků s těžším mentálním postižením bez znaků autistického spektra, protože jim napomáhá v orientaci v prostředí školy. Žáci s tělesným hendikepem mají školu zcela bezbariérovou, v případě jejich inkontinence a potřeby vyměnit pleny, je k dispozici přebalovací lehátko a elektrický zvedák. Zvedák se používá i v případě potřeby relaxace na vodním lůžku. Žáci s tělesným hendikepem využívají dotykové počítače a



tablety a další kompenzační pomůcky k výuce. Jednou za čtrnáct dní přijíždí paní s canisterapeutickým<sup>5</sup> psem (*Terénní deník: květen 2017*).

#### **4.4.1 Pro koho je inkluze z pohledu pedagogů vhodná?**

Názory na inkluzi se mezi pedagogy různí. Vycházejí z jejich osobních zkušeností, protože na úspěšnosti inkluze jednoho žáka se podílí několik stran (škola, rodina, žák, poradenská zařízení). Stačí aby jedna strana plně nefungovala a úspěšnost inkluze je narušena. Velmi významnou roli v inkluzi hraje i hendikep žáka. Některá postižení jsou pro inkluzivní vzdělávání vhodnější, jiná potřebují mnohem více příhodných podmínek, které není vždy možné zajistit. Pedagog by nejspíš neměl po jedné nevydařené zkušenosti s inkluzí na celé inkluzivní vzdělávání zanevřít. K inkluzi se bude jinak stavět speciální pedagog, který má s hendikepovanými žáky mnoho zkušeností a v jiném obraze ji bude vidět učitel z velké základní školy, která s inkluzí teprve začíná.

Jak již bylo řečeno, každý žák s hendikepem není pro inkluzivní vzdělávání vhodným adeptem. Řekněme, že se jedná o žáka pouze s tělesným postižením, bez narušení mentální retardací. Žák má svého (případně sdíleného) asistenta, pokud je v budově školy zajištěna bezbariérovost, kompenzační pomůcky, pedagogové a ostatní žáci jsou srozuměni s odlišností hendikepovaného žáka, rodina žáka je připravena zdolávat překážky, které inkluze nese, tak nic nebrání úspěšnému začlenění hendikepovaného do středního proudu vzdělávání. Pokud ovšem k žákovi s tělesným hendikepem přibude do třídy další žák, kupříkladu s lehkou mentální retardací a ADHD, jež bude vždy, když projede kolem okna třídy sanitka, utíkat k oknu, podívat, co děje. Pak bude celý proces výuky významně narušen.

---

<sup>5</sup> Jedná se o přezkoušeného psa, který má být nápomocen při různých druzích rehabilitace.

Velmi lehce by šel udělat závěr, že toto postižení je pro inkluzivní vzdělávání vhodné a toto nikoliv. Ovšem takto jednoduché to není. Každý člověk je originál a stejně tak i každý hendikepovaný žák je autentický, na úspěšnosti inkluze se podílí velké množství faktorů, které nejsou vždy ovlivnitelné. A tak snaha poradenských center zařadit všechny prvňáčky do středního vzdělávacího proudu a postupně vyselektovat ty, kterým se v inkluzi skutečně nedaří, je nejspíš ta správná cesta. Jak mám uvedeno ve svém terénním deníku: *Lenka v současné době navštěvuje 5. ročník odloučeného pracoviště. Kromě hraničního pásma lehké mentální retardace ji trápí obtíže ve fonematickém sluchu. Stěží rozlišuje jednotlivé hlásky ve slově, stále při čtení slabikuje a čtení s porozuměním jí dělá velké potíže. Je nadprůměrně snaživá a cílevědomá, co se jde mechanicky naučit, to se naučí. Do první třídy nastoupila do malotřídní školy ve vesnici, kde bydlí. Již v pololetí byly znát první neúspěchy, které natolik holčičku srazily, že ze školy chodila se zažívacími potížemi ze stresu. Rodiče se rozhodli pro přestup na odloučené pracoviště, byť za cenu dojíždění do města. Obtíže se čtením sice nezmizely, nicméně Lenka zde zažívala úspěchy ve výuce, nebyla ta poslední ve třídě a i zažívací potíže zmizely (Terénní deník: duben 2017).*

