

Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií



# **Inkluzivní vzdělávání dětí se zdravotním postižením v kontextu vybrané základní školy**

Bakalářská práce

**Nikola Jakubová**

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Horáková, Ph.D.

Brno, 2014

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a to s využitím zdrojů uvedených v seznamu literatury.

V Brně dne 15. 5. 2014

.....

Nikola Jakubová

## **Poděkování**

Velké poděkování patří především vedoucí mé bakalářské práce, PhDr. Markétě Horákové, Ph.D., za cenné rady, ochotu a čas, který mi věnovala.

Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumu a bez nichž by tato bakalářská práce nemohla vzniknout. Děkuji za jejich čas i ochotný přístup.

Na závěr děkuji mým nejbližším, kteří mi byli při psaní této práce velkou oporou, vždy mě podpořili a měli se mnou velkou trpělivost.

# Obsah

|                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 ÚVOD .....</b>                                                                        | <b>6</b>  |
| <b>2 TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                                                             | <b>8</b>  |
| 2.1 Zdravotní postižení .....                                                              | 8         |
| 2.1.1 Obecná definice zdravotního postižení .....                                          | 8         |
| 2.1.2 Definice zdravotního postižení v kontextu školství .....                             | 8         |
| 2.1.3 Osoby se zdravotním postižením v kontextu vzdělávání v běžných školách .....         | 9         |
| 2.2 Průběh začleňování .....                                                               | 14        |
| 2.3 Hlavní vzdělávací proud .....                                                          | 15        |
| 2.4 Začleňování dětí se zdravotním postižením .....                                        | 15        |
| 2.4.1 Inkluzivní vzdělávání .....                                                          | 16        |
| 2.4.1.1 Vztah mezi inkluzí a integrací ve školství .....                                   | 16        |
| 2.4.1.2 Vývoj inkluzivního a integračního vzdělávání ve světě .....                        | 18        |
| 2.4.1.3 Vývoj integrace a inkluze ve vzdělávání u nás .....                                | 20        |
| 2.4.1.4 Pohledy na inkluzivní vzdělávání .....                                             | 23        |
| 2.4.1.5 Podmínky inkluzivního vzdělávání .....                                             | 25        |
| 2.4.1.6 Efekty spojené s inkluzivním vzděláváním .....                                     | 26        |
| <b>3 METODOLOGIE.....</b>                                                                  | <b>28</b> |
| 3.1 Cíle výzkumu .....                                                                     | 28        |
| 3.2 Strategie výzkumu .....                                                                | 29        |
| 3.3 Operacionalizace .....                                                                 | 30        |
| 3.4 Metody sběru dat.....                                                                  | 31        |
| 3.5 Vzorek zkoumání – popis a výběr.....                                                   | 32        |
| 3.6 Popis sběru dat .....                                                                  | 33        |
| 3.7 Popis analýzy dat.....                                                                 | 34        |
| 3.8 Omezení výzkumu .....                                                                  | 34        |
| <b>4 EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>                                                              | <b>36</b> |
| 4.1 Charakteristika zkoumané školy .....                                                   | 36        |
| 4.2 Interpretace dat .....                                                                 | 36        |
| 4.2.1 DVO 1: Jak a za pomoci jakých metod škola splňuje při začleňování dětí se zdravotním |           |

|                                                                                                                                                         |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| postížením podmínky organizační, prostorové, materiální, personální a sociální? .....                                                                   | 36        |
| 4.2.1.1 Spolupráce uvnitř školy.....                                                                                                                    | 36        |
| 4.2.1.2 Ztotožnění se začleněním.....                                                                                                                   | 37        |
| 4.2.1.3 Obeznamení se začleňováním .....                                                                                                                | 39        |
| 4.2.1.4 Finanční zajištění.....                                                                                                                         | 40        |
| 4.2.1.5 Vybavenost školy .....                                                                                                                          | 41        |
| 4.2.1.6 Zabezpečení personální .....                                                                                                                    | 42        |
| 4.2.1.7 Spolupráce s rodiči.....                                                                                                                        | 43        |
| 4.2.1.8 Zapojování žáka pedagogem do kolektivu.....                                                                                                     | 44        |
| 4.2.2 DVO 2: Jaké efekty (pozitivní či negativní) má začleňování dětí se zdravotním postížením do základní běžné školy v rámci účastníků procesu? ..... | 45        |
| 4.2.2.1 Dopady na žáky.....                                                                                                                             | 45        |
| 4.2.2.2 Dopady na dotazované zaměstnance a rodiče .....                                                                                                 | 47        |
| 4.2.3 DVO 3: Jaké jsou hlavní důvody a cíle začleňování dětí se zdravotním postížením do hlavního vzdělávacího proudu na dané základní škole? .....     | 48        |
| 4.2.3.1 Proč začleňovat .....                                                                                                                           | 48        |
| 4.2.3.2 Cíle začleňování .....                                                                                                                          | 48        |
| 4.2.4 DVO 4: Rozlišuje škola v praxi mezi termíny integrace a inkluze, případně jak? .....                                                              | 49        |
| 4.2.4.1 Integrace a inkluze v praxi .....                                                                                                               | 49        |
| <b>5 DISKUSE .....</b>                                                                                                                                  | <b>51</b> |
| <b>6 NÁVRH OPATŘENÍ.....</b>                                                                                                                            | <b>53</b> |
| <b>7 ZÁVĚR.....</b>                                                                                                                                     | <b>55</b> |
| <b>SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....</b>                                                                                                    | <b>58</b> |
| <b>ANOTACE.....</b>                                                                                                                                     | <b>66</b> |
| <b>ANOTATION .....</b>                                                                                                                                  | <b>67</b> |
| <b>REJSTŘÍK JMENNÝ A VĚCNÝ.....</b>                                                                                                                     | <b>68</b> |
| <b>PŘÍLOHY .....</b>                                                                                                                                    | <b>70</b> |

# 1 Úvod

Vzdělávání dětí se zdravotním postižením je jednou z oblastí vzdělávací politiky, která se především v poslední době stala poměrně diskutovanou. Zejména termín „inkluzivní vzdělávání“ je mnohonásobně skloňován jak v odborné literatuře, tak i v programech MŠMT prostřednictvím Národně akčního plánu inkluzivního vzdělávání (MŠMT, 2010, [online]). Jak však vypadá takové začleňování dětí se zdravotním postižením v praxi na běžné základní škole v České republice? To je cílem zjištění této bakalářské práce, který jsem zahrнула do hlavní výzkumné otázky: *„Jak probíhá začleňování dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu na vybrané základní škole?“*.

Vzdělávání dětí se zdravotním postižením na běžných základních školách je podle mého názoru bezesporu důležitou problematikou. Děti s postižením by totiž měly mít takové příležitosti jako děti bez postižení, v oblasti vzdělávání se tak jedná o možnost navštěvovat základní školy (a nejen základní) hlavního vzdělávacího proudu a stát se jejich plnohodnotnými členy. Věřím tedy, že inkluzivnímu vzdělávání by měla být věnována dostatečná pozornost jak ze strany tvůrců opatření vzdělávací politiky, tak i těch, kteří jej následně uplatňují v praxi. To znamená jak ze strany škol, tak i rodičů. Všichni tito účastníci se totiž aktivně (a někdy i nevědomky) stávají důležitou součástí tohoto procesu. K tomu, aby byl v praxi proveditelný a nezůstalo tak u pouhých moderních pouček, je nutné s problematikou inkluze hlouběji seznámit všechny výše zmíněné aktéry, případně je ponouknout tomu, aby této oblasti vzdělávací politiky věnovali zvýšenou pozornost. I to je tedy jedním z cílů této bakalářské práce.

Tato práce mimo jiné seznámí také s tím, že inkluzivní vzdělávání má mnoho definic a můžeme jej chápat několika způsoby. Osobně však spatřuji ve všech těchto mnohdy i rozdílných pojetích jeden nejdůležitější a společný cíl: umožnit dětem se zdravotním postižením takové vzdělávání, které pro ně bude přínosem a které jim nezavře dveře k dalšímu studiu a zejména k možnosti vést plnohodnotný život.

Práce je rozdělena do tří částí: teoretické, metodologické a empirické. V teoretické části seznámím čtenáře s inkluzivním vzděláváním podle toho, jak na něj nahlíží odborníci. V metodologické části poté představím, jakým způsobem byl proveden výzkum této bakalářské práce, s jehož výsledky seznamuji v části empirické.

V závěru práce zrekapituluji základní zjištění, provedu diskusi výsledků svého výzkumu s další literaturou a zároveň navrhnu opatření pro danou školu.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Zdravotní postižení

Prvním z pojmů, které budu v rámci svého poznávacího cíle práce definovat, je termín zdravotní postižení. V následujících podkapitolách vysvětlím pojem zdravotní postižení a zároveň popíšu jeho jednotlivé druhy. Vzhledem k tématu své práce každé postižení definuji a uvedu, jak probíhá, případně jak by mělo probíhat vzdělávání jedince s tímto postižením.

Záměrně se v této kapitole vyhýbám pojmům jako inkluze a integrace, jelikož tyto termíny podrobněji rozeberu v podkapitole Inkluzivní vzdělávání. Pokud to tedy nebude přímo nutné, prozatím budu obecně hovořit o „začleňování“ dětí se zdravotním postižením do běžných základních škol.

#### 2.1.1 Obecná definice zdravotního postižení

V České republice žije asi jeden milion obyvatel se zdravotním postižením (ČSÚ, 2008, [online]). Podle Michalíka a kol. (2011) tak „... zdravotně postižení tvoří svébytnou, vnitřně však velmi diferencovanou skupinu (menšinu) občanů, která vykazuje řadu shodných charakteristik, odlišných od občanů bez zdravotního postižení (tzv. intaktní populace).“ (Michalík a kol., 2011, s. 32) Zároveň zdravotní postižení rozděluje na tělesné, mentální, zrakové, sluchové a řečové. Také dodává, že existují i další druhy, jako je například postižení kombinované či různé civilizační choroby (Michalík a kol., 2011). Vítková (1999) upozorňuje, že v dnešní době se nejčastěji uvádí zdravotní postižení jako obecné pojmenování, které zahrnuje osoby s jakýmkoli druhem postižení.

#### 2.1.2 Definice zdravotního postižení v kontextu školství

Protože se ve své práci zaměřím na žáky se zdravotním postižením, budu tento termín chápat tak, jak jej definuje školský zákon č. 561/2004 Sb. a to jako: „... mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“ (Česko, 2004, [online])

Školský zákon č. 561/2004 Sb. zařazuje zdravotní postižení a spolu s ním i zdravotní znevýhodnění<sup>1</sup> pod kategorii dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (Česko, 2004, [online]). Tento termín vysvětluje například Průcha, Walterová a Mareš (2013) v Pedagogickém slovníku. Ten jej definuje jako situaci, kdy kromě dětí, které se vzdělávají podle běžných metod, existují i jedinci, kterým tyto postupy nedostačují, hovoříme tak o dětech se zdravotním postižením, dětech velmi nadaných a dětech, které jsou součástí etnické či jazykové menšiny a dalších.

Zpočátku se do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnovali jedinci se zdravotním postižením, až později do něj přibyly i děti sociálně znevýhodněné (Průcha, 2013, [online]). Legislativně je tento pojem ukotven školským zákonem č. 561/2004 Sb. a vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Průcha, 2013, [online]). Setkat se ovšem můžeme i s názvy, jako jsou například „zvláštní vzdělávací potřeby“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 107), „specifické vzdělávací potřeby“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 105), případně další označení.

### **2.1.3 Osoby se zdravotním postižením v kontextu vzdělávání v běžných školách**

Zdravotní postižení můžeme podle školského zákona č. 561/2004 Sb. (Česko, 2004, [online]) rozdělit na osm kategorií. Ke každému z postižení by se dalo uvést mnoho informací, jejich podrobné rozebírání však není cílem této práce. Každou z těchto kategorií proto stručně představím a vzhledem k tématu své práce zasadím do kontextu vzdělávání těchto jedinců v běžných základních školách v České republice.

- Mentální

Podle Franioka (2005) je mentální postižení „... vývojová porucha psychických funkcí postihující všechny složky osobnosti. Zahrnuje tedy stránku tělesnou, duševní a rovněž stránku sociální. Typickým rysem je v různé míře snížení rozumových schopností,

---

<sup>1</sup> Zdravotní znevýhodnění podle školského zákona č. 561/2004 Sb. znamená „... zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.“ (Česko, 2004, [online])

projevující se v kvalitě vnímání, myšlení, představ, paměti, pozornosti, řeči, vizuomotoriky<sup>2</sup>. Postižena je rovněž oblast citová a volní.“ (Franiok, 2005, s. 18)

Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]) definují mentální postižení jako pojem, který současně zahrnuje jak mentální retardaci<sup>3</sup>, tak i tzv. hraniční pásmo, kdy je jedinec určitým způsobem znevýhodněn především při navštěvování běžných škol a jsou proto nutná určitá vyrovnávací opatření. Obecně autoři uvádí, že mentálně postiženými můžeme označit osoby s IQ nižším než 85.

Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]) zmiňují řadu podmínek, které jsou vhodné při zařazování žáka s mentálním postižením do třídy běžné školy splnit. Například je nezbytné, aby se učitel se žákem důkladně seznámil a zjistil si tak komplexní obraz žáka, díky kterému je pak schopný vytvořit individuální vzdělávací plán. Autoři také upozorňují, že je nezbytné neustále pozorovat, jak se vyvíjí vztahy mezi žákem s mentálním postižením a ostatními spolužáky, jelikož děti mají tendenci své spolužáky tzv. značkovat, což má za následek vznik jakési hierarchie ve třídě. Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]) dále pečlivě vyjmenovávají seznam nejrozličnějších pomůcek, které pedagogovi pomůžou při práci s mentálně postiženým žákem, jsou jimi například vhodné učebnice (srozumitelné a přehledné), využití různé techniky jako například CD a počítačových programů atd.

- Tělesné

Tělesné postižení definuje Novosad (2011) jako „... omezení hybnosti, až znemožnění pohybu a dysfunkce motorické koordinace v příčinné souvislosti s poškozením, vývojovou vadou či funkční poruchou nosného a hybného aparátu, centrální nebo periferní poruchou inervace nebo amputací či deformací části motorického systému. Takové vady či dysfunkce jsou zpravidla patrné na první pohled a mají charakter trvalého snížení funkční výkonnosti i ztráty schopnosti v některé nebo více oblastech lokomoce<sup>4</sup>.“ (Novosad, 2011, s. 186 – 187). Vítková (1999) upozorňuje, že typologie pohybových vad bývá různá. Autorka je rozděluje například podle postižené části těla

---

<sup>2</sup> „Vizuomotorika propojuje oční pohyby s pohyby těla (součinnost rukou a očí).“ (Vyskotová, Macháčková, 2013, s. 17)

<sup>3</sup> Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]) upozorňují, že definice mentální retardace je značně nejednotná, někdy je používána jako synonymum mentálního postižení, jindy jako samostatná kategorie označující jedince s vývojovou poruchou rozumových schopností.

<sup>4</sup> Lokomoce znamená „aktivní pohyb organismu z místa na místo...“ (Akademický slovník cizích slov: [A-Ž], 1997)

na obrny centrální a periferní nervové soustavy, deformace a amputace. Jak dále vysvětluje, centrální obrna zasahuje mozek a míchu (spadá sem například mozková obrna, pro kterou je podle autorky typické například neobratnost, náladovost, vady řeči a další), k periferní obrně pak „... většinou dochází při úrazu horní či dolní končetiny, kdy se zde přeruší nebo zhmoždí nerv.“ (Vítková, 1999, s. 38) Dále Vítková (1999) vysvětluje také deformaci a amputaci. Deformaci chápe jako vrozenou či získanou a je pro ně typický nesprávný tvar určité části lidského těla, k amputaci pak dochází odebráním určité části končetiny od trupu.

Podmínky, které musí být pro vzdělávání osob s tělesným postižením splněny, uvádí například Bartoňová a Vítková (2007). Autorky považují za nutné, aby ve školách nechyběl bezbariérový přístup, stejně jako nejrůznější pomůcky, které mají žákům pomoci usnadnit pohyb po škole (berle, hole, přenosná rampa pro překonání překážek a další). Také je podle nich nezbytné mít k dispozici různé pomůcky pro tělesnou výchovu, psaní, kreslení a další.

- Zrakové

Za osobu se zrakovým postižením můžeme označit člověka trpící takovou zrakovou vadou, která nejde upravit ani za pomoci dnes již běžných klasických náprav vad zraku (např. brýle či kontaktní čočky) a komplikuje mu tak každodenní činnosti (Slowík, 2007). Definovat můžeme několik kategorií zrakového postižení, podle Bartoňové a Vítkové (2007) je však pro oblast vzdělávání těchto žáků nejdůležitější rozdělit tyto žáky podle úrovně zrakového postižení. Dodávají, že tak existují především dvě základní kategorie žáků a to žáci s lehčí zrakovou vadou, žáci s těžkou zrakovou vadou a nevidomí žáci.

Jak dále uvádí Slowík (2007), přirozené vztahy k lidem s postižením se utváří během dětství a dospívání, proto i české školství podle něj má zájem o společné vzdělávání zrakově postižených jedinců spolu s ostatními žáky či studenty v běžných školách. Pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením se používá řada podpůrných pomůcek, podle Slowíka (2007) jsou jimi kromě složitých digitálních přístrojů také jednoduché pomůcky, jako třeba barevné fólie, výrazné křídly na tabuli atd.

- Sluchové

Podle Potměšila (2011) patří lidé se sluchovým postižením k méně početné skupině, ovšem co se týče přijímání těchto lidí společností, označuje postižení jako nejtěžší.

Výše zmíněný autor jako důvod uvádí, že základem lidské společnosti je mluvená řeč, čili komunikace, která je spjata se slyšením.

Slowík (2007) dělí postižení sluchu na několik kategorií. Podle něj závisí na kritériích, kterými jsou typy vady (vady vnějšího a středního ucha, vady vnitřního ucha a CNS, případně smíšené), doba vzniku vady (vrozené a získané), stupeň sluchové ztráty (nedoslýchaví, neslyšící a ohluchlí) a také etiologie (zda se jedná o postižení funkční či orgánové).

Vzdělávání osob se sluchovým postižením je podle Slowíka (2007) značně rozdílné u osob s vrozeným a získaným sluchovým postižením. Autor říká, že při vrozeném sluchovém postižení jedinec strádá v oblasti vývoje řeči, ale i myšlení a tím pádem je nezbytné rozvíjet jiné metody komunikace. Jako možnost uvádí znakovou řeč, orální metodu (tzn. odezírání ze rtů), prstovou abecedu a další. Konkrétní opatření, která používají běžné školy při zařazení dětí se sluchovým postižením do běžných základních škol, uvádí například výzkum Koutské (2011), který byl prováděn u těžce sluchově postiženého žáka na základní škole v Ostopovicích. Výsledky výzkumu ukázaly, že u chlapce, který využíval sluchadla, museli učitelé dbát na to, aby nebyl vystaven přílišnému hluku (v hlučném prostředí měl problémy rozumět), nutné bylo také mluvit nahlas a umožnit odezírání, doporučilo se též používání didaktických karet.

- Vady řeči

Slowík (2007) mluví v souvislosti s vadami řeči o narušené komunikační schopnosti. Jak dále uvádí, existuje poměrně velké množství vad, které se mohou u člověka vyskytnout. Z klasifikace autora uveďme jako příklad koktavost, mutismus (oněmění), dysartrii (problémová artikulace) nebo dyslálii (problémy s výslovností určitých hlásek).

