

Inkluze osob na invalidním vozíku do ZŠ jako sociálně pedagogické téma

Bc. Zuzana Hanzelková

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Zuzana HANZELKOVÁ**

Osobní číslo: **H10432**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Inkluze osob na invalidním vozíku do ZŠ jako sociálně pedagogické téma**

Zásady pro vypracování:

Shromažďování a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti inkluzivní pedagogiky.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: Iteorie a praxe. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

LECHTA, Viktor. Východiska a perspektivy inkluzivnej pedagogiky: Ausgangspunkte und Perspektiven der inklusiven Pädagogik. Martin: Osveta, 2009. ISBN 978-80-8063-303-5.

MICHALÍK, Jan. Zdravotní postižení a pomáhající profese. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

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

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16.4.2013



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se věnuje problematice inkluze, konkrétně je zaměřena na inkluzi osob (dětí) s tělesným postižením na invalidním vozíku do běžných základních škol v České republice.

V teoretické části je přiblížen samotný pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání, včetně historie inkluze v České republice a ve vybraných zemích celého světa. Dále teoretická část pojednává o vztahu sociální pedagogiky k inkluzi dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku do běžných základních škol a o typech poruch hybnosti a kompenzačních pomůckách pro osoby s tělesným postižením.

Tyto poznatky jsou doplněny o vlastní kvalitativní výzkum realizovaný formou rozhovorů s rodiči dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku navštěvujících běžnou základní školu, s rodiči „zdravých“ spolužáků těchto dětí a s jejich třídními učiteli. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak jsou všichni tito účastníci s probíhající inkluzí spokojeni.

Největší spokojenost byla shledána u rodičů „zdravých“ spolužáků, což může být vysvětleno jejich nejnižší účastí v procesu inkluze. Naproti tomu rodiče dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku a třídní učitelé těchto dětí dokáží popsat nedostatky, které brání kvalitnějšímu rozvoji procesu inkluze.

Klíčová slova: inkluze, integrace, inkluzivní vzdělávání, tělesné postižení, invalidní vozík, třetí sektor, podpora státu

ABSTRACT

This thesis deals with the issue of inclusion, specifically focuses on the inclusion of people (children) with disabilities in a wheelchair in mainstream primary schools in the Czech Republic.

The theoretical part is approached very concept of inclusion and inclusive education, including history of inclusion in the Czech Republic and in selected countries around the world. Further theoretical part discusses the relationship between social pedagogy and

inclusion of children with disabilities in a wheelchair in mainstream primary schools and the types of movement disorders and mobility aids for persons with disabilities.

These findings are complemented by qualitative research realized in the form of interviews with parents of children with disabilities in a wheelchair attending ordinary schools, with parents “healthy” classmates of these children and their class teachers. The aim of the research was to determine how all these participants with ongoing inclusions are satisfied.

The greatest satisfaction was found in the parents of “healthy” classmates, which may be explained by their lowest participation in the process of inclusion. In contrast, parents of children with disabilities in wheelchairs and class teachers of these children are able to describe the shortcomings that hinder the development process, better quality inclusions.

Keywords: inclusion, integration, inclusive education, disability, wheelchair, third sector, state support

Touto cestou bych ráda poděkovala doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení při psaní této práce. Cení si také respondentů za čas, který mému výzkumu věnovali a za podnětné myšlenky, které z rozhovorů s nimi vzešly.

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

Motto:

„Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné.“

Marie Vítková

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM.....	14
1.1 INKLUZE VS. INTEGRACE.....	14
1.2 HISTORIE INKLUZE/INTEGRACE V ČESKÉ REPUBLICE A V ZAHRANIČÍ.....	23
1.3 DOKUMENTY UPRAVUJÍCÍ INKLUZI DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ČR.....	30
2 INKLUZE JAKO TÉMA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	33
2.1 USKUTEČNĚNÉ VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA INKLUZI ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DO BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL	34
2.2 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM.....	37
2.3 PORADENSKÉ SLUŽBY PODPORUJÍCÍ INKLUZI ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM DO BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	38
3 OSOBY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	43
3.1 TYPY PORUCH HYBNOSTI.....	43
3.2 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY PRO OSOBY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM.....	50
3.3 ZÁSADY (NE)KOMUNIKACE S LIDMI S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	51
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	54
4 VÝZKUM.....	55
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	55
4.2 DRUH A METODY VÝZKUMU	55
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU A ZPŮSOB VÝBĚRU	58
4.4 ČASOVÝ HARMONOGRAM.....	59
4.5 REALIZACE VÝZKUMU	59
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	61
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	63
5.1 RODIČE DĚTÍ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM NA INVALIDNÍM VOZÍKU.....	63
5.2 RODIČE „ZDRAVÝCH“ SPOLUŽÁKŮ DÍTĚTE S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM NA INVALIDNÍM VOZÍKU.....	68
5.3 TŘÍDNÍ UČITELÉ, V JEJICH TŘÍDĚ INKLUZE PROBÍHÁ	72
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ.....	77
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
SEZNAM ZÁKONŮ A VYHLÁŠEK	89

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	91
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	92
SEZNAM OBRÁZKŮ	94
SEZNAM TABULEK	95
SEZNAM PŘÍLOH	96

ÚVOD

Problematika inkluze je zvláště v posledních letech v České republice velice diskutované téma. Nemusí se jednat pouze o inkluzi dětí s různým typem postižení do běžných základních škol. Inkluze může probíhat prakticky kdekoliv. Od inkluze žáků romského původu do základních škol, přes inkluzi nezaměstnaných dospělých jedinců do společnosti, až po inkluzi propuštěných vězňů.

Málokdo ale dokáže rozlišit rozdíl mezi integrací a inkluzí. I mnoho odborníků zabývajících se touto problematikou tyto pojmy slučuje v jeden (často integraci). Dle mého názoru toto slučování není správné. Mezi integrací a inkluzí rozdíl existuje. Při integraci (jak už sám název napovídá) dochází k začleňování určitého jedince či minoritní skupiny do skupiny majoritní, přičemž se daný integrovaný jedinec či minoritní skupina snaží co nejvíce přizpůsobit skupině majoritní, a to po všech stránkách. Např. žák s dětskou mozkovou obrnou (upoután na invalidní vozík) se musí přizpůsobit svým spolužákům v běžné třídě, musí zvládat stejné tempo učení jako ostatní, nemá žádné výjimky. Naproti tomu při inkluzi by se nepřizpůsoboval pouze tento žák s postižením svým spolužákům, ale přizpůsobovali by se i jeho spolužáci jemu. A nejen spolužáci, nýbrž celá škola. Příkladem může být vybudování zvedací rampy či schodolezu atp. Myslím si, že inkluze (ve většině případů i integrace) je velice výhodná a hlavně vhodná pro celou naši společnost. Lidé by se měli naučit žít společně s jedinci, kteří se od většiny nějakým způsobem „odlišují“.

Jak už jsem zmínila výše, inkluze je v poslední době pro Českou republiku důležité téma. Již několik let je snaha českého školství inkludovat do běžných základních škol děti s tělesným postižením na invalidním vozíku. Ale je tato snaha vůbec úspěšná? Ve své práci jsem se pro tuto problematiku rozhodla, protože sama mám zkušenost ze základní školy se spolužačkou, která je upoutána na invalidní vozík. Nutno dodat, že tato zkušenost velice pozitivně ovlivnila můj zájem o tuto problematiku, nejen co se týká studijního oboru. Zajímá mě, jak je to s inkluzí v dnešní době. Jak inkluzi vnímají její aktéři (rodiče inkludovaných dětí, rodiče spolužáků, třídní učitelé)?