## 5 SHRNU TÍ A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Vidím převážně kladně, že můj výzkum proběhl v prostředí speciálního pracoviště. Výzkum by samozřejmě nabral naprosto jiné váhy v případě, kdyby mohl podle původního plánu proběhnout také na základní škole. Obdržela bych tím pádem další cenné informace, které bych získala díky pozorování. Jsem ovšem ráda, že se mi podařilo alespoň provést rozhovory s pedagogy z této základní školy a současně ze školy speciální. Pedagogové, kteří byli mými informanty spolupracovali a nestalo se mi, že by nechtěli mé otázky zodpovědět. Zajisté by byl také velice zajímavý průřez názory rodičů, které se mi bohužel, pro tento výzkum, nepodařilo získat. V této kapitole mé práce bych tedy chtěla shrnout informace, které jsem díky pozorování žáků a pedagogů a také rozhovorů s pedagogy získala.

Můj postoj k inkluzi v konečné fázi stojí na zlaté střední cestě. Jsem přesvědčená, že by inkluze mohla být přínosem. Ovšem k tomu, aby tomu tak bylo by byla mnohem lepší spolupráce mezi státními orgány, školou, pedagogy, asistenty a v neposlední řadě rodiči dětí se speciálními potřebami a na druhé straně dětí bez speciálních potřeb. Protože ve chvíli, kdy jeden z těchto aktérů nespolupracuje vzniká neřešitelný koloběh, který má za následek velice nevydařenou inkluzi o které se v dnešní době tolik diskutuje.

Po vyhodnocení dat, které jsem získala díky rozhovorům s pedagogy byla odpověď jednoznačná, ačkoliv ji někteří kritizovali. Inkluze ano, ale pouze v případě, že porucha u dítěte ji umožní. Nyní se odvolám na informace, které jsem již psala v kapitole číslo čtyři *Názory pedagogů na inkluzi*. Tedy každé dítě je vhodné k inkluzi, ale záleží na typu jeho poruchy a také na tom kolik dětí s poruchou ve třídě je. Pokud se jedná o žáka, který má tělesný hendikep a není narušen mentální retardací, žáci jsou obeznámeni s jeho jinakostí a škola je přizpůsobena potřebám tohoto dítěte nevzniká v podstatě žádný problém, inkluze může být úspěšná. Ve chvíli, kdy k tomuto dítěti ovšem přibude žák s ADHD, kterého vyruší

každý neobvyklý děj, tak může dojít k tomu, že inkluze tolik úspěšná nebude. Ostatně o tomto problému v našem rozhovoru mluvila paní zástupkyně ze speciální školy: *„Jestliže třída má 25 dětí, tak tam nemůže být někdo s mentálním postižením, ani když bude mít asistentku. Jelikož ve třídě nemohou hovořit dva dospělí lidé plus ještě tam mít děti, jo? A hlavně když ještě do základního vzdělávacího proudu se dostanou děti s autismem nebo s poruchou autistického spektra – Aspergerův syndrom - kde tam lítaj po třídě, koušou a podobně. Takže samozřejmě, když budou hryzat v kolektivu, což ve speciálním školství je 6 až 14 počet, tak to ten člověk uhlídá. Spíš než když je tam 25 dětí“* (Paní Zuzana 2018). Ke stejnému názoru v průběhu rozhovoru došla i paní ředitelka základní školy, inkluze ano, dle zkušeností z její pedagogické praxe, může inkluze fungovat, ale záleží na typu poruchy dítěte: *„Inkluze jako taková, má své plusy i minusy, ale to má ostatně všechno. Ze své zkušenost můžu říct, že se mi vždycky moc líbil vztah a péče mezi dítětem s postižením a ostatními – to bych viděla jako jednoznačný přínos – vidět a umět pomoci a přijmout určitou odpovědnost. Pokud dítě má asistenta, tak s výjimkou dětí s poruchou chování, to je jednoznačně plusová záležitost. U poruchy chování se nám zatím (kromě jednoho případu) stalo, že to nefungovalo – dítě trápilo učitele, asistenta a i ostatní děti. V hodinách to celkem šlo, ale problémy byly vždy o přestávkách, na WC, v hodinách tělesné výchovy, ve frontě na oběd, kde není možné, aby asistent toto dítě obrazně držel za ruku“* (Paní Kateřina, 2018).