Příklad konkrétních opatření ve vzdělávání můžeme vidět na výzkumu Sychrové a Klenkové (2011). Jedním z dětí, na které se výzkum zaměřoval, byla dívka navštěvující druhou třídu běžné základní školy. Trpěla koktavostí a dyslálií. Výsledky výzkumu Sychrové a Klenkové (2011) ukázaly, že učitelka se dítěti ve výuce individuálně věnuje, snaží se ji motivovat, stejně tak usiluje o motivaci ze strany ostatních spolužáků.

- Autismus

Bazalová a Nováková (2011) mluví spíše než o autismu o poruše autistického spektra. Podle nich někteří lidé přistupují k lidem s autismem jako k takovým, kteří nemohou být vzděláváni v běžných školách kvůli tomu, co je pro autismus typické. Rozumí se tím

„... jiný přístup k edukaci, komunikaci, nutnost aplikace dalších podpůrných opatření a vyčlenění žáka z kolektivu.“ (Bazalová, Nováková, 2011, s. 261) Autorky dále vysvětlují, že něco takového se zkrátka nedá jednoznačně říct už kvůli různým typům autismu. Někteří autoři, například Valenta (2011), zařazují autisty mezi osoby s mentálním postižením či jinou duševní poruchou. Jak však upozorňuje Franiok (2005), není možné k osobám s autismem přistupovat jako k těm, kteří jsou zároveň mentálně retardovaní a to především kvůli vývoji, vzdělávání a výchově těchto osob.

Definici autismu uvádí například Thorová (2007, [online]). Vysvětluje jej jako „... vrozenou poruchu některých mozkových funkcí.... Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj dítěte je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti...“ (Thorová, 2007, [online])

Jak uvádí Čadilová a Žampachová (2008), při vzdělávání žáků s autismem je potřeba splnit několik podmínek, mezi nimi je například dostatečná informovanost pedagogů i rodičů, u některých je pak nezbytná přítomnost asistenta pedagoga<sup>5</sup>, významná je také příznivá atmosféra ve třídě, trpělivost učitele při výkladu látky a další.

- Vývojové poruchy učení nebo chování

Jak uvádí Netolická ([online]), vývojovou poruchu učení můžeme také nazvat dalšími termíny, mezi ně patří například i specifická vývojová porucha. Tento pojem používá také Bartoňová a Vítková (2007). Ty jej definují jako „...poruchy v jednom nebo více psychických procesech, nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popř. jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné.“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 159)

Slowík (2007) člení poruchy učení například podle dopadu na školní dovednosti. Uvádí tak dyslexii (potíže se čtením), dysgrafii (porucha psaní), dysortografií (porucha pravopisu), dyspraxii (potíže s obratností), dysmúzií (problémy v hudební oblasti – například neschopnost poznat tóny či rytmus), dyskalkulii (poruchy v oblasti matematiky) a dispinxií (problémy s kreslením). Jak však autor dodává, možné je i další členění poruch učení.

---

<sup>5</sup> Asistent pedagoga je osoba, která pracuje ve školách, kde jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, asistuje zde pedagogovi. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Bartoňová a Vítková (2007) uvádí řadu doporučení, která jsou vhodná při vzdělávání žáků s poruchou učení. Patří mezi ně například trpělivost učitele, vysvětlování učiva jednoduše atd.

Kromě poruch učení existují také poruchy chování. Podle Vágnerové (2005) mluvíme o osobě s poruchou chování tehdy, pokud nebere v potaz normy a práva ostatních lidí a to s přihlédnutím k jejímu věku a intelektu. Slowík (2007) vysvětluje, že dělit poruchy chování můžeme podle různých kritérií, například podle věku dětí, příčin, agresivity apod. Z možných typů poruch chování existují například agresivita, lhaní, šikanování, krádeže, záškoláctví a další (Slowík, 2007).

Jak uvádí Vágnerová (2005), učitel hraje při vzdělávání žáků s poruchami chování důležitou roli. Měl by jít příkladem a snažit se tyto žáky motivovat a podporovat. Autorka taktéž doporučuje komunikovat s rodinou žáka, případně se školním psychologem.

- Souběžné postižení více vadami

Jak vysvětluje Slowík (2007), vytvořit vhodnou klasifikaci pro souběžné postižení více vadami je prakticky nemožné, protože existuje nespočet různých kombinací vad a poruch. Autor dále vyjmenovává alespoň ty nejběžnější, kterými jsou hluchoslepota, kombinace mentálního postižení spolu se smyslovým či tělesným nebo například kombinace s poruchou chování.

Bartoňová a Vítková (2007) uvádí několik podmínek při vzdělávání žáků se souběžným postižením více vadami, patří sem například komunikace s rodiči žáka, při hodnocení žáka pedagogem brát zřetel na jeho postižení, bude – li to nutné mít jako pedagog k dispozici asistenta atd.

## **2.2 Průběh začleňování**

Jelikož poznávací cíl této práce zní „Jak probíhá začleňování dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu na vybrané základní škole?“, považuji za nezbytné vysvětlit také spojení „jak probíhá“. Ve své práci budu pod tímto spojením chápat podmínky, důvody a cíle, metody, efekty začleňování dětí se zdravotním postižením na dané základní škole a rozdílnost mezi integrací a inkluzí v praxi. Metody a podmínky jsem však v dílčích výzkumných otázkách této práce spojila do jedné, jelikož metody konkrétní školy vyplývají již ze samotných podmínek, které škola

naplňuje či nenaplňuje. Stejně tak jsem spojila dílčí výzkumnou otázku týkající se důvodů a cílů, jelikož tyto dva pojmy spolu podle mého názoru úzce souvisí a vzájemně na sebe navazují.

## **2.3 Hlavní vzdělávací proud**

Dalším pojmem v poznávacím cíli mé bakalářské práce je termín hlavní vzdělávací proud. Hovoříme – li o inkluzi či integraci, často se s ním setkáme. Označujeme jím tzv. běžné školy, jakými jsou školy mateřské, základní a střední (Teplá, Šmejkalová, 2007, [online]). Ve své hlavní výzkumné otázce i celé práci chápu pod tímto termínem takovou školu, která nemá zřízené samostatné speciální třídy, to znamená, že neodděluje v rámci jedné školy děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti bez nich.

## **2.4 Začleňování dětí se zdravotním postižením**

Protože poznávací cíl mé práce obsahuje také termín „začleňování“ dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu, považuji za nezbytné jej blíže specifikovat. Domnívám se totiž, že pod „začleňováním“ si může každý představit něco jiného, někdo inkluzivní vzdělávání (inkluzi) či integrované vzdělávání (integraci) nebo oba termíny najednou (termín „začleňování“ jsem použila v poznávacím cíli své práce záměrně, nevíme totiž, zda námi zkoumaná škola v praxi vůbec rozlišuje mezi termíny inkluze a integrace).

V následujících podkapitolách se budu zabývat samotnou inkluzí, kdy uvedu její definici, seznámím s rozdílem mezi inkluzí a integrací a pro uvedení do širšího kontextu složitosti inkluze a integrace také stručně popíši vývoj inkluze a integrace ve školství ve světě a u nás. V závěru teoretické části pak představím pohled odborníků na zavedení inkluzivního vzdělávání, uvedu podmínky pro inkluzi a její efekty.

Ačkoli se téma mé práce zaměřuje na inkluzivní vzdělávání dětí se zdravotním postižením, v následujících kapitolách nebudu hovořit pouze o nich, ale také obecně o žácích se speciálně vzdělávacími potřebami, aby práce mohla podat širší pohled na problematiku inkluze.

## 2.4.1 Inkluzivní vzdělávání

Nyní přistoupím k samotné definici inkluzivního vzdělávání podle toho, jak ji odborníci vnímají. V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha definicemi pojmu inkluze. Například Lang a Berberichová (1998) se baví o inkluzi jako o vzdělávání, které nediskriminuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti s inkluzí také hovoří o inkluzivní třídě ve škole, kde jsou odlišnosti vítány a především oceňovány.

Podle Leebere a kol. (2006) je inkluzivní vzdělávání „... definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků.“ (Lebeer a kol. 2006, s. 21)

Houška (2007, [online]) vysvětluje inkluzivní školu jako takovou, jejímž smyslem je odstranit sociální bariéry a nabídnout takové školní prostředí, které dokáže určit a uspokojit potřeby žáka a také přispívat k jeho rozvoji.

Hledáme – li definici inkluzivního vzdělávání, často narazíme i na takové, které spojují inkluzivní vzdělávání s cílem zrušit speciální školy<sup>6</sup> (viz definice inkluzivního vzdělávání podle Bartoňové a Vítkové v následující podkapitole). V literatuře se tak většinou hovoří o tzv. totální, kompletní, úplné či plošné inkluzi. Jak však upozorňuje například Houška (2007, [online]), existují žáci, kteří potřebují tak odlišné a speciální vzdělávání, že zkrátka není možná jejich kompletní inkluze a to i při splnění veškerých nároků kladených na pedagogy. Dodává však, že počet takových žáků je u nás mnohem menší než počet těch, kteří se momentálně vzdělávají ve speciálních školách.

Diskusí ohledně totální inkluze se budu podrobněji zabývat v podkapitole Pohledy na inkluzivní vzdělávání.

### 2.4.1.1 Vztah mezi inkluzí a integrací ve školství

Důvodů, jak inkluze souvisí s integrací, je hned několik. Jak uvádí Tannenbergerová, Krahulová a kol. (2010), někteří autoři je například považují za synonymum. Na totéž upozorňují i Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]), podle nich navíc někteří odborníci

---

<sup>6</sup> Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují speciální školu jako školu „... pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadující speciální vzdělávání. Speciální školy jsou určeny zejména žákům se zdravotním postižením, těžkým mentálním postižením, žákům s více vadami a žákům s autismem. ... Zvláštním typem speciálních škol jsou základní a střední praktické školy, zaměřené na rozvoj dovedností potřebných pro osobní život a pracovní zařazení znevýhodněných žáků do běžného života.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 278)

pojímají inkluzi jako „...nejvyšší stupeň integrace.“ (Valenta, Petráš a kol., 2012, s. 42, [online])

Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují integrované vzdělávání jako „Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 107 - 108)

Samotný vztah mezi integrací a inkluzí vysvětluje například Houška (2007, [online]). Podle něj integrace neznamena totéž co inkluze. Naopak. Inkluze přináší velikou změnu především v tom, že nahlížíme přímo na osobnost každého žáka ve třídě. Při integraci je hlavním cílem začlenit znevýhodněného žáka do třídy a přitom se nepředpokládá, že by se nějakým zásadním způsobem přizpůsobil učitel i celá třída. Inkluze se tak stává zcela novým konceptem. Houška inkluzivní školu pojímá jako „... zcela opačný pohled od žáka.“ (Houška, 2007, s. 7, [online]) Jak autor dále uvádí, při inkluzi učitel vnímá každého žáka jako jedinečnou osobnost, která má svoje individuální potřeby, dovednosti a schopnosti, pokud tedy chceme všem žákům nabídnout takové prostředí, ve kterém každý bude schopný pracovat na svém osobním rozvoji, nebudeme na celou třídu nahlížet jako na jednu sourodou skupinu, ve které jsou v podstatě všichni žáci stejní. Zásadní rozdíl je tedy podle výše zmíněného autora v tom, že při integraci usilujeme o úspěšné začlenění žáka do třídy, při inkluzi však vnímáme každého žáka jako jedinečnou osobnost, kdy pro každého z nich musíme vytvořit různé podmínky, které povedou ke společné práci a především rozvoji dítěte (Houška, 2007, [online]). Podobně vysvětluje rozdíl mezi inkluzí a integrací Potměšil (2010). Integrace je podle něj zaměřena na dvě odlišné skupiny, tedy děti s postižením a bez, které se snaží spojit dohromady a kde je potřeba nabídnout i určitou speciální pomoc. Naopak inkluze nerozděluje žáky na dvě různé skupiny. Vychází se z předpokladu, že každý žák má určité potřeby. (Potměšil, 2010)

O rozdílu mezi inkluzí a integrací hovoří také Bartoňová a Vítková (2007). Podle nich se dnes oba termíny používají jako významově totožné. Dle autorek inkluze jako taková vznikla proto, aby vedla k samotné integraci. Inkluze má tedy spočívat v integraci všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu, přitom se snaží o to, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami nedostávaly jakési „nálepky“ a aby byla zrušena

speciální zařízení pro tyto žáky, stejně tak jako speciální pedagogika. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Na synonymní pojetí integrace a inkluze v České republice upozorňuje i Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]), případně je podle nich inkluze pojímána jako nejvyšší stupeň integrace, při které se na odlišnosti lidí nahlíží jako na něco přirozeného.

Pro některé odborníky (Tannenbergerová, Krahulová a kol., 2010) inkluze představuje jak vylepšenou integraci, tak i zcela odlišný postup, který opět nazírá na každého žáka jako na jedinečnou osobnost a třídní kolektiv s naprostou samozřejmostí vnímá jako heterogenní a podle toho k němu přistupuje.

Slowík (2007) za integraci ve vzdělávání považuje přímo samotné speciální školy, které pro zařazení znevýhodněných žáků používají specifické metody. Jako inkluzi pak chápe začlenění těchto dětí do běžných škol, které, kromě výjimek, od těchto speciálních metod opouštějí.

Leeber a kol. (2006) říká, že integrace neznamena to stejné, co inkluze. Podle něj při integraci, tedy zařazení dítěte se speciálními potřebami do běžné školy, pouze sledujeme, zda nedojde k nějakým problémům a pokud ano, tak k jakým. Uvádí, že se tak prakticky jedná pouze o jakousi geografickou inkluzi.

Z výše uvedených definic lze usuzovat, že existuje trojí chápání rozdílu mezi integrací a inkluzí. To potvrzují i Tannenbergerová a Krahulová a kol.(2010), podle kterých odborníci na tyto dva pojmy nahlíží buď jako na synonyma, zcela odlišné přístupy nebo chápou inkluzi jako vylepšenou variantu integrace.

Ve výčtu dalších definic inkluzí a integrací a vysvětlování rozdílů bychom mohli sáhodlouze pokračovat a domnívám se, že bychom nadále nacházeli různá vysvětlení obou pojmů, která by se v určitých bodech rozcházela i shodovala. Myslím si však, že pro účely mé práce výše uvedené definice dostačují, jelikož pokrývají názory ze všech spekter chápání integrace a inkluze tak, jak je uvádí Tannenbergerová, Krahulová a kol.(2010).

#### **2.4.1.2 Vývoj inkluzivního a integračního vzdělávání ve světě**

Pro hlubší pochopení problematiky inkluze a integrace považuji za nezbytné představit i jejich vývoj a to nejprve ve světě a poté podrobněji v kontextu českých škol.

O prvních náznacích integrace ve světě můžeme obecně mluvit od šedesátých let 20. století, kdy lidé začali přemýšlet nad možností společného vzdělávání dětí se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu (Franiok, 2005). Prvními průkopníky v oblasti začleňování zdravotně postižených jedinců do běžného školství tak byla například Anglie (Michalík, 2002) a Dánsko (Člověk v tísni, 2012 [online]). Poprvé se však pojem integrace použil teprve v roce 1966 na konferenci UNESCO a později o něm začaly hovořit i další organizace jako například OECD či v roce 1989 OSN (Valenta, Petráš a kol. 2012, [online]).

Přistoupíme-li k inkluzivnímu vzdělávání, pro jeho klíčový rozvoj byla nejdůležitější především Deklarace ze Salamanky (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education) z roku 1994 (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Tento dokument označil inkluzivní vzdělávání jako nejefektivnější z hlediska utváření solidarity mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi bez nich, zároveň upozorňoval, že běžné školy jako takové prostřednictvím inkluzivního vzdělávání bojují například proti diskriminačním postojům (UNESCO, 1994, [online], vlastní překlad). Jako nejdůležitější dokument v oblasti inkluze označuje tuto deklaraci i Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]).

Zaměříme – li se v současnosti na Evropu, podle Bazalové (2006), která chápe integraci jako vzdělávání postižených dětí v běžných školách a inkluzi jako filosofii společného vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu, můžeme jako vzory v oblasti integrovaného vzdělávání v Evropě jmenovat Finsko, Norsko a Švédsko.

Detailnější členění evropských zemí podle přístupu k zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol nabízí European Agency for Special Needs and Inclusive Education (in Bazalová 2006). To můžeme vidět v následující tabulce:

### **1. Vybrané evropské země a jejich dělení podle přístupu k zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol**

| <b>Snaha vzdělávat všechny žáky v HVP</b> | <b>Fungují oba systémy, speciální i běžné školství s různými možnostmi</b> | <b>Vzdělávání většiny žáků s postižením ve speciálních školách</b> |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Itálie                                    | Dánsko                                                                     | Belgie                                                             |

|             |                 |           |
|-------------|-----------------|-----------|
| Island      | Francie         | Švýcarsko |
| Kypr        | Irsko           |           |
| Norsko      | Lucembursko     |           |
| Portugalsko | Rakousko        |           |
| Řecko       | Finsko          |           |
| Španělsko   | Velká Británie  |           |
| Švédsko     | Lotyšsko        |           |
|             | Lichtenštejnsko |           |
|             | Česká republika |           |
|             | Estonsko        |           |
|             | Litva           |           |
|             | Polsko          |           |
|             | Slovensko       |           |
|             | Slovinsko       |           |
|             | Německo         |           |
|             | Nizozemsko      |           |

Vysvětlivky: HVP – hlavní vzdělávací proud

(Tabulka – vlastní tvorba, zdroj informací European Agency for Special Needs and Inclusive Education in Bazalová, 2006)

### 2.4.1.3 Vývoj integrace a inkluze ve vzdělávání u nás

Nyní přistoupím k vývoji integrace a inkluze v prostředí českých škol. Po roce 1989 prošlo české školství velkou změnou a cílem bylo dosáhnout stejných příležitostí v přístupu ke vzdělávání pro všechny bez rozdílu (Pipeková a kol., 1998). Největší proměna spočívala především v tom, že se přestalo nahlížet na vzdělávání dětí s postižením jako na oblast, která spadá vyloženě do kompetencí speciálních škol (Pipeková a kol., 1998).

Situaci před rokem 1989 popisuje Müller a kol. (2001). V letech 1979 – 1989 bylo vzdělávání postižených dětí ve školách hlavního vzdělávacího proudu výjimkou. Pokud k tomu došlo, stávalo se tak většinou na popud rodičů dítěte, spíše však o procesu začlenění žáka s postižením do běžné školy rozhodovala sama škola a učitelé (Müller a kol., 2001). Autor také dodává, že péče o děti s postižením byla většinou svěřena odborníkům, jednalo se tedy o segregaci, která byla o to důslednější například u jedinců s mentálním postižením. Obecně podle Müllera a kol. (2001) podmínky pro

občany se zdravotním postižením byly nedůstojné a, jak dále uvádí, díky této segregaci většinové společnosti od zdravotně postižených docházelo občas k tomu, že většinová společnost k těmto lidem zaujímalá opovrhující postoj.

Jak dále vysvětluje Průcha, Walterová a Mareš (2013), integrované vzdělávání se na rozdíl od zahraničí v České republice uplatňuje teprve od devadesátých let dvacátého století.

Jak uvádí Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]), možnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvovat běžné školy bylo v naší legislativě ukotveno v roce 1991 v zákoně ČNR č. 390/1991 Sb. o školských a předškolních zařízeních. Jak dále doplňuje Vítková (2004, [online]), poté přibýly další navazující vyhlášky, například vyhláška 291/1991 Sb. o základní škole. Ta zmiňovala možnost navštěvování běžné základní školy žákem tělesně, smyslově postiženým či s vadou řeči a to poté, co o tento krok požádá zástupce žáka k a vyjádří se k němu také lékař, centrum nebo pedagogicko – psychologická poradna, je také možné pozměnit tomuto žákovi učební plán (MŠMT, 1991, [online]).