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá především vymezením pojmů vztahujících se k problematice inkluze dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku do běžných základních škol. Snaží se čtenáře uvést do problematiky vysvětlením pojmů inkluze a integrace, stručným uvedením legislativy v České republice

vztahující se k tomuto tématu, popisem historie inkluze nejen v České republice, ale i ve vybraných státech celého světa. Druhá kapitola čtenářům přibližuje inkluzi z pohledu sociální pedagogiky. Důležitým bodem této kapitoly jsou již uskutečněné výzkumy zaměřené na inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Neméně důležitý je i popis poradenských služeb podporujících inkluzi žáků s tělesným postižením do běžných základních škol, v němž hraje sociální pedagogika důležitou úlohu. Poslední kapitola pečlivě popisuje osoby s tělesným postižením, typy poruch hybnosti a kompenzační pomůcky pro ně určené. Kromě toho je část této kapitoly věnována komunikaci s těmito osobami.

Cílem praktické části je zjistit, jak jsou rodiče, jejichž dítě je upoutáno na invalidní vozík, spokojeni se snahou inkludovat jejich dítě do běžné základní školy, jak škola spolupracuje nejen se samotným dítětem, ale i s jeho rodiči, zda je daná základní škola inkluzi přístupná a snaží se o ni. Dále je cílem výzkumu zjistit, jak inkluzi vnímají rodiče „zdravých“ dětí, jichž se inkluze přímo dotýká (prostřednictvím spolužáka na invalidním vozíku) a jaký názor mají třídní učitelé, v jejichž třídě inkluze probíhá. Ke zjištění odpovědí na tyto výzkumné otázky je využit kvalitativní metodologický výzkum metodou polostrukturovaného rozhovoru.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM

Jak bylo zmíněno již v úvodu, mnoho odborníků přisuzuje inkluzi a integraci tentýž význam. V této kapitole se pokusíme interpretovat inkluzi (a také integraci) pomocí teorií nejvýznamnějších autorů zabývajících se touto problematikou. Přiblížíme také inkluzi a integraci z pohledu historie České republiky a některých vybraných států celého světa. V poslední části této kapitoly vymežíme základní legislativu ustanovující inkluzi.

1.1 Inkluze vs. integrace

Již mnoho let se v evropském rozměru mluví o integračním procesu. Integrace prostupuje v edukačním procesu hlavně do oblasti výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami různého věku, a to včetně dětí raného věku či seniorů. V devadesátých letech 20. století se ovšem neřešil jen problém samotné podstaty integrace osob se speciálními potřebami, ale řešilo se i pojmosloví týkající se této oblasti. (Nováková In Vítková, 2004, s. 9) Někteří američtí autoři se zaměřovali na rozdíly v konceptech **integrace** a **inkluzie**. V České republice se na profesním edukačním poli tyto dva pojmy užívají často shodně. (Stainback, 1989 cit. podle Nováková In Vítková, 2004, s. 9) Naproti tomu v oblasti amerického a skandinávského **mainstreaming** se více užívá pojem **úplná inkluze**, a to z několika důvodů. Prvním důvodem je přesný překlad anglického pojmu *to be included*, který se přímo chápe jako *být úplnou součástí*. Druhým důvodem je samotný termín *integrace*, jenž spíše implikuje způsob, kdy nějaká osoba či skupina byla vydělena a je integrována zpět do běžného proudu, školy nebo komunity. Dalším důvodem je to, že inkluzivní škola či prostředí je specifické tím, jak je schopno vybudovat systém, který je inkluzivní a strukturován směrem k plnění všech speciálně pedagogických potřeb každé osoby s postižením. Jako poslední důvod se uvádí to, že se přesunul zájem na podporu každého člena komunity či školy takovým způsobem, aby se daný člen stal úspěšným, cítil se bezpečně a nebál se přijmout osobu s postižením. Nováková (In Vítková, 2004, s. 9-10)

Inkluze (z anglického *inclusion* = zahrnutí) znamená v širším pojetí *příslušnost k celku*. Není to jen optimalizovaná a rozšířená integrace, ale jedná se o koncept, podle něž by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na to, zda mají postižení a jaký je jeho stupeň. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12)

Ve zprávě Evropské komise z roku 1992 se vyskytuje termín integrace. Je zde uvedeno, že význam termínu **integrace** se stále více blíží termínu **inkluze**. Pojem inkluze je na rozdíl od pojmu integrace chápán v širším aplikačním a významovém smyslu. (Integrace v Evropě, 1992 cit. podle Vítková, 2004, s. 20)

Integraci velmi často chápeme jako reintegraci, jež následuje po období segregace. Naprostá většina autorů je přesvědčena, že integrace představuje především předmět reformy vzdělávání. A právě v tomto místě dochází ke změně termínu integrace směrem k termínu inkluze. (Vítková, 2004, s. 20)

Toto potvrzuje i Michalík (In Müller, 2004, s. 10). Domnívá se, že v poslední době se stále více užívá a operuje s termínem inkluze, jež se překládá jako *začlenění* či *přijetí* dítěte se zdravotním postižením např. do prostředí běžné třídy, a že inkluze je považována za nutný předpoklad integrace.

V publikaci *Somatopedické aspekty* Vítková (2006, s. 155) vysvětluje, že inkluze se prosadila jako nový rozsáhlý koncept, který vede k integraci. Současný význam inkluze dle ní vyplývá z termínů **mainstreaming** a **inkluze** v angloamerické jazykové oblasti. Inkluze je chápána jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciální pedagogiky a speciálních zařízení. Pozice **úplné inkluze** se ale běžně neujala. Navzdory tomu však vzniká jiná pozice, jež se nazývá **responsible inclusion** a obsahuje v sobě kontinuum integrativních podpůrných možností. V dnešní době se pojmy inkluze a integrace používají spíše synonymně. Inkluze ve své podstatě poukazuje na nutnost rozšiřovat a optimalizovat integraci v praxi.

Bazalová (2006, s. 6-7) upozorňuje na to, že někteří autoři termíny integrace a inkluze považují za totožné a jiní je naopak přísně oddělují. Pojmy integrace, vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, normalizace a inkluze jsou někdy poněkud zavádějící a jejich význam se často zaměňuje. Ovšem tyto pojmy mají různý historický a geografický původ.

Franková (In Pančocha, 2011, s. 69) popisuje integraci jako základní předpoklad k úspěšnému rozvoji osobnosti a vytváření kvalitních životních podmínek pro zdravotně postižené a sociálně znevýhodněné jedince. Tento pojem úzce souvisí s emancipací postižených a jeho výsledkem by mělo být úplné zapojení jedince do života většinové společnosti.