V neposlední řadě, jak jsem již psala výše nezáleží pouze na hendikepu dítěte. Musí spolu také jednotliví aktéři spolupracovat, jakmile jeden z aktérů tzv. „vynechá“ bortí se celá inkluze na dané základní škole jako domeček z karet. Při rozhovoru s paní zástupkyní ze speciální školy, si paní zástupkyně velice stěžovala na přístupy rodičů. Dle jejího názoru se převážně jedná o pěstounské rodiny nebo v případě, že děti pocházejí ze sociálně slabších rodin. Dokonce dle jejího názoru je to nejtěžší práce v roli zástupce ředitele školy. Dovoluji si tedy citovat úryvek z našeho rozhovoru: *„A nejhorší prostě jsou pěstouni. Když se řekne*

*pěstounská péče, tak se mi ježí chlupy. Nenašla jsem pěstouna, který by to dělal z lásky k dítěti, všechno to je komerce. A když za mnou přijde pěstounka a řekne paní X, já bych chtěla, aby lehký mentál Anička v první třídě, která je tři měsíce ve škole byl střední, tak si otevřu tabulky a zjistím, že paní XY bude mít o x tisíc měsíčně víc, když to bude střední mentál. A práce s dětma vůbec ne, my ve škole nemáme žádné děti, aby kouřily nebo braly drogy, aby měly poruchy chování. Sice jednoho žáka s poruchou chování máme, ale dá se zvládnout. Ty děti se dají zvládnout na základě dobrého slova a jsou vděčný za dobrý slovo, protože doma to nemají. Jsou to převážně děti, které pocházejí ze sociálně slabších rodin. U nás jsou opravdu děti se sociálně slabých rodin, takže my nemůžeme čekat, že když napíšeme dítěti poznámku, že to doma vyřeší, nevyřeší. Musíme to okamžitě řešit my, prostě na místě a opravdu po dobrým“ (Paní Zuzana, 2018).*

Jak jsem již zmiňovala ve třetí kapitole *Aktéři, kteří se účastní inkluze*. Neméně důležitá je zajisté spolupráce rodičů nejen se školou, ale také s PPP. Rodiče žáků prostřednictvím PPP dostanou doporučení, které by měli respektovat, nikoliv se stavět k situaci s názorem: „*Naše Anička je šikovná, zvládne pracovat s běžnými dětmi*“. Mé rozhovory s informanty došly k závěru, že ve chvíli, kdy malá Anička trpí poruchou autistického spektra, tak její pobývání na základní škole je pro ni, ale i pro učitele spíše trestem nežli přínosem. V průběhu výzkumu jsem tedy došla k názoru, že ve chvíli, kdy inkluze probíhá u dítěte, které díky své poruše není k inkluzi vhodné, dochází k trápení nejen pedagogů, ale také dětí. Tyto děti poté mají zrazenou svoji vlastní sebedůvěru. Ubývá jim sebevědomí a do školy chodí nerady. Pak se veškerá snaha bortí, není ničemu prospěšná, protože ani pedagogy nemůže bavit vyučovat ztrápené děti. Pedagogové mají předávat své vědomosti a za odměnu by měli shledávat dítě šťastné a spokojené. Což je pro ně v konečném důsledku největší odměna. Všichni moji informanti se shodli na názoru, že tahle práce musí pedagoga a hlavně asistenta bavit, protože finanční odměna, kterou za ni dostávají není

natolik vysoká, aby je mohla motivovat k lepším výkonům. Jejich odměnou je úsměv a vděčnost dítěte. Velice hezky se k naplňování života prostřednictvím učitelství vyjádřila paní Magdalena: „*Musím říct, že teď vlastně po 14 letech praxe, se v té práci cítím stále jistější a jistější a dělá mi to větší radost. Dělalí mi radost pokroky dětí a jsem velice šťastná a spokojená mezi dětmi a lidmi se kterými jsem. Protože zase naopak vidím jejich radost, jejich úspěchy a cítím to, že mě mají rádi. Takže to mě opravdu naplňuje*“ (Paní Magdalena, 2018).