Podle Valenty, Petráše a kol. (2012, [online]) byl pro české školy významný rok 2005, kdy „... vstoupila v platnost nová školská legislativa, která v mnohém změnila směřování vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (tvorba a realizace ŠVP<sup>7</sup>, povinnost školní docházky i pro děti s nejtěžším postižením, integrace dětí apod.).“ (Valenta, Petráš a kol., 2012, [online])

Postupně vznikly v České republice dokumenty podporující inkluzivní vzdělávání, jmenuje je například Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]) a jsou jimi Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením či Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Jak autoři dále uvádí, jedná se o dokumenty, které svými opatřeními směřují k inkluzivnímu vzdělávání a přeměně speciálních škol na poradenská centra.

---

<sup>7</sup> Pod zkratkou ŠVP se rozumí „školní vzdělávací program“ (Valenta, Petráš a kol., 2012, s. 50) Ten definují Průcha, a Mareš (2013) jako školní kurikulum, tedy jako „Školní vzdělávací program konkrétní školy zpracovaný na základě rámcového vzdělávacího programu. Zahrnuje zpravidla priority a specifčnosti školy, kurikulární nabídku, tj. povinné, volitelné a nepovinné předměty, mimoškolní aktivity, způsoby organizace školního života a způsoby realizace vztahu školy s rodiči žáků.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 300). Rámcové vzdělávací programy jsou pak dokumenty, které v České republice „...vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni/pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 241)

Právě Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (MŠMT, 2010, [online]) informuje o současném stavu inkluzivního vzdělávání na českých školách. Podle něj inkluzivní, popřípadě integrované vzdělávání, není stále příliš rozšířeno a to i přes opakované zdůrazňování jeho důležitosti, odkazuje přímo na zahraniční dokumenty, jako jsou Persistent Segregation of Roma in the Czech Education system či Zvláštní opatření: Romové v České republice a školy pro mentálně postižené a další, které upozorňují na to, že stále velké množství jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami nenavštěvuje školy hlavního vzdělávacího proudu, ale školy speciální. Problémy v inkluzivním vzdělávání v Česku popisuje i European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2009,[online]). Jsou jimi omezené možnosti pro učitele v běžných školách, již zakořeněný způsob myšlení učitelů i rodičů a neochota měnit nějakým způsobem fungující a zasetý řád, stejně jako architektonické překážky v samotných budovách škol (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2009, [online], vlastní překlad). Podle údajů MŠMT, které na svém webu prezentuje European Agency for Special Needs and Inclusive Education, celkem navštěvovalo speciální školy v České republice ve školním roce 2011/2012 26 677 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z celkového počtu 72 423 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z toho 6 469 žáků navštěvovalo speciální třídy v běžných školách a 39 277 chodilo přímo do běžných tříd ve škole hlavního vzdělávacího proudu (MŠMT in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012, [online]).

K současné situaci inkluzivního vzdělávání v České republice se vyjadřují i Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]). Podle autorů je inkluze v České republice pouze naznačená a ve skutečnosti je složitější než samotná integrace. Podle nich totiž inkluze zahrnuje celospolečenskou proměnu, kdy budou lidé obecně přijímat odlišnosti jako něco přirozeného.

Hájková a Strnadová (2010) zmiňují, že na inkluzivní vzdělávání v České republice naléhají v současné době především nestátní neziskové organizace. Tato inkluze však podle autorek není dostatečně promyšlena, má řadu nedostatků (např. legislativní či personální) a dochází tak pouze k „fyzické inkluzi“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 91), kdy žáci ani pedagogové děti se speciálními vzdělávacími potřebami vlastně nepřijímají. Přesto někteří autoři, jako například Sayoud Solárová (2011)

vnímají vzdělávání v České republice jako takové, které především v poslední době vychází z principů inkluzivního vzdělávání.

V současnosti v České republice existuje také řada projektů, které se na problematiku inkluzivního vzdělávání zaměřují (nejenom v začleňování dětí se zdravotním postižením, ale také na děti se sociálním znevýhodněním) a snaží se ji podporovat. Jmenujme například projekt Ligy lidských práv „Férová škola“ (2009, [online]), informační portál „Inkluzivní škola“ (META o.p.s., 2009,[online]) nebo projekt Univerzity Palackého v Olomouci a organizace Člověk v tísni „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ (2013, [online]).

#### **2.4.1.4 Pohledy na inkluzivní vzdělávání**

V literatuře se můžeme setkat s rozdílným pohledem na inkluzivní vzdělávání, jelikož odborníci na tuto problematiku pohlízejí různě. Jedním z autorů, kteří podporují inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných školách, je Leiber a kol.(2006). Podle něj je inkluzivní vzdělávání ve školách vhodné z následujících důvodů:

- právo na inkluzi – inkluzivní vzdělávání je vlastně právem, pokud žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou z hlavního vzdělávacího proudu vyloučeni, přichází o rovnocenné příležitosti, s čímž se pojí i nemožnost zařazení se do běžného života
- sociální zařazení – proto, aby se člověk mohl stát členem společnosti, není možné jej od ní odlučovat, ale naopak ho začlenit
- sociální důvody – škola má být také místem sociálního učení, kde se jedna skupina dětí může učit od druhé
- kvalita ve vzdělávání – výuka v běžných školách je kvalitnější i náročnější než ve speciálních, děti se tak mohou seznámit s různými informacemi
- kognitivní rozvoj – psychický rozvoj dítěte působí různé interakce s jeho prostředím, běžná škola nabízí dítěti heterogenní prostředí
- učitel a jeho schopnosti – není nutné, aby učitel v běžné škole měl nějaké speciální vzdělání k výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nutná je pomoc ze strany školy

Podle Kerr (1997) je obecně vhodné navštěvovat běžnou školu především proto, že nabízí pocit něčeho obvyklého (autorka hovoří přímo o společenské normalitě) a také je nakloněna každodennímu životu rodiny. Nevýhody podle ní pak spočívají v tom, že běžná škola může postižené dítě nadměrně zatěžovat, nebudou se mu v ní věnovat tolik, jako ve škole speciální, kde je podle autorky péče na vyšší úrovni.

Například Průcha (2013, [online]) uvádí důvody, které mluví proti tzv. totální inkluzi, tedy proti zrušení speciálních a praktických škol. Tuto snahu výše zmíněný autor vnímá jako nesmyslnou, podle něj by takovýto krok byl akorát na škodu a v praxi by ho navíc nebylo vůbec možné provést. Jako řešení prosazuje zachovat současný systém speciálních škol s určitými zlepšeními a raději pokračovat v integraci. Podobný názor zastává i Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]). Podle autorů by nebylo vhodné zničehonic zrušit v České republice speciální školství a začít s plošnou inkluzí. Negativně se k pojmu totální inkluze vyjadřují i další čeští odborníci, mezi nimi například Houška (2007, [online]) či Hájková a Strnadová, (2013, [online]). Právě posledně zmíněné autorky jej popisují jako „... nic jiného než smysl postrádající intenzifikační metafora, podle které rozšířená integrace „ad absurdum“ totálně naplní třídy žáky se vzdělávacími problémy takového charakteru, které již není možné zvládnout obvyklými pedagogickými prostředky a postupy v běžných podmínkách.“ (Hájková, Strnadová, 2013, s. 254, [online])

Jiný názor v oblasti zrušení speciálních škol pak zastává například Liga lidských práv (2011,[online]). Podle ní MŠMT nebere ohled na to, jak existence dvou školních systémů, tedy speciálního i praktického, ekonomicky zatěžuje stát. Liga lidských práv zmiňuje (2011, [online]), že pokud se v České republice nebudou speciální školy rušit, mělo by se přinejmenším usilovat o snížení počtu žáků v těchto zařízeních. O nevýhodách speciálních škol mluví i zahraniční odborníci. Buckley a Bird (2000, [online]) například po zhodnocení několika studií uvedli, že stále neexistuje žádný vědecký důkaz, který by jednoznačně ukázal na přínos vzdělávání dětí ve speciálních školách. Leeber a kol. (2006) nevýhody speciálního školství přímo zdůrazňuje. Podle nich člověk, který je vyřazen z běžné školy, směřuje k tomu, že o něj bude muset být celý život pečováno.

Z výše uvedených pohledů můžeme usuzovat, že oblast inkluze ve vzdělávání nabízí stále spoustu otázek a diskusí, a to jak u nás, tak i v zahraničí, na které často neexistuje jednotná odpověď ani ze strany odborníků.

#### **2.4.1.5 Podmínky inkluzivního vzdělávání**

Pro to, aby bylo inkluzivní vzdělávání úspěšné, uvádí řada odborníků podmínky či předpoklady, které by měly být splněny. Leeber a kol. (2006) stanovují konkrétní podmínky inkluzivního vzdělávání, jsou jimi například týmová práce (ve smyslu spolupráce učitele a speciálního pedagoga, učitel by na něm neměl nechávat veškerou práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami), laskavý přístup (všechny děti by se měly cítit ve škole dobře, patřit do kolektivu), finanční podpora ze strany politiků a další.

Tannenbergerová, Krahulová a kol. (2010) radí školám, jak se stát férovými v oblasti vzdělávání všech žáků, jako podmínky uvádí:

- škola má k dispozici asistenta pedagoga
- ve škole neexistují třídy, do kterých by byli soustředěni například pouze žáci určitého etnika nebo pouze žáci se zdravotním postižením
- vzdělávání pracovníků školy v různých oblastech jako inkluze, rasismus atd.
- škola bude vzdělávat každé dítě, které bude mít zájem danou školu navštěvovat, také nebude doporučovat např. přestupy na jiné školy, pokud to není nezbytně nutné (např. tehdy, nemá – li k tomu škola možnosti) atd.
- spolupráce školy s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro tuto práci budou však nejdůležitější podmínky, které definuje Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]) a na základě kterých pak bude vytyčená i jedna z dílčích výzkumných otázek v empirické části práce. Výše zmínění autoři rozdělují podmínky na čtyři okruhy:

- organizační – vedení školy by si mělo uvědomit, jakou cestou se musí vydat, jestliže chtějí jako škola usilovat o inkluzivní vzdělávání. Toho by si měli být vědomi i ostatní pracovníci školy, kteří se s myšlenkou musí ztotožnit, vytvořit tým a danou problematiku diskutovat. Nutná je také jakási osvěta veřejnosti v oblasti inkluze, zajištění ekonomických podmínek a možnost dalšího vzdělávání pedagogů.

- prostorové – hlavní roli hraje bezbariérovost celé školy
- materiální – škola by měla být také dostatečně vybavená různými speciálními pomůckami pro práci s těmi dětmi, které je potřebují
- personální – škola by měla být dostatečně kvalitně vybavená i personálně (proinkluzivní vybavenost pedagogů, školní poradenské pracoviště<sup>8</sup>, asistenti pedagoga a další).
- sociální – týká se především snahy pedagoga ohledně zapojení žáka do kolektivu, stejně tak zde hraje důležitou roli komunikace s rodiči žáka s postižením, ale i například zapojování ostatních rodičů (dětí bez postižení) do chodu školy. Autoři zde mluví o tzv. překonávání bariér, kdy „... architektonické bariéry jsou viditelné a řešitelné, horší jsou bariéry, které přetrvávají v nás lidech.“ (Valenta, Petráš a kol., 2012, s. 48, [online])

Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]) také zmiňují, že inkluzivní vzdělávání je především oblastí základních škol a ne speciálních. Podle nich je tak nezbytné, aby se hlavní změny udály právě u základních škol.

#### **2.4.1.6 Efekty spojené s inkluzivním vzděláváním**

Efekty či dopady spojené s inkluzivním vzděláváním na školách se v české literatuře dle mého názoru nezabývá dostatečné množství autorů, stejně tak neexistuje dostatek výzkumů, které by se touto problematikou v České republice zabývaly. Problém spočívající v empirických výzkumech efektivity inkluzivního vzdělávání je podle Hájkové a Strnadové (2010) již v samotné otázce „... jak porovnávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálních školách s dětmi vzdělávajícími se v inkluzivním prostředí.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 64). V zahraničních pramenech ovšem lze najít dokumenty, které se efekty inkluzivního vzdělávání zabývají. Pawlowicz (2001, [online], vlastní překlad) ve svém výzkumu, který prováděl skrze analýzu dalších výzkumů a literatury, uvádí efekty inkluzivního vzdělávání na žáky obecně (případně studenty) bez speciálních vzdělávacích potřeb. Výsledky výše zmíněného autora ukázaly, že žáci bez postižení se učí díky spolupráci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami<sup>9</sup> toleranci, porozumění, stejně tak inkluze ovlivňuje samotné učitele, kteří se

<sup>8</sup> Tým školního poradenského pracoviště vytváří speciální pedagoga, výchovného poradce, školního psychologa a metodik prevence. (Valenta, Petráš a kol., 2012, [online])

<sup>9</sup> Autor definuje studenty/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako ty, kteří mají různá fyzická či

musí změnám spojeným s inkluzivním vzděláváním přizpůsobit. Podle autora výzkum neukázal téměř žádné negativní působení inkluze na žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb ve školách, kde se inkluze ubírala tím správným směrem. Také další výzkum, který provedlo několik vědců (Dupuis, Barclay, Holmes a kol., 2006, [online], vlastní překlad) na Floridě, ukázalo podobné závěry (respondenty byli běžní studenti<sup>10</sup> na středních školách<sup>11</sup> a středoškoláci se znevýhodněním<sup>12</sup>). Podle nich je inkluze jako taková prospěšná pro obě strany, tzn. jak pro jedince se znevýhodněním tak i bez něj. Výzkumníci například zjistili, že jedinci se znevýhodněním se cítí mezi ostatními běžnými studenty motivováni, stejně tak si připadali zdatnější v učivu. Studenti bez znevýhodnění pak podle výzkumníků přijímali žáky se znevýhodněním tím víc, čím více byli seznámeni s problematikou inkluze jako takovou.

Dalším příkladem může být studie (Lamport, 2012, [online], vlastní překlad), která vycházela z analýzy literatury a již provedených výzkumů a zaměřovala se na inkluzivní vzdělávání dětí s emocionálními problémy a problémy s chováním. Jedním ze závěrů autora výzkumu bylo to, že inkluzivní vzdělávání obohacuje všechny studenty<sup>13</sup> (například vzájemnou sociální interakcí), učitelé pak například musí zvládnout určité techniky práce s těmito žáky a v oblasti inkluzivního vzdělávání zaujímají stále spíše váhající přístup.

Z uvedených výzkumů tak vidíme, že dopady inkluzivního vzdělávání ve školách hodnotili výzkumníci jako vesměs pozitivní. Také můžeme usuzovat, že dopady inkluzivního vzdělávání se ve školách vztahují na všechny aktéry, tedy na všechny žáky i učitele.

---

mentální omezení.

<sup>10</sup> Ve výzkumu američtí vědci mluví o všech respondentech jako o studentech, dodržují tak jejich označení. V USA navíc za studenta považují ty, kteří navštěvují školy či univerzity (Macmillan Dictionary, 2009 – 2014, [online])

<sup>11</sup> V Americe spadají do této věkové skupiny děti ve věku 14 – 18 let (Macmillan Dictionary, 2009 – 2014, [online])

<sup>12</sup> Autoři o nich mluví jako o „students with disabilities“, které ve výzkumu ovšem blíže nespecifikují.

<sup>13</sup> Autor opět mluví o respondentech jako o studentech, stejně tak se nezaměřuje pouze na jedince určité věkové skupiny.

## 3 Metodologie

V následující kapitole popíšu cíle své práce, představím dílčí výzkumné otázky, zároveň také seznámím se strategií svého výzkumu a s technikou sběru dat. Kapitola taktéž popisuje výběr respondentů, analýzu dat a možná omezení výzkumu.

### 3.1 Cíle výzkumu

Hned na začátek této kapitoly musím uvést, že mnou provedený výzkum se zaměřoval na jednu konkrétní základní školu v okresním městě, k tomu se tedy vážou i následující zmiňované cíle výzkumu.

Hlavní výzkumnou otázkou této práce a tedy i poznávací cíl tvoří otázka „Jak probíhá začleňování dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu na vybrané základní škole?“

Mezi další cíle patří cíl symbolický a aplikační. Symbolickým cílem práce je upozornění na důležitost začleňování dětí se zdravotním postižením do běžných základních škol. Za nežádoucí považuji, že v České republice se stále velký počet dětí umisťuje do speciálních škol, na tuto situaci poukazuje například Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (MŠMT, 2010, [online]). Leebler (2006) upozorňuje, že jedinec navštěvující speciální školu bude pravděpodobně po zbytek života odkázán na pomoc druhých, stejně tak je to přínosem pro žáky v běžných školách, kteří se touto cestou naučí přijímat odlišnosti. Na tuto problematiku bych ráda upozornila vedení základních škol, rodiče dětí se zdravotním i bez zdravotního postižení a zároveň i ostatní aktéry, kteří mohou s celou situací výrazně pohnout (například zřizovatele škol, kteří přispívají školám finance). Výše zmínění aktéři mohou mít řadu předsudků ohledně dětí se zdravotním postižením, případně o tomto tématu nemají dostatek znalostí (například jak takové začleňování dětí se zdravotním postižením do běžné školy v praxi vůbec vypadá), což jim může zabraňovat v tom, aby dostatečně pochopili důležitost tohoto problému.

Aplikační cíl mé práce spočívá v tom, že za žádoucí stav považuji jak to, aby se více dětí se zdravotním postižením umisťovalo do běžných základních škol, tak i to, aby si nejenom školy, ale i široká veřejnost uvědomili, že toto začleňování je vysoce žádoucí, ne – li přímo nutné. Získané poznatky využiji k tomu, abych informovala

zejména vedení školy s výsledky mého výzkumu. Ti pak mohou s těmito závěry prakticky naložit, například vylepšit určitá opatření, případně informovat širokou veřejnost o začleňování dětí se zdravotním postižením na své škole.

## 3.2 Strategie výzkumu

Pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky této práce jsem zvolila kvalitativní přístup. Ten umožňuje detailní prozkoumání určitého jevu a zjistit o něm co nejvíce poznatků (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). Strauss a Corbinová (1999) kvalitativním výzkumem označují „...jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10). Autoři dále uvádějí, že kvalitativní výzkum se používá jak pro porozumění určitému jevu, o kterém toho příliš nevíme, stejně jako v případech, kdy chceme o pro nás již známých jevech získat nové názory. Podle nich také kvalitativní výzkum dokáže poskytnout výzkumníkovi detailní poznatky, které by při kvantitativním výzkumu získával jen velmi těžko.

Hendl (2008) pak kvalitativní výzkum označuje jako pružný, výzkumník totiž může otázky podle potřeby měnit a to v průběhu celého procesu výzkumu. Výše zmiňovaný autor také upozorňuje, že kvalitativní výzkum probíhá delší dobu než kvantitativní, výzkumník navíc pracuje v terénu.

Jako konkrétní přístup ve svém kvalitativním výzkumu jsem zvolila případovou studii. Jak uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. (2014), její podstatou je „... velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 97). V případové studii výzkumník shromažďuje velké množství poznatků, snaží se zachytit složitost zkoumaného jevu, popisuje vztahy (Hendl, 2008). Existují také různé typy případových studií, jednou z nich je podle Hendla (2008) studium organizací a institucí, kam také spadá výzkum této práce. Podle autora v tomto typu případové studie zkoumáme například školy, firmy a další instituce, přičemž zjišťujeme informace o zavádění určitých programů do praxe, zkoumáme nejrůznější procesy a další.