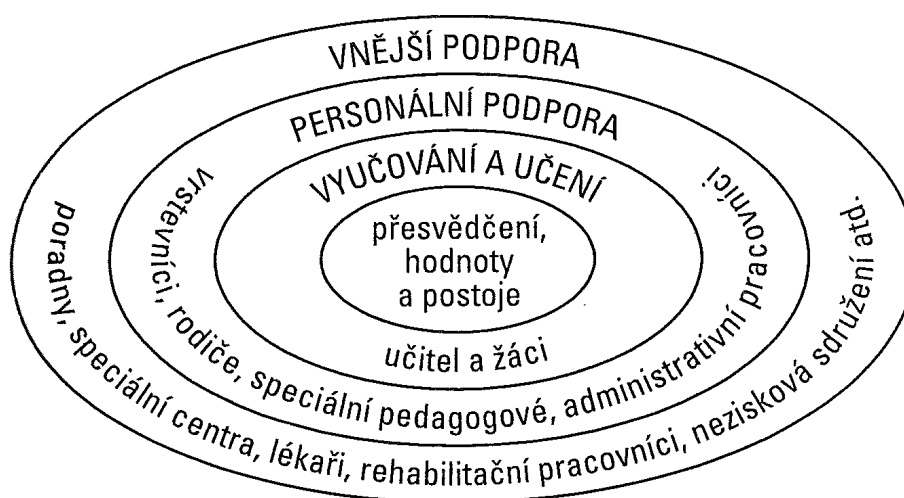
Inkluze je podle Pančochy (2011, s. 5) plná participace a netýká se pouze období školní docházky, nýbrž překračuje hranice dětství a adolescence a pokrývá období dospělosti a stáří.

Je to také souhrnné značení pro postupy a strategie, jež předcházejí sociálnímu vylučování, respektive pro postupy, které mají za cíl zahrnout do společnosti lidi již dříve vyloučené. Osoba do této společnosti zahrnutá je touto společností přijímána a oceňována a může podle svého rozhodnutí a zájmu participovat na společenském životě. (Matoušek, 2008, s. 77)

V pedagogickém smyslu se jako inkluze označují ty interakce, jež přispívají k utváření společenství ve smyslu vytváření sítě k podpoře sebeurčující sociální účasti osob s postižením ve všech společenských oblastech. Právo na svobodný rozvoj osob s postižením a jejich právo na sebeurčení vede k distancování od společnosti a ke snaze o inkluzi reálné možnosti k *exkluzi*. Vztah inkluze a exkluze reprezentuje postulát rovnosti moderní společnosti a sociální skutečnost vyřazování osob nebo skupin. (Bartoňová, 2005, s. 215)

Hartl, Hartlová (2010, s. 222) popisují inkluzi v pedagogice jako proces začlenění a výuku žáků se speciálními potřebami společně v jedné třídě s běžnou populací, a to na část dne nebo celý den. Opakem inkluze je **exkluze** a **ostrakismus**.

Samotná odpovědnost za úspěch inkluze záleží hlavně na konkrétním učiteli, protože ten se nemůže spoléhat na přímou pomoc specialistů. Obrázek 1 zobrazuje takovou učitelovu zodpovědnost. (Lang, Berberichová, 1998, s. 33)



Obrázek 1: Jádru inkluze

(Lang, Berberichová, 1998, s. 33)

Inkluzivní vzdělávání

Kromě samotného pojmu inkluze či integrace mnoho autorů rozlišuje a popisuje i pojem inkluzivní vzdělávání.

S rostoucím počtem žáků se zdravotním postižením inkludovaných v běžných základních školách se stále více a více učitelů stává tvář v tvář realitě, a to jak učit tyto žáky dohromady s ostatními „zdravými“ žáky. Ve většině případů tito učitelé nemají pravomoc rozhodnout o tom, zda tyto děti se zdravotním postižením budou zařazeny do jejich třídy, ale mohou rozhodnout o rozsahu jejich inkluze ve třídě. (Lienert et al., 2001 cit. podle Kudláček, 2008, s. 9)

Inkluzivní vzdělávání je klíčovým mechanismem sociální inkluze – dosažení plnohodnotného vzdělání je jednou z nejdůležitějších cest, vedoucích k sociálnímu začlenění, neboť kvalifikace je hlavním plusem pro inkluzi na trh práce. (Mareš, 2004 cit. podle Pančocha, Slepíčková In Bartoňová, Vítková, 2011, s. 28) Současné české školství **inkluzivní vzdělávání** popisuje jako svůj hlavní princip a inkluzi definuje jako žádoucí výsledek vzdělávacích a výchovných aktivit. (Davis, 2007 cit. podle Pančocha, Slepíčková In Bartoňová, Vítková, 2011, s. 28)

Inkluzivní vzdělávání může být také vysvětleno jako uspořádání běžné školy způsobem, jenž může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly a zároveň nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonu jednotlivých žáků. (Lebeer, 2006, s. 21) Inkluzivní vzdělávání ovšem neodpovídá integraci dítěte se speciálními potřebami do běžné školy. Při integraci je nejdůležitější pozorování a sledování, jestli se vyskytnou nějaké problémy, případně se dále analyzuje, k jakým obtížím dochází. Do jisté míry toto inkluze je, ale pouze geografická, což bývá nejrychlejší cestou k zániku. (Lorenz, 1998 cit. podle Lebeer, 2006, s. 23) Skutečná inkluze musí podle doktora Lebeera (2006, s. 23-26) splňovat mnohem více podmínek. Inkluzivní vzdělávání se stále více prosazuje jako vhodnější alternativa speciálního školství. Dokonce se podle něj stává mezinárodní politikou. Ačkoliv je tedy zřejmé, že inkluzivní vzdělávání je v mnoha ohledech a z mnoha důvodů výhodnou variantou, jak vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami, mnoho učitelů i přes splnění všech základních podmínek neví, jak se chovat, aby v jeho třídě prospíval každý žák. Kromě tradičních dovedností totiž inkluzivní vzdělávání vyžaduje i větší orientaci na proces. Jednoduše řečeno klade důraz na kognitivní způsob vyučování,

jež vyzbrojí nezbytným nástrojem pro kvalitnější učení všechny žáky dané třídy. Kognici můžeme definovat jako získávání, zpracovávání a interpretování informací. Je důležité chápat ji v širokém slova smyslu. Kognitivní funkce jsou pro člověka potřebné ve všech oblastech jeho života. Potřebujeme je při všech duševních činnostech, při plnění úkolů, plánování, myšlení, kontrole složitých činností atd. Kognitivní funkce zahrnují dokonce i emoce a porozumění sociálním situacím. Kognitivní vyučování, které je orientováno na proces, nepředstavuje jen osvojování vědomostí, ale především způsob získávání těchto vědomostí. Vyučování se v tomto kontextu soustřeďuje na aktivaci kognitivních funkcí, jež představují nezbytnou podmínku realizace úspěšné inkluze daného žáka. Jedině díky tomu se dotyčný žák může plně účastnit vzdělávacího procesu a může maximálně těžit z inkluze probíhající v běžném učebním prostředí.

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 104-105) popisují inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání, které začleňuje všechny děti do běžných škol. Její podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému (respektive selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního žáka). Běžné školy, které jsou inkluzivně orientované, jsou považovány za nejefektivnější prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a pro vytváření začleňující společnosti. Díky proměně atmosféry ve škole (třídě) je umožněno prostřednictvím inkluzivního vzdělávání začlenit do hlavního proudu vzdělávání děti se specifickými potřebami, a to včetně dětí s těžkými postiženími.

Zde je vhodné zdůraznit proti diskriminační účinek, který inkluze bezpochyby má. Neboť kde jinde než již na základní škole by se děti měly setkávat a seznamovat se se svými „odlišnými“ spoluobčany? V neposlední řadě si „zdravé“ děti osvojí pozitivní postoj a kladný vztah k osobám se zdravotním postižením.