V konečné fázi nemohu opomenout spolupráci se státními orgány. I státní orgány se velice významnou částí podílejí na inkluzi, ať už po finanční stránce nebo po stránce legislativy. Pokud nefunguje spolupráce se státními orgány, mohou vznikat také velice podstatné potíže. Finanční náklady na inkluzi žáka nejsou rodiče, ale ani škola schopni sami zvládnout, stát musí významně pomoci. V případě, že je žák na vozíčku, potřebuje vozík vhodný k inkluzi na základní škole, tento vozík je ovšem natolik nákladný, že málokterí rodičové jsou náklady schopni pokrýt sami. Je tedy potřeba, aby státní orgány spolupracovaly takovou měrou, aby nevznikalo zbytečné prodlení z jejich strany a dítě na nový vozík nečekalo x měsíců. Stát totiž v původním plánu nepředpokládal, že inkluze bude nákladná tolik, jak se nakonec ukázalo. Spolupráce se státními orgány ovšem mnohdy právě nefunguje zrovna tak, jak by měla. V internetovém článku „*Inkluze je dražší, než se předpokládalo. Přihlásilo se víc rodičů i škol*“, mi tomu bylo důkazem: „*Ministerstvo školství vysvětluje nesoulad nečekaným zájmem, který i přes negativní kampaň program zaznamenal. A chystá se náklady osekát novelou zákona, která mění pravidla pro zřizování speciálních tříd, snižuje odměny za doučování dětí nebo omezuje nárok na asistenty*“ (iDNES 2017). Po tomto výzkumu jsem tedy také dospěla k názoru, že přípravy na inkluzi měly být intenzivnější a více promyšlené.

Pokud bych tedy měla krátce shrnout mé výzkumné otázky:

***1. Jaký je pohled pedagogů/asistentů na inkluzi žáků s hendikepem?***

Pohled pedagogů na inkluzi není jednoznačný. V některých případech je pozitivní a v některých případech negativní. Úspěšnost inkluze závisí na více faktorech, z kterých nesmí vynechat ani jeden. Pedagogové se neshodují v názorech na inkluzi, ale shodují se v názoru, že pokud má být inkluze úspěšná, tak velice záleží na hendikepu dítěte.

***2. Je dle pedagogů/asistentů inkluze pro žáky spíše přínosem/negativem?***

Na tomto se pedagogové shodli v podstatě stejným názorem. Inkluze je přínosem v případě, že probíhá u správně vybraného žáka. Takže v podstatě ano, ale záleží na typu hendikepu.

***3. Je inkluze vhodná pro všechny žáky s hendikepem?***

Ano, každý žák může být inkluzivně vyučován, ale jak jsem psala již výše. Záleží na mnoha faktorech, např. zdali je ve třídě jediný žák s hendikepem nebo jich tam je víc a hlavně také jaký má typ hendikepu. Všechny tyto faktory je před zahájením inkluzivního vzdělávání potřeba řádně posoudit a až poté se dle výsledků rozhodnout.

Jsem velice ráda, že jsem si vybrala zrovna toto téma. Dříve než jsem absolvovala výzkum a rozhovory s pedagogy, jsem měla svůj názor na inkluzi černo-bílý. Čerpala jsem ze svých vlastních zkušeností, které jsem získala již na základní škole, kdy děti s hendikepem byli mým spolužákům spíše pro smích, nežli proto, aby jim pomáhali. Neměli tehdy stejné zkušenosti jako já s Janou, kterou jsem zmiňovala v úvodu. Než jsem tedy absolvovala svůj výzkum šla jsem do něj s názorem: „*Ne, inkluze dle mého názoru, vhodná prostě není*“. Nyní

zpětně mohu říci, že můj názor byl mylný. Nikdy nic není černobílé. Díky výzkumu jsem zjistila, že svůj názor s pedagogy sdílím.



## 6 ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo přispět k dnes velice diskutovanému tématu inkluze v českém školství. Práce rozebírala otázky, jaký názor na inkluzi mají pedagogové, zda dle jejich názoru je možné vyučovat formou inkluze všechny děti a zda je inkluze dle jejich názorů pro žáky přínosem nebo negativem.

Ve své práci jsem dospěla k názoru, že pedagogové inkluzi celkově spíše kritizují, ale moji informanti se vůči ní vyloženě nevymezují. Dle jejich názoru je inkluze přínosem v případě, že se dobře odhadne, jaké dítě je pro ni vhodné. Tímto se tedy dostávám k rozuzlení další otázky. Ano, inkluze je vhodná, ale v případě, že je správně odhadnutá pro konkrétní dítě s poruchou. V případě, že se dopustí, aby ve třídě základní školy bylo více žáků s hendikepem, musí být tak předem posouzeno, zda je možné jejich hendikepy sloučit. Z tohoto tedy vyplývá i odpověď třetí otázky. Inkluze bude přínosem pro děti je-li předem řádně promyšlená a všichni aktéři inkluze spolu řádně spolupracují. Tomuto tématu se podrobněji věnuje kapitola Shrnutí a zodpovězení výzkumných otázek.