### 3.3 Operacionalizace

Jak uvádí Reichel (2009), operacionalizace znamená „...překlad zkoumaného problému z jazyka teorie do jazyka výzkumu...“ (Reichel, 2009, s. 51). V rámci této práce se tak jedná o vyvození dílčích výzkumných otázek (DVO) z předcházející teorie a jejich převedení na tazatelské otázky pokládané v rozhovoru (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

- DVO 1: Jak a za pomoci jakých metod škola splňuje při začleňování dítěte se zdravotním postižením podmínky organizační, prostorové, materiální, personální a sociální?
  - u DVO 1 vycházím z podmínek pro inkluzivní vzdělávání tak, jak je definují Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]) a které popisují v podkapitole „Podmínky inkluzivního vzdělávání“. U této DVO jsem tak zachovala názvy podmínek přesně podle autorů, tzn., rozdělila je do pěti oblastí. Jelikož však výše zmínění autoři definují podmínky pro každou oblast opravdu detailně, v určitých bodech jsem je zjednodušila, případně spojila, pokud se opakovaly nebo si byly obsahově velmi blízké. Tato DVO tak pomůže zjistit podmínky a metody uplatňované při začleňování dětí se zdravotním postižením na dané škole.
- DVO2: Jaké efekty (pozitivní či negativní) má začleňování dětí se zdravotním postižením do základní běžné školy v rámci účastníků procesu?
  - DVO 2 vzhledem k poznávacímu cíli práce ukáže, jaké efekty má začleňování dětí se zdravotním postižením na žáky, dotazované rodiče a zaměstnance školy. Umožní mi tak zjistit, jestli respondenti vnímají například pouze pozitivní dopady, případně jestli existují i určitá negativa při začleňování dětí se zdravotním postižením a naopak.
- DVO 3: Jaké jsou hlavní důvody a cíle začleňování dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu na dané základní škole?
  - Tato DVO přispěje k naplnění poznávacího cíle práce tím, že díky ní budu schopná určit pohled respondentů na začleňování dětí se zdravotním postižením do běžné základní školy. Čili budu zkoumat, proč si myslí, že je začleňování těchto dětí do hlavního vzdělávacího proudu základních škol žádoucí a také mě

bude zajímat, zda mají stanovené cíle, kterých by chtěli při tomto procesu dosáhnout.

- DVO 4: Rozlišuje škola v praxi mezi termíny integrace a inkluze, případně jak?
  - Poslední DVO reaguje na časté nejasnosti mezi termíny integrace a inkluze, se kterými se v literatuře setkáváme. Bude mě proto zajímat, zda daná škola v praxi mezi těmito pojmy rozlišuje a pokud ano, jakým způsobem. Díky této DVO tak budu schopná říct, zda škola se přiklání spíše k inkluzi, integraci, nebo zda v praxi oba termíny splývají.

Operacionalizaci přikládám v příloze číslo 1.

### **3.4 Metody sběru dat**

Pro sběr dat do svého výzkumu jsem využila polostrukturovaných rozhovorů (viz příloha číslo 1), které také můžeme označit jako rozhovor částečně řízený či rozhovor pomocí návodu a další (Reichel, 2009). Jak uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. (2014), skrze rozhovor jsou zkoumáni „... členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 159)

V polostrukturovaném rozhovoru si výzkumník připraví sadu otázek, které je nezbytné s respondenty probrat, zároveň však není povinen dodržovat jejich přesné pořadí ani formulaci, stejně tak může pokládat doplňující otázky (Reichel, 2009). Výzkumníkovi tak nabízí určitou svobodu otázky přizpůsobit a zároveň umožňuje jednodušší srovnání výsledků rozhovorů s několika lidmi (Hendl, 2008). Právě možnost upravit otázky podle potřeby, případně klást doplňující dotazy, byla hlavní kritéria, na základě kterých jsem vybrala jako vhodnou výzkumnou metodu polostrukturované rozhovory a nikoliv například dotazník či rozhovory standardizované. Respondenti v mém výzkumu se totiž vždy trochu odlišují svoji úlohou v procesu začleňování dětí se zdravotním postižením na běžné základní škole, bylo tedy nutné tomu přizpůsobit i otázky v rozhovoru. Současně abych mohla dostatečně porozumět odpovědi respondenta a ověřit si, zda ji chápu správně, bylo často nezbytné využít i doplňujících otázek.

Scénář provedených rozhovorů přikládám v příloze číslo 2.

### **3.5 Vzorek zkoumání – popis a výběr**

Ve svém výzkumu budu pracovat s devíti respondenty. Ty jsem vybírala na základě záměrného kritériálního výběru, kdy v případě záměrného výběru volíme případy s určitým pro nás zajímavým rysem, kritériální výběr pak znamená, že zvolíme všechny případy, které disponují kritériem souvisejícím s tématem a cílem výzkumu (Žižlavský, 2003).

Kritérium pro výběr respondentů do mého výzkumu bylo následující: vybrat v odpovídajícím počtu takové aktéry, kteří se na konkrétní zkoumané škole významně podílejí na utváření opatření při začleňování dětí se zdravotním postižením (tzn., že utváří nezbytné podmínky pro práci s těmito dětmi). Proto, abych našla vhodné účastníky splňující toto kritérium, jsem kromě vlastního uvážení oslovila také speciálního pedagoga dané školy, který mě odkazoval na další osoby podílející se na utváření těchto opatření. Takové jedince označuje Hendl (2008) za gatekeepers, čili dveřníky, kteří odkazují výzkumníka na další zajímavé osoby přínosné pro výzkum. Kromě vedení školy mě tak například odkázal na výchovného poradce, školního psychologa i na rodiče dětí se zdravotním postižením, kteří se také na dané škole podílejí na začleňování svých potomků do běžné školy. Záměrně jsem také vybrala základní školu, se kterou mám osobní zkušenost, a tudíž jsem si byla vědoma, že školu navštěvují děti se zdravotním postižením.

Při interpretaci výsledků výzkumu budu uvádět, který typ respondenta danou informaci sdělil. V této případové studii je totiž důležité vědět, kdo na danou věc určitým způsobem pohlíží, zda například školní psycholog nebo ředitel školy. Respondenty v empirické části označím zkratkami tak, jak je uvedeno v závorkách (kvůli lepší přehlednosti). Celkem devíti respondenty v mém výzkumu se tak staly následující osoby:

- ředitel školy (ŘED)
- speciální pedagog (SPEC)
- školní psycholog (PSYCH)
- výchovný poradce (VÝCH)

- asistent pedagoga (ASIST)
- dva<sup>14</sup> třídní pedagogové dětí se zdravotním postižením (TP1 a TP2)
- dva<sup>15</sup> rodičové dětí se zdravotním postižením (RD1 a RD2)

Pro svůj výzkum jsem tak vybrala různé typy účastníků i z toho důvodu, abych mohla získat pohledy z několika stran. Tento postup označujeme jako triangulaci zdrojů dat (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). Díky triangulaci můžeme podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2014) získat pohledy na námi zkoumané jevy z různých stran, zároveň však musí výzkumník dbát na to, aby neodbočoval od výzkumné otázky. Triangulace totiž může znamenat, že některé získané informace si budou vzájemně protirečit, případně se odlišovat (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

### 3.6 Popis sběru dat

Rozhovory s respondenty výzkumu probíhaly od konce měsíce března až do poloviny dubna. Na začátku jsem své respondenty oslovila buď prostřednictvím e-mailu či telefonicky, případně osobně a požádala je o účast v mém výzkumu. Všichni mnou oslovení respondenti s výzkumem souhlasili a po vzájemné dohodě jsme se sešli na vybraném místě a to bez účasti třetí osoby. V případě pracovníků školy se většinou jednalo o prostory vybrané základní školy, v případě rodičů dětí se zdravotním postižením jsme se pak sešli na neutrálním místě, které vyhovovalo oběma stranám. Všechny rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon a to s předcházejícím souhlasem respondentů. Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně 40 minut.

V průběhu celého výzkumu jsem dodržovala zásady etického jednání tak, jak je definuje Švaříček, Šed'ová a kol. (2014). Jsou jimi důvěrnost, poučený souhlas a zpřístupnění práce účastníkům výzkumu. Výše zmínění autoři definují důvěrnost jako anonymitu, která má sloužit především k zajištění ochrany soukromí účastníků, poučený souhlas pak znamená, že respondenti dobrovolně souhlasili s výzkumem, stejně tak i

---

<sup>14</sup> V tomto případě jsem zvolila dva třídní učitele proto, abych měla zastoupený jak první stupeň základní školy, tak i druhý. TP1 tak označuje pedagoga z prvního stupně, TP2 pedagoga stupně druhého.

<sup>15</sup> Stejná situace jako u předchozího případu. Jeden rodič je rodič dítěte se zdravotním postižením z prvního stupně, druhý rodič je rodičem dítěte se zdravotním postižením z druhého stupně. Přičemž je zde souvislost mezi číselným označením rodičů a aktuální docházkou dítěte na stupeň první či druhý. Neexistuje však žádná spojitost mezi TP1, TP2, RD1 a RD2 v tom smyslu, že by TP1 byl třídním pedagogem dítěte RD1 nebo TP2 byl třídním pedagogem dítěte respondenta RD2.

fakt, že je výzkumník obeznámí s výzkumem samotným a důsledky jejich účasti na něm. Zpřístupnění práce pak můžeme chápat jako seznámení daných respondentů s výsledky výzkumu, jestliže se na tom s výzkumníkem dohodli (Woods, 1999, [online], vlastní překlad).

Rozhovory byly ze záznamu přepsány tak, jak doporučuje Žižlavský (2003), tedy doslovně dle vyjádření respondentů.

### 3.7 Popis analýzy dat

Analýzu dat výzkumu jsem provedla technikou otevřeného kódování. Jak vysvětlují Švaříček, Šedřová a kol. (2014), ačkoli tato technika byla primárně vytvořena pro zakotvenou teorii, můžeme ji zdárně použít i při analýze jiných typů kvalitativního výzkumu. Při analýze jsem postupovala podle doporučení autorů, tedy rozdělila jsem analyzovaný text na kódy (někdy jím byl odstavec, jindy například celá věta), které jsem pak podle jejich podobnosti seřadila a přidělila je pod jednotlivé kategorie (viz příloha 1). Analýzu jsem prováděla technikou papír a tužka, tedy ručně bez použití počítačových programů (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Dále jsem využila techniku vyložení karet, kdy jsem kategorie seřadila podle určité linky (v mém případě podle jednotlivých DVO) a popsala obsah těchto kategorií (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

### 3.8 Omezení výzkumu

Výzkum, který jsem prováděla, má i svá omezení. Kvalitativní výzkum se obecně na rozdíl od kvantitativního zpravidla vyznačuje vyšší validitou<sup>16</sup> (platností), ovšem naopak nižší reliabilitou<sup>17</sup> (spolehlivostí). Hendl (2008) pak dále upozorňuje na subjektivitu u kvalitativního výzkumu. Švaříček, Šedřová a kol. (2014) také dodávají, že výsledky získané z kvalitativního výzkumu nemůžeme zobecnit, jsou platné pouze pro námi zkoumaný vzorek. Další omezení, kterého jsem si u svého výzkumu vědoma, vyplývá z toho, že reflektuji pohledy samotných tvůrců opatření pro začleňování dětí se zdravotním postižením na dané škole. Žáci, kteří školu navštěvují, nebyli vybráni do

---

<sup>16</sup> Validitu vysvětluje Reichel (2009) jako posouzení toho, zda jsme splnili náš cíl a jestli jsme dosáhli věrohodného popisu reality.

<sup>17</sup> Reliabilitu pak autor definuje jako reflektování chyb vznikajících dalším zkoumáním, za reliabilní tedy považujeme „...postup (měření, dotazování, test aj.), který opakovaně přináší shodné údaje.“ (Reichel, 2009, s. 68).

vzorku zkoumání. I to je tedy jakýmsi omezujícím prvkem, kdy je nutné si uvědomit, že následující výsledky vyplývají z názorů, postřehů a zkušeností tvůrců opatření pro začleňování dětí se zdravotním postižením na dané škole, nikoli ze zkušenosti samotných dětí s či bez zdravotního postižení, které školu navštěvují.

## 4 Empirická část

Na začátku této kapitoly blíže představím mnou zkoumanou školu. Dále se budu zabývat interpretací dat svého výzkumu. Jednotlivé oblasti výzkumu jsou rozděleny podle dílčích výzkumných otázek, v rámci kterých jsem definovala několik kategorií. Na závěr každé takové kategorie uvedu stručný souhrn získaných poznatků.

### 4.1 Charakteristika zkoumané školy

Abych neporušila anonymitu výzkumu, stručně popíši mnou zkoumanou základní školu a to na základě informací, které mi poskytl speciální pedagog a ředitel školy. Školu navštěvuje přibližně 600 žáků, jedná se tak o jednu z největších škol v okresním městě. Pedagogických pracovníků pak škola zaměstnává zhruba 40. Celkem školu navštěvuje 13 žáků s tzv. integrační doložkou, tedy těch, jejichž postižení je natolik závažné, že mají individuální vzdělávací plán. Děti, které jsou jinak zdravotně znevýhodněné (např. lehčí poruchy učení nebo chování), navštěvuje danou školu zhruba 80. U těchto dětí si škola vypracovává tzv. plán pedagogické podpory, který má být pedagogům jakousi pomůckou při práci s těmito žáky. První zkušenost se začleňováním dítěte se zdravotním postižením měla škola přibližně před deseti lety.

### 4.2 Interpretace dat

#### 4.2.1 DVO 1: Jak a za pomoci jakých metod škola splňuje při začleňování dětí se zdravotním postižením podmínky organizační, prostorové, materiální, personální a sociální?

##### A. Organizační:

##### 4.2.1.1 Spolupráce uvnitř školy

Ze všech rozhovorů s vybranými zaměstnanci školy vyplynulo, že při jejich vzájemné spolupráci v oblasti vzdělávání dětí se zdravotním postižením (dále jen ZP) hraje důležitou roli speciální pedagog školy, který je spojovacím článkem na všech úrovních komunikace. Zprostředkovává kontakt mezi ostatními pedagogickými pracovníky a

vedením (ŘED: „... tady je vždy mezičlánek.... Speciální pedagog u nás je zrovna vedoucí školského poradenského pracoviště, takže on tyhle ty věci má na starosti.“, PSYCH: „On je takový styčný důstojník, co se týká tady těchto věcí, těch kontaktů přes vedení.“), stejně tak je v přímém kontaktu s TP1, TP2, VÝCH, PSYCH, ASIST. (SPEC: „... probíráme třeba konkrétní případy, když jsou nějaké problémy, tak je konzultujeme, postupy.“, PSYCH: „... se speciálním pedagogem máme pravidelné schůzky vždycky jedenkrát týdně...“, TP1: „... my se domlouváme o konkrétních dětech, třeba co jim nejde...“). Speciálnímu pedagogovi je přidělen v této oblasti velký důraz nejenom při vedení dokumentace o dětech se ZP, případně vytváření opatření jako jsou například individuální vzdělávací plány. Sám speciální pedagog také pracuje přímo s některými dětmi, které jsou většinou zdravotně znevýhodněné a mají problémy s učením (SPEC „... malé děcka chodí od první do páté třídy jedenkrát až dvakrát týdně... odvedu si je v malých skupinkách a pracuji s nima za použití speciálních metod a pomůcek.“). Dále je v kontaktu se speciálně pedagogickým centrem, která jsou běžným školám nápomocna při začleňování dětí se ZP například při utváření různých doporučení.

Mimo to zaměstnanci intenzivně spolupracují především v linii PSYCH – ASIST (ASIST: „Pan psycholog k nám chodí do třídy, protože tam máme právě děti, které mají poruchy výchovy...“), dále VÝCH – PSYCH (VÝCH: „... vždycky na začátku týdne... se scházíme a probíráme případy, které se staly...“) a nakonec existuje i spolupráce ve formě ŘED – VÝCH. Z rozhovorů také vyplynulo, že tam, kde neprobíhá průběžná komunikace, dochází k vzájemnému kontaktu především podle potřeby.

**Shrnutí:** Každý z respondentů se určitým způsobem podílí na vzdělávání dětí se ZP na dané škole a můžeme tak sledovat jakousi síť vzájemné spolupráce mezi těmito aktéry. Významná role připadá speciálnímu pedagogovi, který v mnoha případech funguje jako spojovatel a to především mezi vedením školy a ostatními zaměstnanci.

#### **4.2.1.2 Ztotožnění se začleněním**

Podle většiny respondentů (konkrétně SPEC, PSYCH, RD2, ASIST, TP1) není veškerý personál školy ztotožněn s myšlenkou začleňování dětí se ZP a to především personál pedagogický. Dle jejich tvrzení jsou na škole pedagogové, kteří tuto problematiku přijímají jako svou a jiní nikoliv. PSYCH, ASIST, a TP1 uvádí, že podle nich je pro

mnohé neztotožněné pedagogy problémem přítomnost asistenta pedagoga ve třídě u žáka, kvůli kterému je asistent do třídy primárně přidělen (PSYCH: ... *někteří pedagogové s tím můžou mít problémy, protože mají dalšího dospělého ve své výuce.*“, ASIST: „... *ve třídě se pohybuje druhá dospělá osoba, která tě může soudit... která prostě když ti ujedou nervy a ječí na ty děti, tak která prostě tě vidí.*“, TP1: „... *nikdo neřekne, že chce žáka, který k sobě má nějakou asistentku... jsou rádi, že jsou jakoby s tím žákem sami...*“). Jako další vysvětlení neztotožnění se uvádí respondenti nejčastěji větší množství práce pro pedagoga, případně neochota řešit větší množství starostí (RD2: „... *ne každý učitel je ochoten prostě to akceptovat všechny ty problémy těch dětí...*“, SPEC: „... *sama si to učitelka musí nachystat, co té asistentce dá za úkol, co s tím děckem bude třeba dělat. Pro učitele je to vždycky víc práce.*“). O tom, že všichni pedagogičtí pracovníci nejsou ztotožnění se začleňováním, svědčí i postup školy při rozhodování o tom, kterému pedagogovi dítě se ZP přidělí. (SPEC „... *napřed se poradíme v podstatě s vedením, kam to dítě zařadit a pak se k tomu volá ten dotyčný pedagog... jsou tady lidi, ke kterým takového žáka bysme nikdy nedali. Různí se to.*“). Speciální pedagog a psycholog navíc uvedli, že podle nich je první stupeň začleňování dětí se ZP více nakloněn, než stupeň druhý. Podobně se vyjadřuje i RD1, který se setkal s informací, že druhý stupeň natolik nezohledňuje žáky se ZP. Důvodem může být fakt, že valná většina dětí s těžším ZP (tedy těch, které mají na škole tzv. integrační doložku) navštěvuje právě první stupeň.

U provozního personálu se RD1 i RD2 setkali s jakýmsi drobným neporozuměním či neochotou na straně kuchařek u svých dětí, především pak RD1 (RD1: „... *měl období, kdy odmítal obědovat se školním příborem, tak si nosil svůj... paní učitelka měla ještě nápad, že by to mohl nechávat v jídelně a jemu by ten jeho příbor normálně vydávali i s obědem. Toto bylo odmítnuté jako úkol navíc pro paní kuchařky.*“, RD2: „... *zapomněl doma čip<sup>18</sup> a měl problém, protože má veliké komunikační problémy, takže přestože už měl nandanou polívku, měl nandané příbory a chtěla po něm paní kuchařka čip,... tak místo, aby teda řekl, že to zapomněl... tak prostě oběd někde položil... sebral se a šel domů. A to se opakovalo víckrát...*“). U RD2 šlo spíše o problém na straně komunikace, kdy dítě, které má obecně problémy komunikovat, nedostalo opakovaně oběd ani přesto, že kuchařky se s ním již několikrát

---

<sup>18</sup> Na dané škole se obědy vydávají skrze čipy, které mají všechny děti navštěvující školní jídelnu.

předtím setkaly. RD1 ani RD2 to však nepovažují za takový problém, díky kterému by mohli říct, že provozní pracovníci s myšlenkou integrace/inkluze ztotožnění nejsou. Zaměstnanci buď nedokázali říct, zda jsou tito provozní pracovníci s myšlenkou začleňování ztotožnění (ASIST, TP2), případně to nepovažovali za příliš podstatné (ŘED, PSYCH). Výjimkou byli SPEC, TP1 a VÝCH, podle kterých jsou provozní pracovníci vždy ochotní a problémy se začleňováním dětí se ZP nemají.