Hlavní podněty k inkluzivnímu vzdělávání

Samotné inkluzivní vzdělávání by ovšem nevzniklo, pokud by k němu nevedly určité podněty vyjmenované a popsané níže.

Inkluze jako právo

Obhájci lidských práv jsou nezdědka toho názoru, že inkluze je právo. Organizace rodičů a osob s postižením uvádějí, že umístění dětí a osob se speciálními potřebami do odděleného

prostředí má pro ně deprivativní důsledky, neboť nemají stejné příležitosti a tudíž se nemohou zařadit do běžného systému vzdělávání a do tzv. normálního života. Úroveň znalostí, kterou tyto osoby získají ve speciálních školách, bývá často nižší, a proto neumožňuje žákům docílit ukončeného středoškolského vzdělání ani stejných příležitostí v osobním životě. (Lebeer, 2006, s. 21)

Sociální zařazení

Pokud si má člověk vytvořit identitu plnohodnotného člena společnosti a pozitivní sebeobraz, je velmi důležité, aby osoby, které se od většiny populace jakkoliv odlišují, nebyly izolovány, ale aby naopak byly začleněny do všech běžných institucí společnosti, jako jsou např. rodina, škola, práce apod. Snahou společnosti tyto osoby přijmout dá společnost najevo, že jsme si všichni rovni. (Canevaro a kol., 1996 cit. podle Lebeer, 2006, s. 21)

Sociální důvody

Škola se stává jednou z nejdůležitějších příležitostí pro sociální učení nejen proto, že je místem pro získávání znalostí a dovedností, ale hlavně z toho důvodu, že poskytuje přirozený prostor pro nácvik sociálních dovedností a morálního chování. Děti bez speciálních potřeb jsou vedeny k tomu, aby se naučily pracovat a komunikovat se spolužáky se speciálními potřebami, aby porozuměly a tolerovaly tyto spolužáky, a aby vnímaly hodnoty rozdílů mezi nimi samotnými. Naopak děti s vývojovými poruchami potřebují porozumět tomu, jak se mají chovat ve skupině. (Lebeer, 2006, s. 22)

Kvalitnější systém vzdělávání

Učební látka v běžných školách je různorodější a bohatší než ve školách speciálních. Kromě toho, že je obsažnější a klade vyšší nároky na výuku základních školních dovedností, jako je počítání, psaní a čtení, vyučuje se také více předmětů a žáci se seznamují s nejrůznějšími aspekty přírodních věd, zeměpisu, kultury a historie. (Lebeer, 2006, s. 22)

Kognitivní rozvoj

Rozvoj vyšších duševních procesů dítěte nezáleží tolik na výsledcích přirozeného zrání mozku, ale především je ovlivňován každodenními interakcemi dítěte se sociálně-kulturním prostředím. K této interakci s prostředím dítěti ovšem nestačí jen přímé zkušenosti se světem. Na tuto cestu potřebuje i zprostředkovatele nebo průvodce, který ho do kultury a společnosti zasvětil. V tomto ohledu představuje inkluzivní školství různorodé prostředí,

keré klade na dítě vysoké vzdělávací a sociální nároky, přičemž právě inkluze zde slouží jako již zmíněný zprostředkovatel rozvoje dítěte. (Lebeer, 2006, s. 22)

Schopnosti učitele

Lebeer (2006, s. 22) upozorňuje, že učitelé v běžných školách jsou schopni učit žáky s různě rozvinutými schopnostmi a s určitým druhem obtíží. K tomu nepotřebují speciální vzdělání, nýbrž odpovídající pomoc ze strany kolegů a školy jako celku.

Kvalita inkluzivního školství

Škola, která integruje děti se speciálními potřebami, a která dokáže vyjít vstříc potřebám žáků, bude oceňovat rozdíly a tím pádem se bude více orientovat na proces učení. Z výsledků poté budou těžit všechny děti navštěvující tuto školu. Pokud škola zjistí, že se při vyučování a v sociální skupině cítí žáci se speciálními potřebami dobře, zpravidla může konstatovat i skutečnost, že i ostatní žáci jsou ve škole spokojeni. (Lebeer, 2006, s. 22)

Podmínky inkluzivního vzdělávání

Po zvolení inkluzivního vzdělávání je třeba ještě před jeho zahájením určit si podmínky pro zajištění jeho kvality.

Studie Evropské agentury ukázala, že nejdůležitějším prvkem pro inkluzivní vzdělávání je financování. V zemích, v nichž funguje přímé financování speciálního školství, je inkluze složitější, protože více žáků ve speciálních školách znamená více peněz. V takovýchto zemích je mnoho peněz utraceno za nestudijní záležitosti, jakými jsou např. konzultace a diagnostika odborníků. Země, které mají silný decentralizovaný systém, v němž region či město má významný podíl na organizaci speciálního školství, jsou se systémem financování celkem spokojené. Z toho vyplývá, že více financí na segregovaná zařízení přímo ovlivňuje finance pro běžné školy, což je velmi pozitivní krok na cestě k inkluzi. Pokud jsou ovšem peníze přiděleny přímo na žáka, škola preferuje žáky, kteří nevyžadují tolik speciální péče, a žáky se speciálními potřebami odmítá. (Bazalová, 2006, s. 64)

Jedna z nejdůležitějších podmínek úspěšné integrace/inkluze je podle Novákové (In Vítková, 2004, s. 10) také připravenost učitelů běžných základních škol a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Bazalová (2006, s. 64) rozděluje podmínky pro efektivní inkluzivní vzdělávání na tři nejdůležitější činitele:

Podmínky pro učitele

Učitelé by měli rozvinout své pozitivní postoje, vytvořit pocit sounáležitosti a měli by si zavést odpovídající pedagogické dovednosti a čas pro sebereflexi.

Podmínky pro školu

Měl by se zavést celoškolský přístup podporující inkluzi, dále by měly být poskytnuty flexibilní struktury podpory a vedení ve škole by se mělo rozvinout směrem k inkluzi.

Vnější podmínky

Do vnějších podmínek zahrnujeme především implementaci jasné národní politiky, poskytování flexibilního financování, rozvíjení na úrovni komunity vizionářského vedení a vytvoření regionální spolupráce.

Pravidla inkluzivního vzdělávání

Pokud jsou respektována základní pravidla, představuje inkluze možnou a kvalitní alternativu k integraci dítěte se speciálními potřebami do běžné školy. Těmito pravidly dle Lebeera et al. (1998 cit. podle Lebeer, 2006, s. 23-24) jsou:

Laskavý přístup

Na první pohled by mělo být jasné, že každé dítě by se ve škole mělo cítit dobře, a že všechny děti patří do jedné skupiny. V tomto ohledu je sounáležitost vnímána jako právo pro každé dítě.

Kvalita vztahu mezi učitelem a dítětem

Nemělo by se vyučovat mechanicky, ale duší a srdcem, což má za následek, že děti se speciálními potřebami dosahují při výuce lepších výsledků, a to i přesto, že se jim nedostává pomoci. Pokud mají učitelé k dětem pozitivní vztah a jsou motivováni k individuální práci s nimi podle jejich potřeb, těší se také viditelným výsledkům.

Rozdílný hodnotový systém

Inkluzivní škola mezi nejdůležitější ukazatele v hodnotovém systému vyznává spolupráci, týmovou práci a akceptování odlišností ve výkonech jednotlivých žáků. Tento hodnotový systém je mnohem efektivnější než hodnotový systém školy, pro kterou jsou důležité atributy, jakými jsou např. soutěživost, individualismus a výkon. Takováto škola bude s největší pravděpodobností vylučovat žáky, kteří požadovaných výkonů ani nemohou dosáhnout.