Můj výzkum se uskutečnil v roce 2017 v průběhu měsíců únor až květen. Průběh výzkumu byl nepravidelný na pracoviště jsem docházela, tak jak mi to čas dovolil. Odpovědi na své otázky jsem sbírala formou zúčastněného pozorování a rozhovory s mými informanty. Na specializovaném pracovišti v srdci Železných hor, kde jsem výzkum uskutečnila jsem udělala rozhovor s celkem třemi informantkami. V průběhu roku 2018 a začátkem roku 2019 jsem uskutečnila rozhovory s informantkami ze základní školy v srdci Vysočiny, které byly také tři. Mými informanty byly pouze ženy. V konečném důsledku se z toho stal záměr chtěla jsem získat informace od vedení školy, proto jsem oslovila paní zástupkyni školy a paní ředitelku školy, poté jsem chtěla získat názor pedagogů a také názor asistentů. Vyhodnocování dat byl nesnadný úkol natolik mi životy informantů přišly zajímavé, že

nebylo lehké vybrat pouze důležité pasáže a tak mým hlavním cílem bylo vytáhnout z rozhovoru praxi informanta a názor na inkluzi.

V druhé kapitole jsem vymezila základní pojmy, které inkluzi provázejí. Těmito pojmy je separace, integrace, inkluze, porovnání integrace a inkluze, PPP, SPC, SVP a klasifikovala jsem zde vady a poruchy u dětí. Tato kapitola je pro moji práci stěžejní, bez vysvětlení těchto pojmů by se čtenáři jen stěží mohli zorientovat v problematice mé práce. Další stěžejní kapitolou mé práce je kapitola čtvrtá *Inkluze v českém školství*, kde pojednávám o dějinách inkluze, o inkluzi ve sledovaném terénu, rozebrala jsem zde také příklady vzdělávání dětí na odloučeném pracovišti a zabývala se pohledy pedagogů na inkluzi.

Při psaní tohoto závěru si mohu říci, že se mi mnoho věcí povedlo, jak při mém výzkumu, tak při samotném psaní. Mnohem více mne ovšem trápí, co se mi nepovedlo. Za neúspěch považuji, že se mi nepovedlo udělat rozhovory také s rodiči nebo s pracovníky poraden. Myslím si, že mou práci by to mnohem více obohatilo a posunulo na úplně jinou úroveň. Zároveň mi štěstí nepřálo ve výzkumu na základní škole, protože jak již jsem psala v kapitole první *Metodologie*, v době mého výzkumu se na základní škole nevyučoval žák s hendikepem z tohoto důvodu jsem tedy nemohla vidět přímou inkluzi v praxi. Myslím si, že toto je také velká škoda. Zároveň mi tyto fakty byly ale nápomocné v plánování mého navazujícího výzkumu. Aby má práce byla na vyšší úrovni, tak bych chtěla navštívit více škol, kde uvidím inkluzi přímo v praxi, chtěla bych jistě také navštívit jinou speciální školu a zároveň bych v navazujícím výzkumu chtěla navázat lepší komunikaci s rodiči případně s poradci z pedagogických center. Jsem si jistá tím, že tou mou práci posune na úplně jinou úroveň, a tím se posune i má míra vzdělání v tomto tématu.

Výzkum dětí navíc ještě ke všemu výzkum dětí s hendikepem měl spoustu úskalí, kterým jsem se musela vyhnout např. nesměly uniknout citlivé informace, které mohly

poškodit děti nebo také jejich pedagogy. Celá inkluze je velice citlivé téma, které v lidech stále vzbuzuje emoce, musela jsem si tedy dávat pozor na to, co a jak dělám nebo říkám.