**Shrnutí:** Rozhovory ukázaly, že ne všichni zaměstnanci školy jsou se začleňováním dětí se ZP na dané škole ztotožnění. Tento problém byl jako nejzávažnější identifikován zejména u pedagogického personálu. Může pramenit z pocitu ohrožení vlastní autority přítomností další dospělé osoby ve třídě, případně z důvodu většího množství povinností při práci s dítětem se ZP.

#### 4.2.1.3 Obeznamení se začleňováním

Seznamování se začleňováním dětí se ZP určitým způsobem probíhá na dvou liniích a to uvnitř školy i mimo ni. Hromadné seznamování uvnitř školy s touto problematikou se koná podle většiny zaměstnanců na školních poradách. O posilování povědomosti o začleňování dětí se ZP můžeme mluvit i v rámci dalšího vzdělávání pedagogů, případně ostatních zaměstnanců. Všichni dotazovaní zaměstnanci potvrdili, že mají možnosti se dále vzdělávat skrze různá školení či semináře (pořádá je například speciálně - pedagogické centrum), stejně tak se shodují na tom, že vše funguje spíše na bázi dobrovolnosti, případně dle potřeby (ŘED: „*Pokud se nám objeví určitá specifika, jakože jsme měli těžce zrakově postiženou, tak tady byla nutná, i když ne nějak řekl bych výrazně, znalost Braillova písma, ale prostě i speciální metody a formy práce... učitelé, kteří tam učili, jezdili prostě na školení... je to většinou podle potřeby, kterou škola cítí...*“). Z rozhovorů také vyplynulo, že dalšího vzdělávání se tak účastní spíše pedagogové, případně další pracovníci, kteří s dítětem se zdravotním postižením přímo pracují.

Mezi vnitřní a vnější linií můžeme najít i mezičlánek, kterým je směřování školy v oblasti začleňování dětí se ZP. Všichni zaměstnanci se shodují na tom, že vedení školy má stanovený směr, kterým se chce při začleňování dětí ubírat. Podle nich je směr takový, že škola je k dětem se ZP vstřícná, podporuje je a školu podle toho uzpůsobuje (PSYCH: „... *směr je takový, že opravdu ve spolupráci s těma odbornýma pracovištěma vytvářet co nejvhodnější podmínky tady pro ty žáky.*“, ASIST: „*Tady pan ředitel to*

*podle mě podporuje... myslím si, že chce vybudovat školu, která tady pro ty šikovné děti s postižením bude prostě přínosem.“).* Odlišně však situaci vnímají rodiče. RD1 i RD2 nepocítují, že by si škola nějaký směr vytyčila, RD1 si dokonce myslí, že pro školu není začleňování dětí se ZP prioritou (RD1: *„Já jako vnímám takový trošku pocit lhostejnosti... Jakože ano, berou je, vycházejí jim vstříc, ale není to takové primární kritérium.“*).

Kromě RD1 a TP2 se všichni respondenti shodli na tom, že škola usiluje i o osvětu veřejnosti v oblasti začleňování těchto dětí. Nejčastěji zmiňovali jako osvětovou činnost webové stránky školy, stejně jako činnost školního poradenského pracoviště (ŠPP), kdy sama existence ŠPP působí osvětově. Konkrétní činnosti jednotlivých aktérů v rámci osvěty veřejnosti jsou například takové, že PSYCH, SPEC a TP1 každoročně navštěvují mateřské školy ve městě a informují rodiče dětí o možnostech školy, to znamená i o možnosti vzdělávání dítěte se ZP. VÝCH pak jako člen ŠPP nabízí rodičům konzultace, stejně tak je tomu i u PSYCH a SPEC. ASIST se do osvěty nijak výrazně nezapojuje a to ani TP2, ASIST však na rozdíl od TP2 vnímá, že někteří ostatní pracovníci na škole osvětu provádí.

**Shrnutí:** Na úrovni obeznámení se začleňováním dětí se ZP je škola dobře zajištěná především zevnitř. Existuje zde diskuse na toto téma, stejně tak zaměstnanci vnímají směr, kterým se chce škola ubírat, většina z nich také poukazuje na osvětu veřejnosti. Jiná situace je však na úrovni rodičů, RD1 ani RD2 necítí, že by škola v této oblasti někam směřovala, RD1 má dokonce pocit jakési lhostejnosti v této oblasti. Dá se proto usuzovat, že vnitřní obeznámení s tímto tématem funguje více méně bez problémů, ovšem to, co vnímají pedagogové, už nemusí platit pro rodiče dětí se zdravotním postižením.

#### **4.2.1.4 Finanční zajištěnost**

Ačkoli má největší přehled o ekonomických podmínkách na škole ředitel, i ostatní respondenti byli schopni se k nim vyjádřit. Podle většiny respondentů je finanční zajištěnost přijatelná. Obecně však mnozí z nich zmiňují několik výhrad, které brání tomu, aby byla pro práci s dětmi se ZP opravdu dostatečná. Nejčastěji poukazovali zaměstnanci školy na problémy s financováním asistentů pedagoga, kdy škola nemá peníze na to, aby si mohla dovolit například více asistentů (v současnosti na škole pracují dva asistenti pedagoga). Peníze na asistenta totiž částečně poskytuje kraj.

V případě, že speciálně pedagogické centrum nedoporučí asistenta, kraj ho škole neposkytne. A když ano, škola obdrží od kraje pouze část peněz na to, aby si jej mohla dovolit. Aby tak škola mohla asistentovi pedagoga vůbec vyplatit mzdu, musí ji poskládat z různých zdrojů (ŘED: „... částečně se to jakoby dokrývá z peněz, které jdou za integrovanými žáky a s tím už ta škola může mít problém.“, SPEC: „... problém je největší s placením asistentů... teď máme zrovna výborné, které by si určitě zasloužily více peněz, ale prostě nejde to.“). I přes tyto problémy pak ASIST vyzdvihuje snahu vedení tuto situaci zlepšit (ASIST: „... ředitel tady dělá, co může, že si žádá o různé granty, on je zas jako takhle šikovný... myslím si, že se musí snažit, aby to vůbec mohlo nějakým způsobem fungovat.“). Rodiče hodnotí ekonomickou situaci školy spíše jako slabší, RD2 pak poukazuje například na příspěvek pro děti s integrační doložkou ve výši zhruba sto korun (RD2: „... co je v dnešní době sto korun, za to pomalu nekoupíte pastelky.“).

**Souhrn:** I přes výše zmíněné nedostatky, jako je například problém s financováním asistentů pedagoga, můžeme na základě výpovědi respondentů uvést, že škole se daří na přijatelné úrovni zabezpečit dostatek financí pro práci s dětmi se ZP. Tam, kde peníze chybí, se je pak snaží vedení získat například formou různých grantů a jiných příspěvků.

## **B. Prostorové a materiální**

### **4.2.1.5 Vybavenost školy**

Z výpovědí všech respondentů vyplývá, že prostorové zabezpečení školy je na velice dobré úrovni. Celá škola je bezbariérová, disponuje výtahem (jedná se o dvoupodlažní budovu) i nájezdy při vstupu do školy. Děti, které tak mají jakákoli pohybová omezení, se mohou pohybovat po všech prostorách školy. Na nedostatky upozornil pouze ředitel. Podle něj by bylo vhodné upravit hlavní vchodové dveře, které nejdou příliš dobře otvírat, stejně tak chce nechat ve škole v budoucnu vybudovat další bezbariérové WC, které je prozatím pouze jedno a to v přízemí. Děti, které jej využívají, se tak k němu musí často dopravovat z jiných pater.

Pro práci s dítětem se ZP mají učitelé k dispozici speciální pomůcky podle toho, co konkrétní žák potřebuje. Převážně se však využívají na prvním stupni, kde je dětí s postižením více a jejichž postižení tyto pomůcky vyžaduje. Z dotazovaných zaměstnanců školy tyto speciální pomůcky nejvíce využívá TP1 a SPEC. TP1 pro práci

s žákyní s autismem například různé tabulky, nástěnky, karty, stejně tak využívá notebook, na kterém dělá různá cvičení. Speciální pedagog pak pro práci s dětmi, které jsou zdravotně znevýhodněné (např. lehčí poruchy učení, příp. chování) používá například speciální sešity a jiné pomůcky (např. plátěnou tabuli s písmeny umožňující vytvářet slova apod.). Psycholog, výchovný poradce (který zároveň vyučuje na druhém stupni fyziku) pro práci s dětmi se ZP žádné speciální pomůcky nevyužívají. Ani TP2 nepotřebuje žádné speciální pomůcky, kromě toho, že jedno dítě s postižením sedává ve výuce na speciální židly, která je pro něj pohodlnější. RD1 a RD2 se v povědomí o speciálních pomůckách při výuce jejich dítěte rozcházejí. RD1 si je vědom, že pro práci s jejím dítětem používá pedagožka kvůli zrakovému postižením vizualizér, tedy přístroj, který umožňuje například texty zvětšovat a také monitor (ten mu však pořídili rodiče), na kterém se mu promítá zvětšovaný text, dítě má také speciální stůl. RD2 si pak není vědom, zda učitelé nějakých pomůcek při výuce jeho dítěte používají, spíše se přiklání k názoru, že ne. ASIST pak uvádí, že dítě se ZP v jejich třídě nevyžaduje žádné speciální pomůcky, případně ty, které byly dítěti nabídnuty (např. speciální lavice), dítě odmítlo. Obecně se však především zaměstnanci shodují na tom, že problém při získávání speciálních pomůcek pro dítě neměli nikdy (TP1: *„Mně nic nechybí... já jsem chtěla notebook, dostala jsem notebook... Pokud vysvětlím a řeknu, na co to potřebuju, tak nemám problém...“*, ŘED: *„My máme dobrou spolupráci se zřizovatelem, takže nemáme absolutně žádný problém prostředky zřizovatele použít...“*)

**Shrnutí:** Pedagogové využívají speciální pomůcky především dle typu postižení dítěte, materiální zajištění je však alespoň podle zaměstnanců ve škole na dostačující úrovni.

## C. Personální

### 4.2.1.6 Zabezpečení personální

Podle všech zaměstnanců je škola dobře personálně vybavená pro práci s dětmi se ZP především díky kompletnímu týmu ŠPP. SPEC, VÝCH, ŘED a ASIST se shodli na tom, že škola by určitě uvítala další asistenty pedagoga, kteří pedagogům pomůžou, případně odeberou některé povinnosti (ASIST: *„... když je tam ten člověk, ten asistent pedagoga celý den, tak jí hrozně moc pomůže, ty učitelky se můžou soustředit na ty problémové děti, které potom mají daleko víc času se naučit a pochopit...“*). Z rozhovorů také vyplynulo, že škola si s nedostatkem asistentů pedagoga poradila

svým vlastním způsobem, v hodinách na prvním stupni totiž vypomáhají také vychovatelky školy.

Podle většiny dotazovaných zaměstnanců se běžní pedagogové na dané škole svými kvalitami pro práci s dítětem se ZP různí. Záleží zejména na ochotě daného pedagoga na sobě dále pracovat, ale i na tom, jak se k začleňování dětí se ZP staví (PSYCH: „... *je to všechno o tom, nakolik chtějí nebo nechcují to přijmout ti pedagogové.*“, SPEC: „... *u kantorů záleží na jejich dobrovolnosti. Tam máme rezervy, bych řekla.*“). Že se kvality pedagogů různí, potvrzuje i výpověď ASIST, který je například velice spokojen s třídní učitelkou, se kterou pracuje ve třídě, připouští však, že se setkává i s pedagogy, kteří umí děti (nejenom ty se ZP) podle jeho slov tzv. skrytě ponižovat (ASIST: „... *nelíbí se mi třeba, když dítě pěruje někdo způsobem skrytého ponižování, jo, to děcko to nepobere, ale já to z toho cítím* (napodobuje výsměšný tón): *A nepovídej, toto ti koupila maminka? No teda, hm, to ale muselo stát peněz, to je ze sekáče, vid’?*“). RD1 i RD2 se pak shodli na tom, že škola je pro práci s dětmi se ZP vybavená spíše dostatečně.

**Shrnutí:** Z rozhovorů vyplynulo, že škola je dostatečně kvalitně vybavená podle respondentů především z hlediska kompletního ŠPP. U běžných pedagogů pak záleží na jejich ochotě dále na sobě pracovat, případně celkově na jejich postoji k začleňování dětí se ZP. Kvality běžných pedagogů na dané škole pro práci s dětmi se ZP se tedy různí.

## **D. Sociální**

### **4.2.1.7 Spolupráce s rodiči**

Při rozhovorech s dotazovanými zaměstnanci můžeme vypožorovat, že škola nijak zvlášť nezapojuje rodiče dětí (všech dětí, tzn. nejenom dětí se ZP) do chodu školy, kromě ze zákona povinné školní rady, kdy si každá třída stanoví svého zástupce s rodičů, který pak zprostředkovává kontakt s vedením skrze stanovené schůzky. TP2, ASIST, ŘED (ten poukazuje především na nezájem rodičů z druhého stupně) a VÝCH se shodli na tom, že mnozí rodiče ani nemají zájem se do chodu školy nějakým způsobem zapojit, ať už skrze konzultace nebo například různé besedy, které v minulosti pořádal například VÝCH pro rodiče druhého stupně. To částečně potvrzuje i výrok RD2, který je sice s učiteli v kontaktu ohledně vzdělávání svého syna, nicméně

nikdy neměl zájem se jinak zapojit do chodu školy (RD2: „... měla jsem pocit, že těch svých starostí jsem měla až nad hlavu, takže jsem se nějak přímo neangažovala...“).

Komunikace s rodiči dětí se zdravotním postižením se však ukázala především na prvním stupni jako poměrně intenzivní. Ve většině případů se s rodiči spolupracuje jak prostřednictvím třídních schůzek, tak na konzultacích učitele, ale především pak v případě potřeby. Každý z dotazovaných zaměstnanců (kromě ŘED, kdy komunikace s rodiči neprobíhá přímo ze strany vedení) tak nějakým způsobem komunikuje s rodiči dětí se ZP, i zde však hraje klíčovou roli zájem rodičů. Z rozhovorů však vyplynulo, že především na prvním stupni mají rodiče dětí se ZP zájem o komunikaci.

RD1 uvedl, že nejčastěji komunikuje s třídní učitelkou, případně speciálním pedagogem. RD2 je nejčastěji v kontaktu s učiteli, které jeho dítě vyučují, jak však dodává, iniciativa podle něj vychází především z jeho strany.

**Souhrn:** Z výpovědí respondentů můžeme usuzovat, že obecně škola nejvíce spolupracuje s rodiči dětí se zdravotním postižením a to na prvním stupni. Pochopitelným důvodem je nejspíš fakt, že právě na prvním stupni se v současnosti vzdělává velká většina dětí se ZP. V současnosti se škola příliš nesnaží zapojovat rodiče všech dětí do chodu školy, zde může být důvodem právě negativní zkušenost některých zaměstnanců, která plyne z nezájmu většiny rodičů se aktivně spolupodílet na chodu školy.

#### **4.2.1.8 Zapojování žáka pedagogem do kolektivu**

Podle výpovědí respondentů se žádný z nich nikdy nesetkal s problémem, kdy by pedagog vyučující žáka se ZP toto dítě nějakým způsobem vylučoval z kolektivu třídy. Z výpovědí všech respondentů vyplývá (kromě RD2, podle kterého nemá možnost takovou situaci posoudit a TP2, jehož názor uvedu níže), že obecně se pedagogové vyučující dítě se ZP snaží, aby žák byl ostatními dětmi přijímán. Podle odpovědí můžeme vyvodit, že hlavní roli hraje při tomto začleňování dítěte první stupeň, tam je tedy takováto snaha pedagogů většinou nejintenzivnější (PSYCH: „... ta práce na tom prvním stupni je důležitá z toho důvodu, protože ty děti spolu budou postupovat dál a dál spolu, takže aby si opravdu zvykly co nejdřív na sebe...“, ŘED: „... to je zase o tom, kdy to dítě je do třídy začleněno. Myslím si, že ty děti, když to dítě mají od první třídy ve třídě... oni si na to zvyknou.“). To v podstatě potvrdil i výrok TP2, který jinak uvedl, že u konkrétního žáka se ZP, kterého vyučuje, už moc nemá podobná snaha smysl, jelikož

za chvíli ze školy stejně odchází. Podle něj to ovšem není ani potřeba z toho důvodu, že třídní kolektiv je už na sebe zvyklý z prvního stupně, takže ostatní žáci ho berou jako člena třídy.

Na prvním stupni tak probíhají v určitých třídách například komunikační kruhy, kdy si žáci sesednou do kruhu a řeší se konkrétní problém, případně se ostatním dětem vysvětluje postižení žáka. Sezení se v případě nutnosti účastní i sám psycholog (ASIST: „... měli jsme komunikační kruhy, které se týkaly Elišky<sup>19</sup>, kde jsme vysvětlovaly její zdravotní postižení. Ale měli jsme komunikační kruhy ohledně Filipka, který právě ty tabletky bere a ten Filipěk měl tak velké problémy, že se s ním už děti nechtěly kamarádit. Takže my jsme mu udělali komunikační kruh s panem psychologem, kdy to vedl pan psycholog... my jsme do toho vůbec nezasahovaly a vlastně ty děcka se rozpovídaly... co se jim nelíbí.“). Také TP1 se snaží například formou práce dětí ve skupinkách o začlenění žákyně se ZP do kolektivu třídy. Snahu své třídní učitelky v tomto směru vnímá i RD1, podle něj se paní učitelka snaží o dosažení rovnosti mezi dětmi a snaží se předcházet jejich vylučování z kolektivu.

**Shrnutí:** Na základě výpovědí respondentů můžeme konstatovat, že snaha pedagogů a ostatních zaměstnanců (například asistenta pedagoga, psychologa) o začleňování dětí se ZP mezi kolektiv probíhá a to především na prvním stupni, kde byla tato snaha identifikována jako klíčová například školním psychologem, ředitelem, ale i TP2.

#### **4.2.2 DVO 2: Jaké efekty (pozitivní či negativní) má začleňování dětí se zdravotním postižením do základní běžné školy v rámci účastníků procesu?**

##### **4.2.2.1 Dopady na žáky**

Při rozhovorech s respondenty vyplynulo, že většina dotazovaných zaměstnanců vnímá, že začleňování žáka se zdravotním postižením určitým způsobem ovlivňuje i ostatní žáky bez postižení ve škole. Respondenti tak obecně hovořili o tom, že děti se učí vnímat jejich potřeby, uvědomují si, že existují mezi lidmi rozdíly a že se často musí umět přizpůsobit. ŘED, TP1 a SPEC však poukázali také na negativní dopady, kdy některé děti se cítí omezovány a celkově nejsou příliš srovnáni s tím, že ve třídě může být někdo odlišnější než oni sami. To potvrzuje i tvrzení RD1 (RD1: „... on je jiný než

---

<sup>19</sup> Jména ve výpovědi respondentů jsem pro zachování anonymity výzkumu změnila.