Inkluze nemá záviset na výkonech dítěte

Neměla by záviset ani na školních známkách, výsledcích testů a výsledcích měření.

Zavádění individualizovaných programů

Tyto programy by měly žáka dostatečně motivovat a měly by být připravovány s ohledem na jeho speciální potřeby. Kromě toho by se samozřejmě měly na přijatelné úrovni náročnosti a abstrakce co nejvíce přibližovat osnovám dané třídy, měly by mít stejný obsah a zahrnovat stejné předměty.

Existence týmové práce

Tímto pravidlem je myšlena odpovědnost třídního učitele za všechny žáky ve třídě. Třídní učitel by neměl přenechávat speciálnímu pedagogovi zodpovědnost za práci s integrovaným dítětem.

Potřebné vedení k dispozici dítěti se speciálními potřebami

Důležité k tomu, aby dítě zvládlo obsáhnout látku, aby si mohlo upevňovat a dále rozšiřovat nabyté znalosti a zkušenosti, a aby si osvojilo základní sociální pravidla. Děti bez speciálních potřeb by měly být vedeny ke správnému a adekvátnímu jednání s dětmi se speciálními potřebami a všechny děti by se měly účastnit všech aktivit.

V případě nutnosti dítě podpořit

Takováto podpora dítěti by neměla být rozsáhlá, protože v opačném případě by se dítě mohlo stát na asistentovi (a jeho podpoře) příliš závislé. Podpora by ovšem neměla být ani nedostatečná. Speciální pedagog by měl být se třídou, případně s určitým počtem tříd spojen, aby mohl asistovat učitelům dané třídy. Jeho úkolem by mělo být pomáhat učitelům při práci s malými skupinami a vytvářet individuální programy. Kromě speciálního pedagoga

by děti s tělesným postižením měly mít k dispozici dalšího asistenta. Pomáhat samozřejmě mohou i jednotliví spolužáci.

Podpora dítěti i mimo vyučovací hodiny

Podpora žákovi je samozřejmě možná i mimo vyučovací hodiny. Díky tomuto získá třídní učitel více času na další práci a kontakt s ostatními žáky.

Setkávání všech lidí podílejících se na inkluzi

Tato setkání by měla probíhat pravidelně a měli by se jich účastnit všichni lidé, kteří se podílejí na inkluzi. Na setkáních by se měly průběžně plánovat další postupy a měly by se vyhodnocovat dosavadní výsledky inkluzivních žáků.

Podpora a účast rodičů

Podpora a účast rodičů je základem.

Účast dětí

Pro inkluzi by se dítě mělo rozhodnout samo. Některé děti si inkluzi vyloženě nepřejí.

Finanční podpora politických činitelů

Politická činitelé by inkluzivní vzdělávání měli adekvátním financováním podporovat. Nemusí se přímo jednat o trvalý příjem financí, ale např. o zajištění potřebných a vhodných zdrojů financování. Kvalitně realizované inkluzivní vzdělávání nemusí být dražší než speciální vzdělávání, které probíhá v odděleném prostředí.

1.2 Historie inkluze/integrace v České republice a v zahraničí

Inkluze, dokonce ani integrace nebyly vždy samozřejmostí nejen v České republice, ale ani v zahraničí. Jako se vyvíjely státy v průběhu své historie, vyvíjela se (a stále se vyvíjí) postupně i integrace a následně inkluze.

Leonhardt (In Lechta, 2010, s. 158-159) považuje inkluzi za edukační cíl všech zemí. Nicméně cesty k tomuto cíli a chápání těchto cest jsou mnohotvárné a neusnadňují tak ani srovnání. Způsob, jakým realizace inkluze probíhá a její stupeň závisí na historii, kultuře, politickém směřování a základních etických hodnotách dané země. Obecně však upozorňuje na skutečnost, že v celé Evropě se vyučují ve speciálních školách či speciálních třídách pouze cca 2 % všech žáků. Jak už jsme se zmínili výše, existují však rozdíly v jednotlivých

zemích. Např. ve Švýcarsku, v Belgii, v Německu, ve Francii a na Slovensku stoupá toto číslo z 2 % na 6 %, zatímco naopak v Itálii či v Řecku se segregovaně ve speciálních školách vyučují méně než uvedené 2 % žáků.

Je zarážející, že v zemích, které jsou považovány za vyspělé, je toto procento mnohem vyšší než v zemích považovaných za méně vyspělé. Meijer (1998 cit. podle Leonhardt In Lechta, 2010, s. 159) to vysvětluje tak, že: „*čím je hustota obyvatelstva vyšší, tím spíše se setkáváme se segregovaným vyučováním*“.