Ačkoliv spolupráce s dětmi s hendikepem je mnohdy velice náročná dělala jsem ji opravdu ráda. Uvědomila jsem si, jak moc obdivuji nejen pedagogy a asistenty, kteří s těmito dětmi pracují, ale že zároveň mám velký respekt k rodičům dětí. Inspirací jsou rodiče, kteří úděl starosti o hendikepované dítě zvládají s hlavou nahoře a s úsměvem. Ve fázi, kdy jsem procházela také internetové zdroje a snažila se doplnit své mezery ve znalostech jsem na internetových stránkách Modré srdce<sup>6</sup> našla citát, u kterého sice neznám autora, protože i přes veškeré snahy jsem jej nenalezla, ale přišel mi natolik vystihující důležitost vztahů jak pedagogů tak i rodičů vůči dětem s hendikepem, že jsem si nemohla odpustit jej nepoužít jako závěr mé práce: *„Není těžké milovat dítě zdravé a krásné, avšak jen velká láska se dovede sklonit k dítěti postiženému“* (Modré srdce 2012).

---

<sup>6</sup> Spolek rodičů dětí s autismem.

## POUŽITÁ LITERATURA

Bittnerová, D., D. Doubek, M. Levínská 2014. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*.

Praha: Univerzita humanitních studií Univerzity Karlovy.

ČOSIV 2019. *Základní školy – co přinese novela školského zákona v praxi?*. Dostupné z:

<https://cosiv.cz/cs/2016/04/09/zakladni-skoly-co-prinese-novela-skolskeho-zakona-v-praxi/>

[25. 3. 2019]

Gennep, A. 1997. *Přechodové rituály*. Praha: Lidové noviny.

Havlík, R., J. Kořa 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hovorková, H. 2012. *Speciálně pedagogické centrum*. Dostupné z:

[https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/S/Speci%C3%A1ln%C4%9B\\_pedagogick%C3%A9\\_centrum](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Speci%C3%A1ln%C4%9B_pedagogick%C3%A9_centrum) [20.3.2019]

iDNES 2017. *Inkluze je dražší, než se předpokládalo. Přihlásilo se víc rodičů i škol*. Dostupné

z: [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/inkluzi-naklady-ministerstvo-skolstvi-financi-pilny.A170801\\_091237\\_praha-zpravy\\_nub](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/inkluzi-naklady-ministerstvo-skolstvi-financi-pilny.A170801_091237_praha-zpravy_nub) [2.3.2019]

Inkluzivní škola 2017. *Náplň práce asistenta pedagoga*. Dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/napln-prace> [28.2.2019]

Katrňák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*.

Praha: SLON.

Kysučan, J., J. Kuja 1999. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc:

Univerzita Palackého.

Kolářová, K. 2012. *Jinakost – postižení – kritika: Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu*. Praha: SLON.

Lidská práva. *Diskriminace Romů v českém vzdělávání*. Dostupné z:

<http://www.lidskaprava.cz/student/all-topics/clanky/diskriminace-romu-v-ceskem-vzdelavani>

[25.2.2019]

Michalík, J. 2001. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Modré srdce 2012. *Není těžké milovat dítě zdravé a krásné, avšak jen velká láska se dovede sklonit k dítěti postiženému*. Dostupné z: <https://modresrdce.webnode.cz/> [27.3.2019]

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-vyhlasiky-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych> [15.3.2019]

Murphy, R. F. 2004. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON.

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> [16.3.2019]

Národní ústav pro vzdělávání 2011. *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani> [25.3.2019]

Netolická, D. 2012. *Vzdělání pedagogů k inkluzi*. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/N/16391/VZDELAVANI-PEDAGOGU-K-INKLUZI.html/>

[25. 2. 2019]

Reichel, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.

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

[http://www.\\_.....\\_.cz/htm-specka/dokumenty/svp-spec.pdf](http://www._....._.cz/htm-specka/dokumenty/svp-spec.pdf) [anonymizováno] , [25.3.2019]

UPOL. 2017. *Pedagogická antropologie v podmínkách současné školy*. Dostupné z:

<https://doivup.upol.cz/artkey/doi-990002->

[6100 Pedagogicka antropologie v podminkach soucasne skoly.php?back=/doilist.php&back=%2Fdoilist.php&l=CZ](https://doivup.upol.cz/artkey/doi-990002-6100-Pedagogicka-antropologie-v-podminkach-soucasne-skoly.php?back=/doilist.php&back=%2Fdoilist.php&l=CZ) [28.3.2019]

UZIS. 2019. *Tabelární část*. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html> [25.3.2019]

Votavová, R. 2013. *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze*. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/> [24.3.2019]

Zákony pro lidi. *Zákon č. 2/1969 Sb.*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1969-2#cast1> [29.3.2019]

Zákony pro lidi 2005. *Vyhláška č. 73/2005 Sb.*. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73> [29.3.2019]