*jiné děti. Když je někdo jiný, tak tam prostě nepatří. Nemá tam kamarády... Nepřijímají ho...“)*

Na základě zkušeností respondentů můžeme konstatovat, že efekty začleňování velkou měrou závisí především na typu postižení dítěte. V podstatě všechny rozhovory ukázaly, že pokud je dítě nějakým způsobem mentálně postižené, případně trpí těžkou poruchou chování či autismem, je zde daleko menší šance, že ho ostatní děti přijmou mezi sebe. Potvrzuje to například zkušenost TP1, RD2, RD1, PSYCH, SPEC, ASIST. Částečně to podporuje i TP2, podle kterého ostatní žáci například svého autistického spolužáka mezi sebe sice určitým způsobem přijímají, ale nemůžeme mluvit o jakémsi plnohodnotném členství v kolektivu (TP2: „... berou ho takového, jaký je... ví, že prostě třeba Ondra se s nima nebude bavit o něčem, že se s nima asi až tak kamarádit nebude, protože on je prostě individuálka uzavřená sama do sebe... jsou tam samozřejmě taková, kteří by se mu jakože i mohli posmívat, ale to bylo dřív...“). Z odpovědí ASIST, PSYCH, SPEC, ŘED, TP2 a TP1 můžeme také vyvodit, že riziko nepřijetí dítěte s mentálním postižením, příp. těžkou poruchou chování či autismem úměrně stoupá s přibývajícím věkem dětí.

Efekty, které má začleňování žáků se zdravotním postižením do běžné školy na nich samých, můžeme obecně podle výpovědí respondentů rozdělit jak na pozitivní tak i negativní. Ačkoli respondenti většinou mluvili o pozitivních dopadech (samostatnost, sžití se s běžnou populací atd.), téměř z každého rozhovoru se daly vypožorovat i určité negativní dopady na samotné dítě se ZP a to například osamocenost, vyčlenění kolektivem, posměšky, zažívání neúspěchu atd. Nutné je však zmínit, že tyto negativní dopady se nejvíce vztahovaly na děti právě s mentálním postižením, případně těžkou poruchou chování či autismem. Tvrzení podporuje i ASIST, kdy o začleňování Elišky, která je na vozíčku, mluví jako o naprosto bezproblémovém a pozitivním v obou směrech (tzn. jak pro ni tak i pro ostatní děti), v případě Filipa s těžkou poruchou chování je však situace horší (ASIST: „... ona je ve škole podle mě spokojená, tam prostě bych řekla, že není žádný problém... Ale třeba ten Filípek měl velké problémy, ty děti ho úplně vyčlenily...“).

**Shrnutí:** Na základě odpovědí respondentů můžeme říct, že efekty začleňování dětí se zdravotním postižením existují jak pozitivní tak i negativní. Největší roli zde přitom hraje typ postižení dítěte. Pokud se dítě nějak mentálně (případně výrazně odlišným

chováním) odlišuje od ostatních dětí, je zde mnohem větší pravděpodobnost rizika negativních dopadů především na samotné straně dítěte s postižením.

#### **4.2.2.2 Dopady na dotazované zaměstnance a rodiče**

Začleňování dětí se ZP má určité dopady i na většinu zaměstnanců školy a rodiče dětí se ZP. Z dotazovaných zaměstnanců většina přímo (SPEC, ASIST, TP1, VÝCH) uvedla, že je práce s dětmi se ZP určitým způsobem ovlivňuje. Například SPEC zmiňoval, že je nutné na sobě více pracovat, totéž potvrdil i TP1 a VÝCH, kteří uvedli, že člověk má zkrátka více povinností. Všichni výše zmínění respondenti pak vyzvedávali i přínos v podobě vnitřního obohacení, který jim práce s těmito dětmi přináší (VÝCH: „... *jako je to víc práce, ale myslím si, že i toho pedagoga to obohatí o vlastně pohled na to dítě, které je jiné, než ty ostatní... mě osobně to úžasně obohacuje, protože jako hledám další možnosti, jak k těm děckám přistupovat.*“). ŘED, PSYCH a TP2 se pak víceméně shodli na tom, že je to nijak výrazně neovlivňuje, resp. že všichni vnímají začleňování dětí se ZP již jako běžnou rutinu. I přesto však můžeme říct, že v tomto případě se také jedná o jakýsi efekt a to v tom směru, že tito zaměstnanci vnímají žáky se ZP jako běžnou součást školy, nepřipouští tedy, že by je právě tito žáci nějak výrazněji ovlivňovali než žáci bez postižení, což dokládají například následující tvrzení (ŘED:

*„... pokud se to dostane do takového běžného režimu školy, tak je to prostě v rámci... běžného života školy. Samozřejmě, asi s tím trošku víc práce je, ale v podstatě to člověk tak nevnímá.“*, PSYCH: *„... mě to nijak extra neovlivňuje, protože já jsem tady proto, abych s těmto dětmi i pedagogama pracoval, to znamená, že mě to nijak neovlivňuje, spíš je to takové jakoby najít cestu jak ty pedagogy nasměrovat, aby to fungovalo ve prospěch jak jejich, tak ve prospěch tohoto dítěte.“*). Můžeme tedy mluvit o jakémsi přirozeném přijímání jinakostí.

RD1 a RD2 se pak shodli na tom, že nejvíce při začlenění vlastního dítěte se ZP ovlivňuje práce s dětmi, kdy je občas příprava do školy poměrně náročnou (RD2:

*„... musí zvládat učivo ve stejném rozsahu a obsahu jak ostatní děti, i když je vedený jako integrovaný... přiznám se, že čím je ve vyšším ročníku, tím je toho učiva prostě nejenom víc, ale jako mám pocit, že je to strašně náročné už pro nás...“*).

**Shrnutí:** Z výpovědí všech respondentů můžeme vyvodit, že určité efekty (jak pozitivní v podobě obohacení tak i negativní spojené s vyšším množstvím povinností) vznikající

začleňováním dětí se ZP existují u všech dotazovaných a to i přesto, že sami respondenti to v několika případech jako ovlivňování vůbec nepovažují.

### **4.2.3 DVO 3: Jaké jsou hlavní důvody a cíle začleňování dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu na dané základní škole?**

#### **4.2.3.1 Proč začleňovat**

Všichni respondenti se jednoznačně shodli na tom, že je žádoucí a přínosné začleňovat děti se ZP do běžných škol a to jak z hlediska dítěte se ZP, tak i z hlediska běžných škol.

Nejčastěji jako odůvodnění zmiňovali to, že děti se ZP naučí žít mezi běžnou populací, nebudou tedy vylučováni či izolováni, budou také samostatnější. Objevily se také pojmy jako větší motivace dítěte (ASIST) či nastartování kariéry (PSYCH).

Z hlediska školy pak všichni respondenti bez výjimky zmínili, že přínos je zde především pro ostatní žáky bez postižení, kteří se naučí vnímat odlišnosti, naučí se žít s lidmi s postižením, naučí se přizpůsobovat, pomáhat, být empatičtí. SPEC také doplnil, že žádoucí je začleňování dětí se ZP i pro samotné pedagogy, pro které je také přínosem naučit se tyto odlišnosti přijímat, jelikož ve společnosti stále všichni „... máme nějaké zakořeněné ty předsudky“ (SPEC).

**Shrnutí:** Rodiče i zaměstnanci se shodli na tom, že děti se ZP do běžných škol patří a že je pro obě strany (pro školu i dítě se ZP) přínosem, pokud k začleňování dochází.

#### **4.2.3.2 Cíle začleňování**

Cíle respondentů při začleňování dětí se ZP můžeme rozdělit do dvou kategorií a to na:

1. schopnost přijmout své vlastní postižení a naučit se s ním žít (SPEC: „... aby se dokázal potom v budoucnu začlenit do společnosti. Aby to nebylo jenom o vzdělávání, ale bylo to i o výchově... a zvládání toho hendikepu, aby to dokázal zvládnout.“)
2. přijetí dítěte se ZP ostatními lidmi ve škole a vytvoření příjemného prostředí pro dítě (TP1: „... já samozřejmě bych chtěla, aby ji všichni vtáhli mezi sebe...mojím přáním by bylo, aby ty všechny děti měly k sobě někoho, aby se tady prostě cítily dobře, to je můj cíl.“)

První kategorii vnímá jako svůj cíl valná většina respondentů, druhou kategorii jako svůj cíl vyjádřili TP1, ASIST, PSYCH a VÝCH (VÝCH vyjádřil obě kategorie jako svůj cíl).

**Shrnutí:** Všichni respondenti mají stanoveny své cíle, kterých chtějí při začleňování dětí se ZP do běžné školy dosáhnout. Cíle jednotlivých respondentů se tak navzájem prolínaly a byly si obsahově velmi podobné a to jak u rodičů, tak u zaměstnanců. Obecně tedy můžeme říct, že cílem je především zájem dítěte se ZP, kdy respondenti usilují o to, aby se dítě se svým postižením naučilo žít a aby pro něj škola vytvořila příjemné prostředí, kde bude přijímáno.

#### **4.2.4 DVO 4: Rozlišuje škola v praxi mezi termíny integrace a inkluze, případně jak?**

##### **4.2.4.1 Integrace a inkluze v praxi**

Vlastní vysvětlení chápání integrace a inkluze byla většina respondentů schopná poskytnout. A stejně jako v odborné literatuře se i u nich rozcházelo pojetí těchto dvou pojmů. ŘED a ASIST vnímají oba termíny jako spíše významově totožné, někteří respondenti pak označují integraci obecně jako začleňování dětí s určitými problémy/odlišnostmi do běžných škol (SPEC, VP, TP1, VÝCH), inkluzi pak někteří popisovali jako integraci ještě nadřazenější termín (ASIST, VÝCH, RD1, TP2 a částečně i ŘED, který inkluzi vnímá jako mnohem širší označení, ačkoli obsahově totožné s integrací). TP1 a SPEC pak inkluzi chápou především ve spojení s otázkou zrušení speciálních škol. RD2 za inkluzi označuje začleňování dětí s postižením do běžné školy, jako integraci chápe, že mají takové děti ve škole individuálnější přístup a určité zvýhodněné podmínky.

Na otázku, zda podle nich škola v praxi rozlišuje oba termíny, se opět názory respondentů rozcházely. Ze zaměstnanců převážná většina uvedla, že nikoliv (PSYCH, ASIST, ŘED, TP2), SPEC a TP1 pak školu chápou spíše jako integrační, což je ovšem spojené s tím, že inkluzi obecně vnímají jako zrušení speciálních škol, s čímž ani jeden nesouhlasí. RD1 taktéž uvedl, že škola podle něj nedělá rozdíly mezi integrací a inkluzí, RD2 a VÝCH pak uvedli, že nedokážou říct, zda v praxi k nějakému rozlišování dochází či nedochází.

Pokud tedy SPEC a TP1 chápou rozdílnost inkluze a integrace především v otázce zrušení speciálních škol, můžeme říct, že podle většiny respondentů se škola

v praxi nesnaží rozlišovat mezi integrací a inkluzí, což dokládá například výrok ředitele školy (ŘED: „... *Nesnažíme se rozlišovat, taky proč jako. To znamená, tak to cítíme, že někdo prostě tu inkluzi chce, protože to je módní záležitost... Ne, my chceme pomáhat dětem.*“).

Jednoznačně však platí, že většina zaměstnanců odmítá totální inkluzi (SPEC, TP1, PSYCH, ASIST), nejsou tedy pro začlenění všech dětí se ZP do běžných škol a to především z hlediska dítěte se ZP. Obecně se tyto respondenti vyjadřovali tak, že pokud dítě nezažije ve škole alespoň nějaký úspěch a nebude kolektivem přijímáno, vzdělávání v běžné škole se pro něj stane spíše utrpením.

**Shrnutí:** Podle odpovědí většiny respondentů se škola nesnaží v praxi mezi inkluzí a integrací rozlišovat, o čemž vypovídá i fakt, že respondenti se ve vlastním chápání inkluze a integrace rozcházel. Pokud by si škola zakládala na rozlišování obou termínů v praxi, můžeme předpokládat, že by se snažila o jejich odlišení natolik, že by si toho byli takto důležití aktéři při začleňování dětí se zdravotním postižením vědomi a dokázali by podat víceméně ucelenou definici obou pojmů. Jednoznačně však můžeme uvést, že většina zaměstnanců je proti totální inkluzi, čili proti zrušení speciálních škol.

## 5 Diskuse

V této kapitole se budu soustředit na porovnání zjištěných výsledků z výzkumu s jinými studiemi (případně literaturou) od vybraných autorů. Cílem je tak konfrontovat mnou zjištěné výsledky s některými tvrzeními či výzkumy autorů, na které jsem odkazovala v teoretické části.

Podmínky inkluzivního vzdělávání, které vytyčují Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]), se ukázaly jako přínosné pro výzkum. Celkově pokryly všechny oblasti, které bylo nutné při zkoumání procesu začleňování dítěte se zdravotním postižením na dané školy objasnit a popsat, jakými metodami je jich dosahováno. Výzkum také potvrdil tvrzení autorů, kteří uvádí, že architektonické (případně jiné bariéry) škola překoná poměrně lehce, horší je však tato situace s bariérami tzv. sociálními. Zjistila jsem, že problémem v dané škole není zajistit dostatek speciálních pomůcek, zajistit bezbariérovost školy apod. Jako problémové se ukázalo právě například neztotožnění pedagogů se začleňováním dětí se zdravotním postižením, kdy ne všichni kantoři tuto problematiku plně akceptují a berou ji za svou. Stejně tak fakt, kdy některé děti se zdravotním postižením nejsou ostatními žáky plně přijímány, především pak děti s mentálním postižením. Za zajímavé zjištění v této oblasti pak považuji především onu obavu o ohrožení autority učitele, která plyne z možného nasazení asistenta pedagoga do třídy. Na podobný problém totiž nepoukázal žádný z autorů zmíněný v teoretické části práce.

Co se týče efektů začleňování dětí se zdravotním postižením, zde se výsledky s výše zmíněnou literaturou v určitých bodech rozcházejí. Studie na toto téma zmíněné v teoretické části práce zdůrazňovaly především existenci pozitivních efektů (Pawlowicz, 2001, [online]; Dupuis, Barclay, Holmes a kol., 2006, [online]; Lamport, 2012 [online]), pokud zmiňují existenci negativních vlivů, tak velice zřídka a okrajově. Výzkum této práce potvrdil, že začleňování těchto dětí má jak pozitivní, tak i negativní efekty. Na jedné straně tak mluvíme o pozitivních efektech jako o vzájemném učení se toleranci, přijímání odlišností, empatii a na druhé můžeme identifikovat negativní dopady jako vyloučení žáka se zdravotním postižením třídním kolektivem (především pak žáků, kteří jsou mentálně odlišní), pocit neúspěchu těchto dětí, velká náročnost pro pedagogy, rodiče atd.

Výsledky výzkumů v oblasti přínosů začleňování dětí se zdravotním postižením se většinou shodovaly v nepodstatějších bodech i s ostatními autory (např. Leeber a kol., 2006) a spadá sem například lepší zařazení dítěte do běžného života, kvalitní vzdělání atd. Výsledky výzkumu však naopak vyvrátily tvrzení Kerr (1997), podle které se ve speciálních školách budou dětem s postižením více věnovat. Z výpovědí respondentů nebylo znát, že by děti se zdravotním postižením trpěly v tom smyslu, že by se jim nedostávalo dostatečné pozornosti ze strany pedagogů, případně dalších aktérů (jako například školního psychologa apod.)

Integrace a inkluze v praxi se nakonec díky výzkumu ukázala jako významově totožná. Pro dva respondenty pak představovala inkluze především zrušení speciálních škol, ke kterému se stavěli odmítavě, můžeme tedy pozorovat jakousi negativní konotaci termínu inkluze. Vezmeme – li v potaz např. definice inkluzivního vzdělávání autory jako Leeber a kol. (2006), Houška (2007, [online], Potměšil (2010) a další, důrazy, které zde autoři dávají slovu „inkluze“ a snaží se o jejich pečlivé definování a vymezení odlišnosti od integrace, v praxi nenašly žádné opodstatnění. Škola se zkrátka podle slov ředitele školy „snaží pomáhat dětem“ a rozdílnosti mezi termíny nedělá.

## 6 Návrh opatření

V následujících řádcích podám jakožto autor výzkumu návrh na konkrétní opatření, která by škola mohla po zvážení aplikovat a která by jí mohla pomoci v oblasti začleňování dětí se zdravotním postižením. Doporučení v závěru kapitoly pak apelují na tvůrce opatření vzdělávací politiky v České republice.

Z výzkumu vyplynulo, že dotazovaní rodiče neměli pocit, že by pro školu bylo vzdělávání dětí se zdravotním postižením jednou z priorit (zaměstnanci však sdílí opačný názor). Můžeme proto předpokládat, že obdobně tuto situaci vnímají i mnozí další rodiče. Řešení by mohlo spočívat v projevení zájmu ze strany školy, např. formou různých akcí pro děti a rodiče, které by rodičům ukázaly, že škola pocítuje tuto oblast jako prioritní, že jim není začleňování dětí se zdravotním postižením lhostejné. Mělo by se však jednat o akce, které by rodiče přitáhly, o které by jevíli zájem (zjistit to škola může například formou dotazníků, které rozešle rodičům e-mailem, čili jednoduché, finančně a časově nijak nezatěžující řešení, konkrétním příkladem akce může být např. během mezinárodního dne autismu<sup>20</sup> zapojit rodiče dětí s autismem, aby uspořádali například společné sezení s ostatními rodiči, seznámili a přiblížili ostatním dětem autismus apod.). Jako nejzávažnější problém vnímám jakožto výzkumník především neztotožněnost všech pedagogů s problematikou začleňování dětí se zdravotním postižením. Má – li škola být schopná poskytnout těmto dětem opravdu příjemné prostředí (což uváděli někteří zaměstnanci jako svůj cíl), pak je nutné, aby byly přijímány opravdu všemi, nejen kantory, ke kterým jsou přiděleni do třídy. Tento problém může úzce souviset s tím, že vzdělávání pedagogů v oblasti inkluze, případně integrace, funguje na bázi dobrovolnosti, případně potřeby a vztahuje se především na pedagogy, kteří s dětmi se zdravotním postižením pracují. Pokud ovšem škola nezapojí do této problematiky i ostatní učitele (např. stanovením povinných seminářů v této oblasti, které musí pedagogové ročně absolvovat), diskuse prostřednictvím pedagogických rad z nich zastánce inkluzivního vzdělávání neučiní. Takový pedagog potřebuje být pravidelně obeznamován s přínosy inkluzivního vzdělávání autoritami, které této problematice rozumí a dokážou pedagogovi vysvětlit, proč má smysl o ni

---

<sup>20</sup> O tomto mezinárodním dni jsem se dozvěděla díky RD1 v průběhu rozhovoru. Uvedl, že škola si tohoto dne nevšimla a nijak ho nezpropagovala, což vnímal jako velkou škodu.

usilovat. Překonávat předsudky není jednoduchým úkolem. Ovšem kdo jiný než pedagog by si měl uvědomit jejich hrozbu a snažit se je v sobě bourat? Už to je podle mého názoru jedním z poslání kantora při výchově a vzdělávání dětí. Navíc, jak upozorňuje Valenta, Petráš a kol. (2012, [online]), to, nakolik ostatní žáci přijmou mezi sebe dítě s postižením, ovlivňuje velkou měrou samotný postoj učitele. Fakt, že pedagog dítě se zdravotním postižením neučí, neznamená, že žáci v jeho třídě nemůžou proti dítětem se zdravotním postižením z jiných tříd zaujímat negativní postoj.