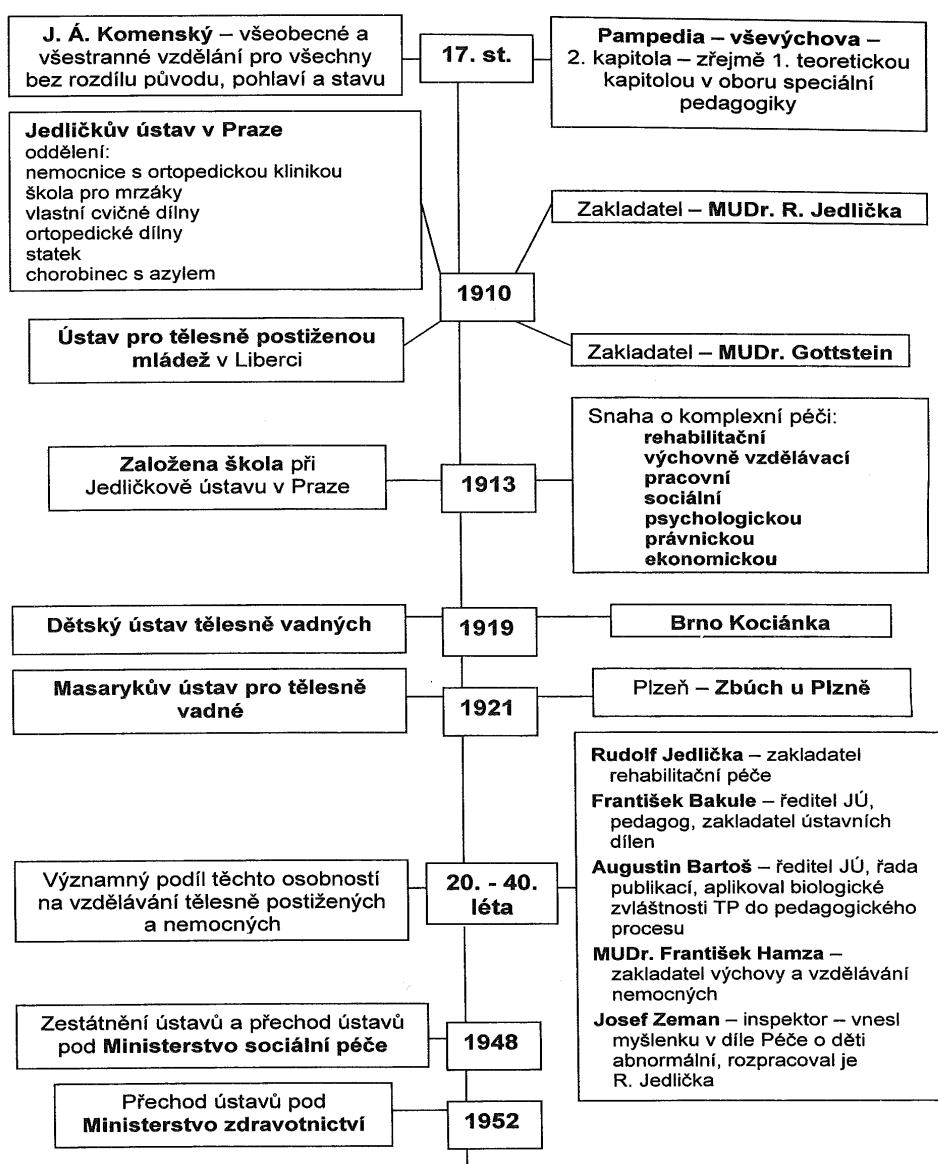
Česká republika

Do roku 1970 se o vzdělávání dětí s tělesným postižením v běžné základní škole dozvídáme jen velice vzácně. V období let 1970-1989 už získáváme první zmínky o vzdělávání konkrétních dětí s tělesným postižením v běžné základní škole. U těchto konkrétních dětí tomu tak bylo obvykle díky přání rodičů a jejich možností ovlivnit výuku v nejbližší škole. Nicméně tehdy právní řád s takovou možností nepočítal, proto vzdělávání dětí s tělesným postižením v běžných školách bylo ponecháno jen na vůli a schopnostech daných učitelů. (Michalík In Valenta, 2003, s. 13)

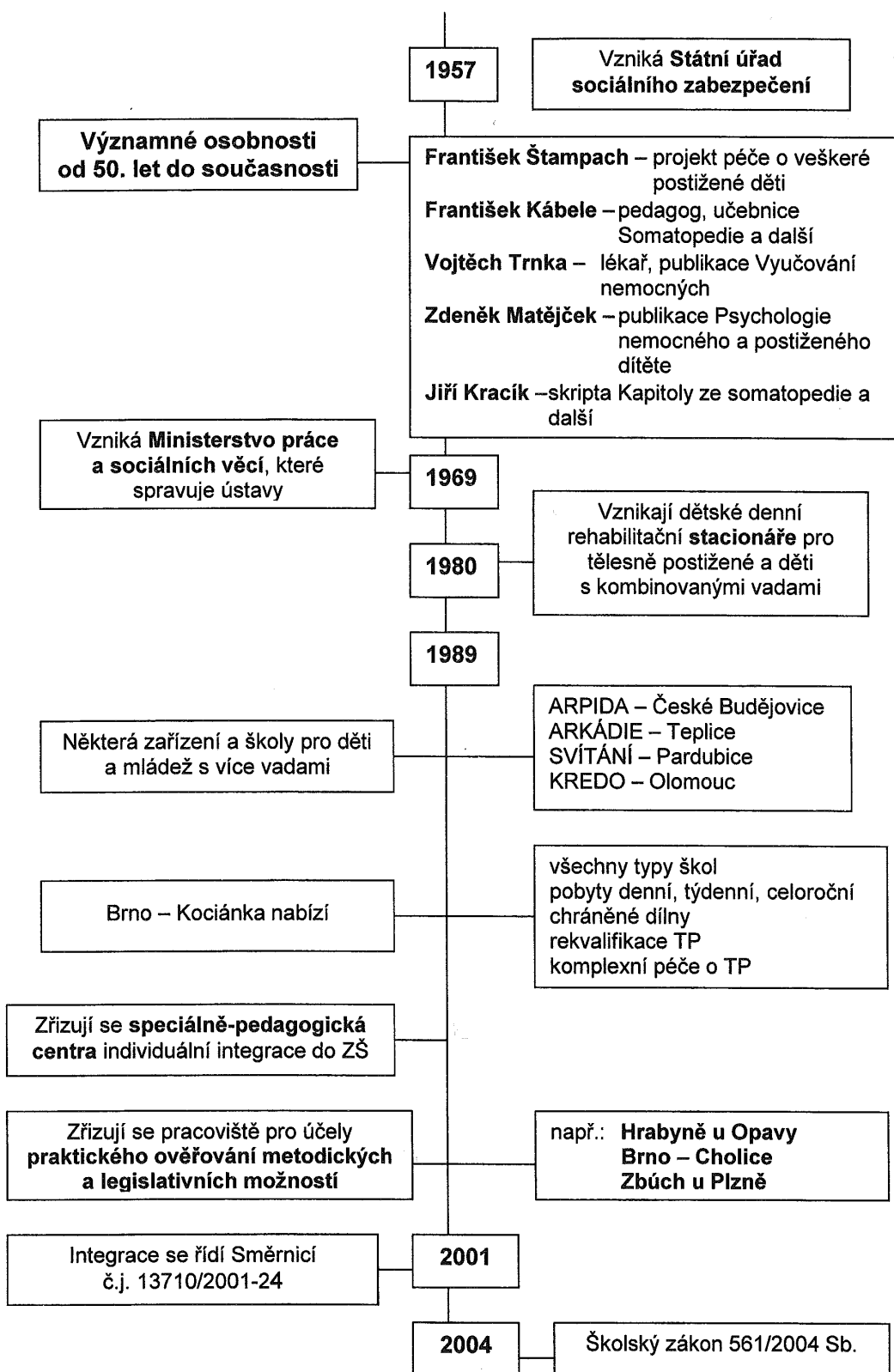
O problematice formy a obsahu edukace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami se odborná i laická veřejnost začala dozvídat již po listopadu 1989. V dnešní době je známo, že integrace v edukaci nebyla a nikdy nebude provedena absolutně. Důležitým aspektem je ovšem její medializace a poté následné přiblížení veřejnosti k jakémusi obecnému povědomí o lidech se speciálními vzdělávacími potřebami. (Nováková In Vítková, 2004, s. 10)

V České republice jsou školy řízeny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a základní školy jsou od roku 1990 zřizovány obcemi. Po roce 1989 proběhlo školství v České republice procesem transformace, při kterém se změnily přístupy ke vzdělávání. Hlavním cílem transformace bylo vytvořit takový systém vzdělávání, jenž by poskytoval stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání všem členům společnosti. Nejzásadnější změnou, k níž se v našem školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání dětí a mládeže s handicapem přestává být doménou speciálního školství a díky integračním trendům ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. (Vítková, 2003 cit. podle Bazalová, 2006, s. 6)

Nejranější hnutí, které se zabývalo životem osob s handicapem, užívalo pojmu **normalizace**. Tento termín pochází ze skandinávských zemí a jeho centrální ideou bylo zlepšit život jedinců s mentálním postižením. Později se tento termín začal používat ve Velké Británii, Austrálii a v Severní Americe. Dalším konceptem, který se vyvinul z normalizačních principů, bylo hnutí k zařazení dětí s handicapem do běžných škol, tzv. **vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (mainstreaming)**. Toto je definováno jako dočasná sociální integrace výjimečných dětí se zdravými spolužáky, která je založená na individuální formě výuky, kooperaci a vyžaduje zodpovědnost běžných i speciálních pedagogů a dalších administrativních pracovníků. (Bazalová, 2006, s. 7)



Obrázek 2: Vývoj péče o děti s tělesným postižením v České republice – část první



Obrázek 3: Vývoj péče o děti s tělesným postižením v České republice – část druhá

(Pešatová, Tomická, 2007, s. 98)

Slovensko

Zde je situace podobná situaci v České republice. Velkým trendem je zde forma skupinové či individuální integrace dětí, které vyžadují speciální vzdělávací potřeby, do běžných základních škol. U skupinové integrace se jedná o speciální třídy. Forma individuální a skupinové integrace byla na Slovensku uzákoněna v roce 1984. Celé speciální vzdělávání je na Slovensku financováno ze státního rozpočtu. (Bazalová, 2006, s. 65)

Polsko

V této naší sousední zemi se speciální vzdělávání týká dětí s vývojovými vadami, díky nimž potřebují speciální organizaci práce a pracovních metod. Děti s tělesným postižením navštěvují běžné základní školy a vzdělávají se v nich dle vzdělávacího programu dané školy. (Bazalová, 2006, s. 66)

Německo

Ačkoliv je Německo pokládáno za vyspělou zemi, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je zde na nízké úrovni. Stále zde převládá segregační systém. Existují zde téměř 4 000 speciálních škol (včetně 170 škol pro žáky s tělesným postižením). Celé speciální školství je zde financováno stejně jako financování běžných škol. Některé speciální školy jsou navíc finančně podporovány místními autoritami či komunitami. (Bazalová, 2006, s. 69-71)

Rakousko

Tato země se řadí k zemím s tzv. **prointegrační** vzdělávací politikou. Naprostá většina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je vzdělávána v běžných základních školách. V celém Rakousku existuje pouze 250 speciálních škol. (Bazalová, 2006, s. 73-74)

Itálie

V Itálii se již od roku 1977 uplatňuje plná integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Této plné integrace je dosaženo především díky koordinovanému plánu školních služeb, kulturním, rekreačním a sportovním centrům, zdravotní a sociální asistenci atd. (Bazalová, 2006, s. 77)

Finsko

V roce 1983 zde byly uzákoněny podmínky pro proces integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. V této oblasti patří se svým přístupem mezi vzory pro ostatní země. Přesto ale ve Finsku existují i speciální školy. Do nich jsou řazeni žáci, kteří kromě tělesného postižení trpí i přidruženým postižením (nejčastěji neurologického rázu). (Bazalová, 2006, s. 79)

Francie

Tato země je známá tím, že položila základy péče o děti se zdravotním postižením. Speciální vzdělávání se ve Francii skládá z vlastní uzavřené sítě speciálních škol, tříd a zařízení. Speciálních škol je ve Francii 60, přičemž jsou do nich posílány děti jen v nezbytně nutných případech. (Bazalová, 2006, s. 88)

Velká Británie

Zde je uplatňován názor, že pokud je to možné, tak má integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami probíhat v co největší míře. Tato integrace ovšem nesmí být na úkor spolužáků daného žáka s postižením. Naprostá většina žáků je zde vzdělávána v běžných základních školách, pouhé 1 % dětí je vzděláváno segregovaně. Spousta speciálních škol spolupracuje s běžnými školami a díky tomu může mnoho žáků s postižením alespoň částečně navštěvovat třídy v běžných základních školách, tzv. se **částečně integrují** do hlavního proudu vzdělávání. (Bazalová, 2006, s. 90-91)

Lucembursko

Přestože je v Lucembursku kvalitně rozvinutá síť speciálního školství, integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol je důležitým cílem. Integrace je zde chápána jako způsob garantování naplnění potenciálu dítěte se speciálními potřebami. Nutno podotknout, že v Lucembursku je také mimořádně dobrá spolupráce mezi jednotlivými rezorty. Je zde zřízeno mnoho center, která se zaměřují na péči o osoby s různým typem postižení. (Bazalová, 2006, s. 97-98)

Španělsko

Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol začala ve Španělsku v roce 1985. Cílem je poskytnout těmto dětem co nejvhodnější způsob vzdělávání. V nejnutnějších případech, kdy je zřejmé, že běžná základní škola nemůže splnit

potřeby daného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je žák vzděláván ve speciální škole, kterých ve Španělsku existuje cca 230. Kromě běžných a speciálních škol zde existují i speciální třídy v rámci běžných škol. (Bazalová, 2006, s. 110)

Švýcarsko

V této zemi je systém vzdělávání (včetně inkluze/integrace) velice diferencovaný. Existuje zde 26 různých edukačních systémů a každý z nich je na jiném stupni integrace. Ta se od 70. let rozšiřuje téměř do všech škol. Žáci, kteří jsou zařazeni do běžného vzdělávání, bohužel nepobírají žádnou finanční podporu. Naproti tomu celé speciální vzdělávání je financováno z národního invalidního pojištění. (Bazalová, 2006, s. 113)

Belgie

Tato země je zajímavá tím, že vlámská i francouzská část mají svůj vlastní systém vzdělávání. Ve vlámské části se v roce 1980 začalo postupně objevovat integrované vzdělávání. Všechny školy by měly být schopny pokrýt potřeby každého ze svých žáků, přičemž postižení je záležitostí školy, nikoli žáka. Francouzská část má vytvořený segregovaný systém pro speciální školy a pro běžné školy (školy hlavního proudu). Inkluze/integrace není v Belgii celkově na vysoké úrovni. Naproti tomu segregované speciální vzdělávání je kladně hodnoceno nejen rodiči dětí vyžadujících speciální vzdělávací potřeby, ale i celou společností. (Bazalová, 2006, s. 115-118)

Řecko

Zde je zajištění, rovnost a ochrana pro všechny občany zajištěna legislativně. Speciální vzdělávání je integrální a organickou součástí běžného základního vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou studovat ve školách hlavního proudu (s podporou specializovaného učitele), ve speciálních třídách škol hlavního proudu (tzv. **inkluzivní skupiny**) nebo ve speciálních školách, dále ve školách zřízených v nemocnicích či doma. (Bazalová, 2006, s. 119)

Japonsko

V této zemi, konkrétně v Tokiu, vznikla první škola, která byla zaměřena na žáky s *dětskou mozkovou obrnou*, již v roce 1932. (Bazalová, 2006, s. 129)

Austrálie

Austrálie zastává ideologii založenou na principech sociální interakce, hodnotě člověka, lidské důstojnosti, rovnoprávnosti a na lidských právech osob s postižením. Tato ideologie handicapu se zakládá především na účasti v komunitě, ne na segregaci. (Kendrick, 1992 cit. podle Bazalová, 2006, s. 135)

USA

Velice významné v oblasti inkluze/integrace osob s postižením je hnutí **Independent Living** (nezávislý život), jež vzniklo koncem 60. let. Toto hnutí zastává názor, že lidem se zdravotním postižením je třeba dát rovnocennou příležitost, při níž se mohou podílet na stanovení svých vlastních potřeb a na volbě a rozsahu kontroly. (Bazalová, 2006, s. 136-138)

1.3 Dokumenty upravující inkluzi do základních škol v ČR

Národní i mezinárodní organizace reagovaly na historická pochybení společností týkajících se jedinců s postižením (jež měla za následek segregaci, marginalizaci a v mnoha případech i likvidaci osob se zdravotním postižením) přijetím celé řady různých deklarácí, např. *Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením* vydaná OSN v roce 1993. (Pančocha, 2011, s. 6)

Pro žáky s tělesným postižením v České republice je důležité především následující usnesení vlády, tzv. NAPIV.