Poslední a obecné doporučení pak směřuje k samotným tvůrcům opatření vzdělávací politiky. Podporovat inkluzivní vzdělávání nestačí pouze teoreticky, bez dostatečných financí nebude inkluze fungovat ani na škole, na které jsou všichni pedagogové zcela ztotožnění se začleňováním dětí se zdravotním postižením. Výzkum ukázal, že velký problém představuje především financování asistentů pedagoga, dá se tedy předpokládat, že podobné problémy mají i ostatní školy usilující o integraci případně inkluzi. Ačkoli si námi zkoumaná škola dokázala s nedostatkem asistentů poradit tím, že pro tuto činnost využívá i vychovatelky, každá škola si takový přístup dovolit nemůže, navíc asistent pedagoga má takové vzdělání, které je pro práci s dětmi se zdravotním postižením nezbytné. Jako nutné se proto jeví větší finanční vstřícnost a podpora z hlediska tvůrců opatření vzdělávací politiky pro školy, které začleňují děti se zdravotním postižením. Domnívám se, že bez dostatečné finanční podpory těchto tvůrců české školy nemůžou nikdy dosáhnout jakéhosi pomyslného vrcholu inkluzivního vzdělávání.

## 7 Závěr

Cílem výzkumu bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která zní: „*Jak probíhá začleňování dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu na vybrané základní škole?*“. K tomu, abych dokázala na otázku zodpovědět, byla práce rozdělena do těchto částí: teoretické, metodologické a empirické. Teorie představila inkluzivní vzdělávání jako takové a vysvětlila nejdůležitější souvislosti spjaté s touto problematikou. Metodologická část pak přiblížila výzkum, jehož výsledky byly následně interpretovány v části empirické. V závěru práce jsem pak diskutovala zjištění svého výzkumu s vybranými autory zmíněnými v teoretické části a také jsem navrhla konkrétní opatření pro danou školu.

Právě v empirické části práce jsem odpovídala na hlavní výzkumnou otázku skrze dílčí výzkumné otázky. Ty objasnily, jakými metodami a zda vůbec škola splňuje podmínky inkluzivního vzdělávání (DVO1), jaké efekty má začleňování dětí se zdravotním postižením na zúčastněné aktéry (DVO2), jaké jsou důvody a cíle začleňování dětí se zdravotním postižením (DVO3) a nakonec, zda škola v praxi mezi integrací a inkluzí rozlišuje (DVO4).

U DVO1 výsledky ukázaly, že škola naplňuje podmínky inkluzivního vzdělávání rozdílnou měrou:

- 1) Organizační podmínky škola dostatečně naplňuje z hlediska snahy o vytvoření vhodných ekonomických podmínek pro práci s dětmi (kromě problémů s nedostatkem financí na asistenty pedagoga, které se ovšem škola snaží co nejvíce zajistit z jiných zdrojů), také zde funguje slušná komunikační síť a týmová práce mezi aktéry zapojujícími se do procesu začleňování těchto dětí, obeznámení aktérů uvnitř školy v podobě dalšího vzdělávání případně hromadné diskuse této problematiky je také dostatečně zajištěno. Jako nedostatečné se jeví směřování školy především z hlediska rodičů. Zaměstnanci sice obecně vnímají a tuší, jakým směrem se chce škola ubírat při začleňování dětí se zdravotním postižením, dotazovaní rodiče se však shodli, že žádný směr ze strany školy nevnímají. Také ne všichni zaměstnanci jsou s problematikou začleňování dětí se zdravotním postižením ztotožnění.
- 2) Prostorové a materiální podmínky škola kromě drobných nedostatků splňuje.

- 3) Personální podmínky škola naplňuje především kvalitním školním poradenským pracovištěm. Ostatní pedagogové se pak svými kvalitami různí, škola proto pečlivě zvažuje, kterému třídnímu pedagogovi konkrétní dítě se zdravotním postižením přiřadí.
- 4) Sociální podmínky škola bez výhrad splňuje především na prvním stupni, kde je intenzivní komunikace s rodiči dětí se zdravotním postižením a pedagogové zde usilují o zapojení takového dítěte do kolektivu třídy a kde byly tyto snahy identifikovány jako klíčové. Rodiče škola do svého chodu příliš nezapojuje především díky předchozím negativním zkušenostem plynoucích z nezájmu samotných rodičů.

DVO2 ukázala, že začleňování dětí se zdravotním postižením ovlivňuje prakticky (vědomě i nevědomě) všechny aktéry zapojené do tohoto procesu a to jak pozitivně (obohacení pro všechny strany, přijímání odlišností) tak jistým způsobem i negativně (větší množství práce pro pedagogy i pro dítě se zdravotním postižením a jeho rodiče).

Výsledky u DVO3 vypověděly to, že všichni respondenti považují za žádoucí děti se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu začleňovat, protože je to pro ně zejména přínosem (a to i přes všechny negativní efekty plynoucí z DVO2), shodli se také na podobných cílech, kterých by chtěli při začleňování těchto dětí do běžných škol dosáhnout.

Na základě výpovědí u DVO 4 můžeme říct, že škola v praxi nerozlišuje mezi inkluzí a integrací. Jakési jediné vyprofilování se v těchto dvou pojmech je tzv. totální inkluze (zrušení speciálních škol), proti které se staví valná většina zaměstnanců především kvůli dětem se zdravotním postižením a to kvůli zájmu samotného dítěte, kdy by podle většiny zaměstnanců některé děti v takové běžné škole spíše trpěly než profitovaly. Ačkoli bychom tak mohli o této zkoumané škole říct, že je v mnoha oblastech školou inkluzivní (vycházíme – li z teorií, které neztotožňují integraci a inkluzi, ale inkluzi vnímají jako její vyšší stupeň, případně jako místo, kde se k žákům přistupuje individuálně, škola se snaží zajistit jejich potřeby, tzn., že se přizpůsobuje škola žákovi a ne žák škole atd.), najdeme zde i problémy, díky kterým se za inkluzivní považovat nedá (např. již samotný fakt, že ne všichni pedagogové jsou se začleňováním dětí se zdravotním postižením ztotožnění). Můžeme proto na základě výsledků výzkumu konstatovat, že inkluzivní vzdělávání je dlouhodobým procesem, ke kterému

škola musí postupně dozrát, inkluzivní se škola nestane ze dne na den. Námi zkoumaná škola začala se začleňováním dětí se zdravotním postižením zhruba před deseti lety a i dnes její vývoj stále pokračuje.

Oblast inkluzivního vzdělávání je tedy tématem, které by si určitě zasloužilo v České republice více pozornosti v podobě dalších výzkumů. Přínosné by pak bylo provést výzkumy z hlediska samotných dětí se zdravotním postižením, které navštěvují běžné základní školy.

# Seznam literatury a internetových zdrojů

*Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-807-3151-584.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

BAZALOVÁ, Barbora a Jana NOVÁKOVÁ. Zkušenosti žáků s poruchou autistického spektra s inkluzivním vzděláváním. In KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ a kol. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 9788021057319.

BUCKLEY, Sue a BIRD, Gillian. *Education for individuals with Down syndrome - An overview. Down Syndrome Issues and Information* [online]. 2000. [cit. 2014-04-29]. Dostupné z: <http://www.down-syndrome.org/information/education/overview/?page=1>

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 405 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3674-755.

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)* [online]. 2004. [cit. 2014-04-29]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

ČSÚ. *Výběrové šetření zdravotně postižených VŠPO 07*. [online]. 2008 [cit. 2014-02-

12]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4100269DD7/\\$File/330908j3.pdf](http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4100269DD7/$File/330908j3.pdf)

ČLOVĚK V TÍSNI. *Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU – ISCED 1, 2.*, [online]. 2012 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: [http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1360764270-an\\_KA3\\_komparace.pdf](http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1360764270-an_KA3_komparace.pdf)

DUPUIS, Bonnie, Joyce W. BARCLAY, Sherwin D. HOLMES a kol. Does Inclusion Help Students: Perspectives from Regular Education and Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals* [online]. 2006, roč. 2006, Summer, 73 - 91 [cit. 2014-04-29]. Dostupné z: [http://aasep.org/fileadmin/user\\_upload/JAASEP\\_SUMMER\\_2006/JAASEP\\_Summer\\_06.pdf](http://aasep.org/fileadmin/user_upload/JAASEP_SUMMER_2006/JAASEP_Summer_06.pdf)

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. Development of inclusion – Czech Republic. *European Agency for Special needs and Inclusive Education* [online]. 2009 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/country-information/czech-republic/national-overview/development-of-inclusion>

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. *SNE data - Czech Republic* [online]. 2012 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CZECH-REPUBLIC-SNE.pdf>

FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. 2005. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 140 s. ISBN 80-736-8150-1.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice. In *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2013, roč. 2013, č. 2, s. 252-258 [cit. 2014-04-27]. DOI: 0031- 3815. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=542>

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 216 s. ISBN 978-802-4730-707.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4

HOUŠKA, Tomáš. Inkluzivní škola: Zavádíme inkluzivní vzdělávání. *Férová škola* [online]. 2007 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: [http://ferovaskola.cz/data/downloads/inkluzivni\\_skola\\_2007web.pdf](http://ferovaskola.cz/data/downloads/inkluzivni_skola_2007web.pdf)

KERR, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. Vyd. 1. Překlad Daniel Hanšpach. Praha: Portál, 1997, 165 s. ISBN 80-717-8147-9

KOUTSKÁ, Mariana. Výuka cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením integrovaných v hlavním vzdělávacím proudu. In KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ a kol. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 9788021057319.

LAMPORT, Mark A. Special Needs Students in Inclusive Classrooms: The Impact of Social Interaction on Educational Outcomes for Learners with Emotional and Behavioral Disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*[online]. 2012, August 2012, vol 1, No. 5, s. 54-69 [cit. 2014-04-29]. ISSN: 2235-767X. Dostupné z: <http://www.ejbss.com/Data/Sites/1/augustissue/ejbss-12-1134-specialneedsstudents.pdf>

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Překlad Stanislav Kostiha. Portál, 1998, 146 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8144-4.

LEEGER, Jo a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Vyd. 1.

Překlad Věra Pokorná. Praha: Portál, 2006, 262 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7103-4.

LIGA LIDSKÝCH PRÁV. *Férová škola* [online]. 2009 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/>

LIGA LIDSKÝCH PRÁV. Vyjádření Ligy lidských práv k plánu MŠMT nerušit praktické školy. In: Liga lidských práv. *Liga lidských práv* [online]. 2011 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://llp.cz/2011/03/vyjadreni-ligy-lidskych-prav-k-planu-msmt-nerusit-prakticke-skoly/>

*Macmillan Dictionary* [online]. 2009 - 2014 [cit. 2014-04-29]. Dostupné z: <http://www.macmillandictionary.com>

META O.P.S. - SPOLEČNOST PRO PŘÍLEŽITOSTI MLADÝCH MIGRANTŮ. *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2009 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/>

MICHALÍK, Jan a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 511 s. ISBN 978-807-3678-593.

MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když--*. Vsetín: ZŠ Integra, 2002. ISBN 80-238-9885-X.

MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* [online]. 2010. [cit. 2014-04-29]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/1554\\_1\\_1/download](http://www.msmt.cz/file/1554_1_1/download)

MŠMT. 291/1991 Sb. *Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole*. 1991. [cit. 2014-04-29]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=2465>

MÜLLER, Oldřich a kol. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN

80-244-0231-9.

NETOLICKÁ, Danuše. Specifické poruchy učení - 1.část. In: Národní institut pro další vzdělávání. *Zájmové a neformální vzdělávání* [online]. [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/neformalni-vzdelavani/specificke-poruchy-uceni-1-cast>

NOVOSAD, Libor. Lidé s tělesným postižením. In MICHALÍK, Jan a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678593.

PAWLOWICZ, Bruce. *The Effects of Inclusion on General Education Students* [online]. 2001 [cit. 2014-04-29]. Masters Degree Thesis. University of Wisconsin-Stout. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.391.4174&rep=rep1&type=pdf>.

PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1998, 234 s. ISBN 80-859-3165-6.

POTMĚŠIL, Miloň. Osoby se sluchovým postižením jako cílová skupina. In MICHALÍK, Jan a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678593.

POTMĚŠIL, Miloň. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách. In *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2013, roč. 2013, č. 2

[cit. 2014-02-12]. ISSN 2336-2189. Dostupné z:  
<http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=550>

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

SAYOUD SOLÁROVÁ, Kateřina. Analýza současných legislativních opatření zabývajících se podmínkami a realizací vzdělávání dospělých osob se zdravotním postižením v České republice. In KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ a kol. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 9788021057319.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.

STRAUSS, Anselm, Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. Sociologie (Grada). ISBN 80-858-3460-X.

SYCHROVÁ, Pavla a Jiřina KLENKOVÁ. Edukace žáků s narušenou komunikační schopností v inkluzivním prostředí základní školy. In KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ a kol. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 9788021057319.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ a kol. *inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv, 2010, 55 s. Manuály. ISBN 978-80-

87414-02-6.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením* [online].

Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007, 30 s. [cit.

2014-02-12]. ISBN 978-80-86856-35-3. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-informace-k-zajistovani-asistenta>

THOROVÁ, Kateřina. Dětský autismus. In: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, Střední Čechy, o.s. *Autismus.cz: Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2007 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus.html>

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education Access and Quality* [online].

1994 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z:

[http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf)

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI A ČLOVĚK V TÍSNI. *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [online]. 2013 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://www.inkluzie>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-1074-4.

VALENTA, Milan. Lidé s mentálním postižením a jinou duševní poruchou. In MICHALÍK, Jan a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073678593.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 149 s.

[cit. 2014-02-12]. ISBN 978-80-244-3311-0. Dostupné z: <http://www.inkluze>

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe* [online]. Vyd. 2. Editor Marie Vítková. Brno: MSD, 2004, 248 s. [cit. 2014-02-12]. ISBN 80-866-3322-5. Dostupné z: <http://www.equalcr.cz/files/clanky/908/kniha1.pdf>

VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. Vyd. 1. Brno: Paido, 1999, 511 s. ISBN 80-859-3169-9.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013, 176 s. ISBN 978-80-247-4698-2

WOODS, Peter. *Successful writing for qualitative researchers* [online]. New York: Routledge, 1999, 162 p. [cit. 2014-05-07]. ISBN 0-203-98320-3. Dostupné z: <http://xa.yimg.com/kq/groups/22199541/777060122/name/t31.pdf>

ŽÍŽLAVSKÝ, Martin. *Metodologie: pro sociální politiku a sociální práci*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 80-210-3110-7.

# Anotace

**Název bakalářské práce:** Inkluzivní vzdělávání dětí se zdravotním postižením v kontextu vybrané základní školy

**Počet slov:** 16 355

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku inkluzivního vzdělávání dětí se zdravotním postižením v kontextu vybrané základní školy v České republice. Hlavní výzkumnou otázkou této práce je: *Jak probíhá začleňování dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu na vybrané základní škole?* Práce je rozdělena do tří částí: teoretické, metodologické a empirické. V teoretické části jsou definovány pojmy inkluzivní vzdělávání a zdravotní postižení. Druhá část práce popisuje proces kvalitativního výzkumu, který byl prováděn skrze polostrukturované rozhovory. V empirické části jsou interpretovány výsledky tohoto výzkumu. Základní zjištění výzkumu jsou poté shrnuty v závěru práce.

**Klíčová slova:** inkluze, inkluzivní vzdělávání, zdravotní postižení, integrace, speciální vzdělávací potřeby, hlavní vzdělávací proud, běžné školy

# Anotation

**Thesis title:** Inclusive education of children with disabilities in the context of a particular primary school

**Word count:** 16 355

This bachelor thesis deals with the inclusive education of children with disabilities in the context of a particular primary school in the Czech Republic. The main research question of this thesis sounds: *How does the integrating of children with disabilities into the ordinary schools look like in the particular primary school?* The thesis is divided into three parts: the theoretical, the methodological and the empirical part. In the theoretical part the inclusive education and disabilities are defined. The second part describes the process of applied qualitative research that was made by using semi – structured interviews. Finally, the empirical part interprets the results of the research. The conclusion of the thesis summarizes the basic findings of the research.

**Key words:** inclusion, inclusive education, disabilities, integration, special educational needs, general education, ordinary schools

# Rejstřík jmenný a věcný

## A

analýza dat ..... 34  
 asistent pedagoga.. 13, 14, 25, 33, 38, 40, 41, 45, 64  
 asistent pedagoga školy .... 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50  
 autismus ..... 12, 13, 53

## B

Barclay ..... 27, 51  
 Bartoňová ..... 11, 13, 14, 16, 17  
 Bazalová ..... 12, 19, 20  
 Berberichová ..... 16  
 běžné školy ..... 10, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 28, 30, 32, 45, 46, 49, 66, 72  
 Bird ..... 24  
 Buckley ..... 24

## C

Corbinová ..... 29

## Č

Čadilová ..... 13  
 Člověk v tísni ..... 19, 23  
 ČSÚ ..... 8, 58

## D

dotazník ..... 31  
 Dupuis ..... 27, 51

## E

efekty inkluzivního vzdělávání ..... 26  
 European Agency for Special Needs and Inclusive Education ..... 19, 20, 22

## F

Franiok ..... 10, 13, 19  
 fyzická inkluze ..... 22

## G

gatekeepers ..... 32

## H

Hájková ..... 22, 24, 26

Hendl ..... 29, 31, 32, 34  
 hlavní vzdělávací proud 6, 14, 15, 17, 20, 22, 23, 28, 30, 48, 55, 56, 66, 72  
 Holmes ..... 27, 51  
 Houška ..... 16, 17, 24

## I

inkluze ..... 6, 8, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 31, 39, 49, 50, 53, 54, 56, 64, 65, 66, 71, 72  
 inkluzivní vzdělávání ..... 6, 16, 22, 23, 26, 27  
 integrace ..... 15, 16, 17, 18, 19, 20  
 integrované vzdělávání ..... 15, 17, 21, 22

## K

Kerr ..... 24  
 Klenková ..... 12  
 Koutská ..... 12  
 Krahulová ..... 16, 18, 25  
 kvalitativní výzkum ..... 29

## L

Lamport ..... 27  
 Lang ..... 16  
 Lebeer ..... 16  
 Leeber ..... 16, 18, 23, 24, 25, 28  
 Liga lidských práv ..... 23, 61

## M

Macmillan Dictionary ..... 27, 61  
 Macháčeková ..... 10  
 Mareš ..... 9, 13, 16, 17, 19, 21  
 mentální postižení ..... 9, 10  
 META o.p.s. .... 23  
 Michalík ..... 8, 19  
 MŠMT ..... 6, 9, 21, 22, 24, 28, 61  
 Müller ..... 20

## N

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání.. 21, 22, 28  
 Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením ..... 21  
 Netolická ..... 13  
 Nováková ..... 12  
 Novosad ..... 10

|                        |    |
|------------------------|----|
| <b>O</b>               |    |
| OECD .....             | 19 |
| omezení výzkumu.....   | 34 |
| operacionalizace ..... | 30 |

|                                                       |                           |
|-------------------------------------------------------|---------------------------|
| <b>P</b>                                              |                           |
| Pawlowicz .....                                       | 26                        |
| Petráš ... 10, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 54 |                           |
| Pikalová .....                                        | 24                        |
| Pipeková .....                                        | 20                        |
| podmínky inkluzivního vzdělávání .....                | 25                        |
| polostrukturovaný rozhovor .....                      | 31                        |
| poruchy chování .....                                 | 14                        |
| Potměšil .....                                        | 11, 17, 52                |
| praktické školy .....                                 | 16, 61                    |
| Průcha .....                                          | 9, 13, 16, 17, 19, 21, 24 |
| případová studie .....                                | 29                        |

|                                                      |            |
|------------------------------------------------------|------------|
| <b>R</b>                                             |            |
| Reichel.....                                         | 30, 31, 34 |
| reliabilita.....                                     | 34         |
| rodič dítěte z druhého stupně...33, 37, 38, 39, 40,  |            |
| 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49                           |            |
| rodič dítěte z prvního stupně ...33, 38, 39, 40, 42, |            |
| 43, 44, 45, 46, 47, 49, 53                           |            |

|                                                       |  |
|-------------------------------------------------------|--|
| <b>Ř</b>                                              |  |
| ředitel školy ....32, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, |  |
| 47, 49, 50                                            |  |

|                                                     |                    |
|-----------------------------------------------------|--------------------|
| <b>S</b>                                            |                    |
| Sayoud Solárová.....                                | 22                 |
| Slowik.....                                         | 11, 12, 13, 14, 18 |
| sluchové postižení .....                            | 11, 12             |
| sociální znevýhodnění .....                         | 23                 |
| speciální pedagog školy....32, 37, 38, 39, 40, 41,  |                    |
| 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50                      |                    |
| speciální škola .....                               | 16, 28             |
| speciální vzdělávací potřeby.....9, 15, 16, 17, 19, |                    |
| 21, 22, 23, 25, 26, 58                              |                    |
| standardizovaný rozhovor .....                      | 31                 |
| Strauss .....                                       | 29                 |
| Strnadová.....                                      | 22, 24, 26         |
| Sychrová.....                                       | 12                 |

|                                                    |                    |
|----------------------------------------------------|--------------------|
| <b>Š</b>                                           |                    |
| Šedřová .....                                      | 29, 30, 31, 33, 34 |
| školní psycholog...32, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 46, |                    |
| 47, 48, 49, 50                                     |                    |
| školní vzdělávací program.....                     | 21                 |
| školský zákon .....                                | 8, 9, 58           |
| Šmejkalová .....                                   | 15                 |

|                |                    |
|----------------|--------------------|
| Švaříček ..... | 29, 30, 31, 33, 34 |
|----------------|--------------------|

|                                                   |                    |
|---------------------------------------------------|--------------------|
| <b>T</b>                                          |                    |
| Tannenbergerová.....                              | 16, 18, 25         |
| technika papír a tužka .....                      | 34                 |
| tělesné postižení .....                           | 10, 11             |
| Teplá .....                                       | 15                 |
| Thorová .....                                     | 13                 |
| totální inkluze.....                              | 16, 24, 50, 56, 72 |
| triangulace.....                                  | 33                 |
| třídní pedagog z druhého stupně ..33, 37, 39, 40, |                    |
| 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49                        |                    |
| třídní pedagog z prvního stupně...33, 37, 38, 39, |                    |
| 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50                |                    |

|                                       |        |
|---------------------------------------|--------|
| <b>U</b>                              |        |
| UNESCO .....                          | 19, 64 |
| Univerzita Palackého v Olomouci ..... | 23     |

|                                                     |                                   |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>V</b>                                            |                                   |
| vady řeči.....                                      | 12                                |
| Vágnerová .....                                     | 14                                |
| Valenta 10, 13, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 30, |                                   |
| 54                                                  |                                   |
| validita .....                                      | 34                                |
| Vítková.....                                        | 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 21, 65 |
| výchovný poradce školy...32, 37, 39, 40, 42, 43,    |                                   |
| 47, 49                                              |                                   |
| vyložení karet.....                                 | 34                                |
| Vyskotová .....                                     | 10                                |
| vývoj integrace a inkluze .....                     | 19                                |
| vývoj integrace a inkluze u nás .....               | 23                                |
| vývojová porucha učení .....                        | 13                                |

|                |                       |
|----------------|-----------------------|
| <b>W</b>       |                       |
| Walterová..... | 9, 13, 16, 17, 19, 21 |
| Woods .....    | 34                    |

|                                                  |                  |
|--------------------------------------------------|------------------|
| <b>Z</b>                                         |                  |
| začleňování dětí se zdravotním postižením,...23, |                  |
| 55                                               |                  |
| zakotvená teorie .....                           | 34               |
| záměrný kritériální výběr .....                  | 32               |
| zásady etického jednání .....                    | 33               |
| zdravotní postižení .....                        | 8, 9, 45, 66, 71 |
| zdravotní znevýhodnění .....                     | 9                |
| zrakové postižení .....                          | 11               |
| zrušení speciálních a praktických škol.....      | 24               |

|                 |        |
|-----------------|--------|
| <b>Ž</b>        |        |
| Žampachová..... | 13     |
| Žižlavský.....  | 32, 34 |

# Přílohy

## Příloha 1: Operacionalizace

| Dílčí otázky                                                                                                                                                     | výzkumné                                                                                                                                                                                                                                           | Kategorie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Kódy                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Tazatelské otázky |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 1. Jak a za pomoci jakých metod škola splňuje při začleňování dětí se zdravotním postižením podmínky organizační, prostorové, materiální, personální a sociální? | 1. Spolupráce uvnitř školy<br>2. Ztotožnění se začleňováním<br>3. Obeznamení se začleňováním<br>4. Finanční zajištěnost<br>5. Vybavenost školy<br>6. Zabezpečení personální<br>7. Spolupráce s rodiči<br>8. Zapojování žáka pedagogem do kolektivu | 1. role speciálního pedagoga, komunikace dle potřeby, pravidelnost spolupráce<br>2. neztotožnění pedagogů, ohrožení autority pedagoga, nárůst povinností, selektivita pedagogů, rozdíl mezi stupni, problémy rodičů s provozním personálem<br>3. vnitřní obeznámení, vnější obeznámení, dobrovolnost dalšího vzdělávání, další vzdělávání dle potřeby, stanovený směr, nesměřování až lhostejnost,propagace školy<br>4. finanční problémy, finanční vynalézavost<br>5. bezbariérovost školy, dostatek pomůcek, vstřícnost k potřebám pedagogů<br>6. ŠPP, odebrání povinností, rozdílné kvality pedagogů<br>7. nezájem rodičů, nezapojení školou, role konzultací, zájem rodičů dětí se ZP<br>8. zapojení pedagogem, role prvního stupně, komunikace dospělých a dětí | 1. Jak byste popsal(a) spolupráci Vaší a běžných pedagogů v oblasti vzdělávání dětí se ZP <sup>21,22</sup><br>2. S jakými dalšími aktéry spolupracujete ohledně práce s dětmi se ZP? <sup>23</sup><br>3. Nakolik je všechen personál školy podle Vás ztotožněn s myšlenkou integrace/inkluze dětí se ZP?<br>4. Nakolik tuto problematiku začleňování hromadně diskutujete? <sup>24</sup><br>5. Má podle Vás vedení školy stanovený směr, kterým se chce při začleňování dětí se ZP ubírat?<br>6. Nakolik provádí škola osvětu veřejnosti v oblasti vzdělávání dětí se ZP?<br>7. Jsou pedagogové dále vzdělávání ohledně začleňování dětí se ZP? Pokud ano, jak? <sup>25</sup><br>8. Nakolik je podle Vás škola ekonomicky zajištěná pro práci s dětmi se ZP?<br>9. Nakolik je škola celkově zabezpečená z hlediska bezbariérovosti a přístupnosti pro žáky se ZP? |                   |

<sup>21</sup> Spojení „zdravotní postižení“ budu u tazatelských otázek označovat zkratkou ZP.

<sup>22</sup> Tato otázka byla pokládána všem, kromě rodičů a třídních učitelů.

<sup>23</sup> Tato otázka byla položena pouze zaměstnancům.

<sup>24</sup> Tato otázka byla položena pouze zaměstnancům.

<sup>25</sup> Tato otázka byla položena pouze zaměstnanům.

|                                                                                                                                         |                                                                              |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                         |                                                                              |                                                                                                                                                             | <p>10. Jaké speciální pomůcky používají učitelé a případně další zaměstnanci pro práci s dítětem se ZP?</p> <p>11. Nakolik dostatečně a kvalitně je podle Vás škola vybavená z hlediska zaměstnanců pro práci s dětmi se ZP (včetně běžných pedagogů)?</p> <p>12. Nakolik škola zapojuje do svého chodu rodiče všech dětí?</p> <p>13. Jak spolupracuje škola s rodiči dítěte se ZP?</p> <p>14. Nakolik se podle Vás snaží pedagogové, kteří vyučují dítě se ZP, aby ho přijímali i ostatní žáci?</p> <p>15. Jak byste popsal(a) přístup pedagogů k žákům se ZP?</p> |
| 2. Jaké efekty (pozitivní či negativní) má začleňování dětí se zdravotním postižením do základní běžné školy v rámci účastníků procesu? | <p>1. Dopady na žáky</p> <p>2. Dopady na dotazované zaměstnance a rodiče</p> | <p>1. (ne)přijímání jinakostí, typ postižení dítěte</p> <p>2. obohacení zaměstnanců, nevědomé ovlivňování zaměstnanců, náročnost pro rodiče/zaměstnance</p> | <p>1. Jaký vliv má podle Vás začleňování dítěte se ZP na ostatní děti ve škole?</p> <p>2. Jak podle Vás přijímají ostatní žáci mezi sebou dítě se ZP?</p> <p>3. Jak podle Vás ovlivňuje začleňování dítěte se ZP na běžnou školu dítě samotné?</p> <p>4. Jak Vás konkrétně ovlivňuje začleňování dětí se ZP do běžné školy?<sup>26</sup></p>                                                                                                                                                                                                                        |
| 3. Jaké jsou hlavní důvody a cíle začleňování dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu na dané základní škole?     | <p>1. Proč začleňovat</p> <p>2. Cíle začleňování</p>                         | <p>1. přínos oběma stranám, přijímání jinakostí, sžití s běžnou populací</p> <p>2. přijetí postižení, přijetí dítěte</p>                                    | <p>1. Je podle Vás žádoucí začleňovat dítě se ZP do běžné školy z hlediska tohoto dítěte? Pokud ano, proč?</p> <p>2. Je podle Vás žádoucí začleňovat dítě se ZP i z hlediska školy samotné? Pokud ano, proč?</p> <p>3. Co je při začleňování dítěte se ZP Vaším cílem?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 4. Rozlišuje škola v praxi mezi termíny integrace a inkluze, případně jak?                                                              | <p>1. Integrace a inkluze v praxi</p>                                        | <p>1. rozdílné chápání, nerozlišování v praxi, ne totální inkluze</p>                                                                                       | <p>1. Jak chápáte termíny integrace a inkluze?</p> <p>2. Snaží se podle Vás škola mezi těmito termíny nějak rozlišovat?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

<sup>26</sup> U rodičů byla otázka formulována tak, jak je samotné ovlivňuje fakt, že mají vlastní dítě se ZP na běžné škole.

## **Příloha 2: Scénář rozhovoru se zaměstnanci a scénář rozhovoru s rodiči**

### **A. Scénář rozhovoru se zaměstnanci**

#### **1) Uvedení do problematiky**

Dobrý den. Jmenuji se Nikola Jakubová a jsem studentkou Masarykovy univerzity. Velice mě těší, že jste si na mě udělal(a) čas a zúčastníte se mého výzkumu. Týká se začleňování dětí se zdravotním postižením na Vaší škole. Rozhovor by nám neměl zabrat více než 45 minut. Celý výzkum je anonymní, zmíním pouze Vaší funkci. Mohu si náš rozhovor, prosím, nahrát na diktafon kvůli jeho snadnějšímu přepisování a autentičnosti? Pokud by Vám některé otázky přišly nesrozumitelné, řekněte mi to, prosím, a já je přeformuluji. Budu ráda za jakékoliv Vaše připomínky nebo případné dotazy.

#### **2) Podmínky a metody začleňování**

Začátek našeho rozhovoru se bude týkat Vaší funkce v oblasti vzdělávání dětí se zdravotním postižením na Vaší škole. Mohl(a) byste mi říct, jestli a případně jak spolupracujete s běžnými pedagogy v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením? <sup>27</sup>Spolupracujete v této oblasti i s nějakými dalšími aktéry na škole?

Nyní přistoupím k tomu, jak to u Vás na škole chodí. Nakolik je podle Vás veškerý personál školy, to znamená i ten provozní, ztotožněný s myšlenkou začleňování těchto dětí? Diskutujete nějakým způsobem hromadně tuto problematiku (mám na mysli především mezi vedením a ostatními pedagogy a členy školního poradenského pracoviště)? Vnímáte ze strany vedení školy, že ví, kudy chce při začleňování těchto dětí směřovat? Provádí škola nějakou osvětu v oblasti začleňování dětí se zdravotním postižením? Účastníte se Vy této osvěty osobně? Dostáváte od školy nabídky k dalšímu vzdělávání v oblasti začleňování dětí se zdravotním postižením, například formou seminářů či školení? Nakolik si myslíte, že je škola dostatečně finančně zajištěná pro práci s těmito dětmi? Jak vnímáte celkové zabezpečení školy z hlediska bezbariérovosti,

---

<sup>27</sup> Třídnicích učitelů jsem se na tuto otázku neptala. Rovnou jsem přešla k další otázce, kterou jsem formulovala stylem, s jakými aktéry na dané škole spolupracují v oblasti začleňování dětí se zdravotním postižením.

je podle Vás dostatečně přístupná pro všechny žáky bez nějakých problémů? Využíváte pro práci s dětmi nějaké speciální pomůcky, případně jaké?<sup>28</sup> Nakolik dostatečně a kvalitně je podle Vás škola vybavena z hlediska zaměstnanců pro práci s dětmi se zdravotním postižením? Zapojuje škola rodiče všech dětí nějak do svého chodu? Jak škola spolupracuje s rodiči dětí se zdravotním postižením, případně jak konkrétně s nimi spolupracujete Vy? Snaží se podle Vás pedagogové, kteří vyučují dítě se zdravotním postižením, tohoto žáka zapojit do kolektivu třídy tak, aby ho ostatní děti přijímaly? Jak byste popsal obecně přístup pedagogů k dětem se zdravotním postižením?

### **3) Efekty začleňování**

Nyní přistoupíme k tomu, jak začleňování žáka se zdravotním postižením ovlivňuje ostatní aktéry ve škole, včetně Vás. Jak podle Vás začleňování žáka se zdravotním postižením ovlivňuje ostatní žáky bez postižení ve škole? Jak podle Vás tito žáci bez postižení tohoto žáka přijímají? Myslíte si, že začleňování dítěte se zdravotním postižením do běžné základní školy nějak ovlivňuje právě dítě samotné? Ovlivňuje toto začleňování dětí se zdravotním postižením do běžné školy i Vás nějakým způsobem?

### **4) Důvody a cíle**

Je podle Vás žádoucí začleňovat dítě se zdravotním postižením do běžné základní školy z hlediska tohoto dítěte? A je toto začleňování podle Vás žádoucí i pro školu samotnou, případně jak? Máte při začleňování dětí se zdravotním postižením na Vaší škole stanoveny nějaké cíle, kterých byste chtěl(a) dosáhnout?

### **5) Inkluze a integrace v praxi**

Řekněte mi, prosím, jak Vy sám (sama) chápete pojmy integrace a inkluze? Myslíte si, že tato škola mezi termíny v praxi rozlišuje? Pokud ano, dovedete popsat, jak?

### **6) Ukončení rozhovoru**

Děkuji, že jste si na mě udělal(a) čas, svými odpovědi jste mi byl(a) velice nápomocen (nápomocna) k provedení výzkumu. Budete – li mít zájem, seznámím Vás s jeho

---

<sup>28</sup> Při rozhovoru s ředitelem jsem se ptala spíše na to, jaké má škola obecně možnosti při využívání speciálních pomůcek. Sám ředitel totiž již díky své funkci nemá příliš možností vyučovat samotné žáky se zdravotním postižením.

výsledky.

## **B. Scénář rozhovoru s rodiči**

### **1) Uvedení do problematiky**

Dobrý den. Jmenuji se Nikola Jakubová a jsem studentkou Masarykovy univerzity. Velice mě těší, že jste si na mě udělal(a) čas a zúčastníte se mého výzkumu. Týká se začleňování dětí se zdravotním postižením na Vaší škole. Rozhovor by nám neměl zabrat více než 45 minut. Celý výzkum je anonymní, zmíním pouze to, že jste rodič dítěte se zdravotním postižením z prvního nebo druhého stupně školy. Mohu si náš rozhovor, prosím, nahrát na diktafon kvůli jeho snadnějšímu přepisování a autentičnosti? Pokud by Vám některé otázky přišly nesrozumitelné, řekněte mi to, prosím a já je přeformuluji. Budu ráda za jakékoliv Vaše připomínky nebo případné dotazy.

### **2) Podmínky a metody začleňování**

Začátek našeho rozhovoru se bude týkat Vašeho pohledu na danou školu. Nakolik je podle Vás veškerý personál školy, to znamená i ten provozní, ztotožněný s myšlenkou začleňování těchto dětí? Vnímáte ze strany vedení školy, že ví, kudy chce při začleňování těchto dětí směřovat? Nakolik podle Vás škola provádí nějakou osvětu v této oblasti? Nakolik si myslíte, že je škola dostatečně finančně zajištěná pro práci s těmito dětmi? Jak vnímáte celkové zabezpečení školy z hlediska bezbariérovosti, je podle Vás dostatečně přístupná pro všechny žáky bez nějakých problémů? Víte, zda pedagogové využívají pro práci s Vaším dítětem nějaké speciální pomůcky, případně jaké? Nakolik dostatečně a kvalitně je podle Vás škola vybavena z hlediska zaměstnanců pro práci s dětmi se zdravotním postižením? Zapojuje Vás škola jako rodiče do svého chodu, případně rodiče ostatních dětí? Jak s Vámi škola spolupracuje, jakožto s rodičem dítěte se zdravotním postižením? Snaží se podle Vás pedagogové, kteří vyučují dítě se zdravotním postižením, tohoto žáka zapojit do kolektivu třídy tak, aby ho ostatní děti přijímaly? Jak byste popsali(a) obecně přístup pedagogů k dětem se zdravotním postižením?

### **3) Efekty začleňování**

Nyní přistoupíme k tomu, jak začleňování žáka se zdravotním postižením ovlivňuje ostatní aktéry ve škole, včetně Vás. Jak podle Vás začleňování žáka se zdravotním postižením ovlivňuje ostatní žáky bez postižení ve škole? Jak podle Vás tito žáci bez postižení tohoto žáka přijímají? Myslíte si, že začleňování dítěte se zdravotním postižením do běžné základní školy nějak ovlivňuje právě dítě samotné? Ovlivňuje toto začleňování dětí se zdravotním postižením do běžné školy i Vás nějakým způsobem?

#### **4) Důvody a cíle**

Je podle Vás žádoucí začleňovat dítě se zdravotním postižením do běžné základní školy z hlediska tohoto dítěte? A je toto začleňování podle Vás žádoucí i pro školu samotnou, případně jak? Máte při začleňování dětí se zdravotním postižením na Vaší škole stanoveny nějaké cíle, kterých byste chtěl(a) dosáhnout?

#### **5) Inkluze a integrace v praxi**

Řekněte mi, prosím, jak Vy sám (sama) chápete pojmy integrace a inkluze? Myslíte si, že tato škola mezi termíny v praxi rozlišuje? Pokud ano, dovedete popsat, jak?

#### **1) Ukončení rozhovoru**

Děkuji, že jste si na mě udělal(a) čas, svými odpovědi jste mi byl(a) velice nápomocen (nápomocna) k provedení výzkumu. Budete – li mít zájem, seznámím Vás s jeho výsledky.

[-pedagoga-do-tridy-v-niz-je-vzdelavan-zak-nebo-zaci-se-zdravotnim-postizenim.upol.cz/portal/.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/MP\\_Metodika.pdf](https://pedagoga-do-tridy-v-niz-je-vzdelavan-zak-nebo-zaci-se-zdravotnim-postizenim.upol.cz/portal/.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika.pdf)