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)

Elementárním úmyslem tohoto dokumentu je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Definitivním úmyslem je poté působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením nebo znevýhodněním do společenských, ekonomických a politických aktivit občanské společnosti. Poslání a kroky Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání svými důsledky překračují sféru školství jako takového a jsou důležitým příspěvkem k rozvoji lidských zdrojů v České republice. Inkluzivní charakter českého školství ovlivňuje

vzdělávací předpoklady nejen v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale naopak se týká všech jeho účastníků. (MŠMT, 2010)

Dále se problematikou vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami zabývají zákon č. 561/2004 Sb. a níže stručně popsané vyhlášky.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

V tomto školském zákoně je vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání nejdůležitější **§ 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami**. V devíti odstavcích je zde popsáno zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění, co jsou to speciální vzdělávací potřeby, jaká jsou práva těchto dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami vzhledem ke vzdělávání atp. (ČESKO, 2004, s. 10267)

Vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

V **§ 4 Počty žáků ve třídách a školách**, odst. 8 je vysvětleno, že: „*Počet žáků ve třídě samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením a počet žáků individuálně integrovaných do třídy školy se řídí zvláštním právním předpisem*“. (ČESKO, 2012, s. 3314)

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

§ 10 Počty žáků, odst. 4 říká: „*Ve třídě běžné mateřské, základní nebo střední školy, v oddělení běžné konzervatoře a ve studijní skupině běžné vyšší odborné školy lze s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků individuálně integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením*“. (ČESKO, 2011, s. 1500; 2005a, s. 506) Počet

pěti žáků se zdravotním postižením se ale v tomto smyslu zdá mnoho. Je takřka nemožné, aby se jeden vyučující (i s pomocí asistenta pedagoga) spravedlivě a podle individuálních potřeb věnoval celé třídě, i s těmito pěti žáky se zdravotním postižením.

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Tato vyhláška popisuje, kdo a jakým způsobem nebo rozsahem služeb určuje specifické vzdělávací potřeby u dětí, žáků a studentů a doporučuje vřazování daných jedinců do integračního procesu probíhajícího ve školských zařízeních. (Pešatová, Tomická, 2007, s. 54)

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Tato vyhláška vymezuje účastníky a formy zájmového vzdělávání, popisuje činnosti středisek, klubů a družin a úplatu za zájmové vzdělávání ve školských zařízeních zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí. (ČESKO, 2005b, s. 509-511)

Vyhláška č. 43/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb.

V této vyhlášce je v § 1a **Podrobnosti o organizaci mateřské školy**, v odstavci 6 ustanoveno, že: „*dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je zabezpečena nezbytná speciálně pedagogická podpora*“. (ČESKO, 2006, s. 2)

2 INKLUZE JAKO TÉMA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika má v procesu integrace/inkluze postižených jedinců ve všech věkových kategoriích a v různých typech sociálního prostředí zcela nezastupitelné místo. (Procházková, 1996 cit. podle Kraus, 2001, s. 31) Zvláště v dnešní době se začíná objevovat řada problémů sociálně pedagogického rázu, a to nejen u skupiny, do níž má být daný jedinec s postižením integrován/inkludován. (Kraus, 2008, s. 55-56)

V literatuře české i zahraniční se často setkáváme s názorem, že pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami neexistují speciální vyučovací metody, tedy záleží na daném učiteli, aby aplikoval vhodná opatření a strategie usnadňující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Chaloupková In Pančocha, 2011, s. 60)

I přesto sociální pedagogika zaujímá v procesu inkluze velice důležitou roli. Hučík (In Lechta, 2009, s. 82-83) ji mezi nejdůležitějšími činiteli (jež inkluzi subjektivně či objektivně ovlivňují a tvoří) řadí do třetího sektoru. Tento třetí sektor zahrnuje celou škálu různých mimovládních společenských a odborných organizací, které více či méně úspěšně ovlivňují inkluzi osob se zdravotním postižením. Tento třetí sektor tvoří kluby, svépomocné skupiny, nadace, dobročinné spolky, sdružení, občanská sdružení, kulturní, náboženské a vzdělávací instituce. Jako organizace třetího sektoru jsou také označovány organizace mimovládní a neziskové, charitativní a dobrovolné. Jedno z nejdůležitějších míst ve třetím sektoru zaujímají rodičovské organizace, které sehrávají velkou úlohu především při prosazování školní inkluze. I přes jejich důležitost nemají v současnosti tyto organizace v našem školství takové místo a takový význam, jako je tomu v okolních státech. Kromě výše jmenovaných organizací se do třetího sektoru řadí i organizace zaměřené na děti a mládež, lidská práva, národnostní menšiny, linky důvěry, násilí, zdravotní postižení (mentální, sluchové, zrakové, tělesné), sexualitu, sociální politiku, sociální pomoc, léčebnou pedagogiku, vzdělávání atd.

Ve třetím sektoru hovoříme také o **následujících úkolech inkluze** vyžadujících širší podporu. Těmito úkoly jsou:

- příprava veřejnosti na život s osobami se zdravotním postižením,
- cílené ovlivňování probíhající ve vládních institucích,
- spoluúčast na vzdělávání lidí se zdravotním postižením,

- pomoc jednotlivým osobám a jejich rodinám se zdravotním postižením,
- propagace inkluze prostřednictvím médií, konferencí, knih, časopisů apod.,
- usilování o poskytování a garantování pomoci na zlepšení kvality života osob se zdravotním postižením prostřednictvím státu,
- asistence pro jednotlivé osoby se zdravotním postižením,
- realizace rekreačních a vzdělávacích akcí pro osoby se zdravotním postižením,
- poskytování sociálního poradenství a vykonávání sociální prevence pro osoby se zdravotním postižením,
- všestranné působení na širokou veřejnost a její informování o problémech a zvláště o schopnostech osob se zdravotním postižením,
- aktivizace osob se zdravotním postižením a vytváření podmínek na rozvoj jejich vlastních zručností a dovedností,
- ochrana osob se zdravotním postižením zaměřená na vytváření rovných příležitostí.
(Hučík In Lechta, 2009, s. 86)

2.1 Uskutečněné výzkumy zaměřené na inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol

S rozvojem inkluzivního vzdělávání v České republice roste také potřeba výzkumných šetření, jež by dokázala vyhodnotit efektivitu opatření na národní, lokální a individuální úrovni. Dále by tato výzkumná šetření měla dokázat zhodnotit efektivitu nových didaktických přístupů a užívaných metod zaměřených na inkluzivní vzdělávání. (Pančocha, 2011, s. 6)

Mezi první badatele patří Skeels a Dye (1939 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 64), kteří se zaměřovali na oblasti negativního vlivu segregace na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve svém šetření poukazovali na skutečnost, že nedostatečně stimulující prostředí může vést a často vede ke snižování inteligenčního kvocientu daných dětí. Na toto zjištění navázal Dunn (1968 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 64), jenž zpochybnil efektivnost speciálních tříd pro děti s lehkým stupněm postižení. Badatelé v 70. letech 20. století se zajímali především o účinnost vzdělávacích přístupů, které

se zaměřovaly na chování žáků se zdravotním postižením. Od té doby se badatelé ve svých výzkumných projektech zaměřovali spíše na oblast postojů vůči inkluzivnímu vzdělávání a na zjišťování efektivity právě inkluzivního vzdělávání.

Nejvíce výzkumných šetření proběhlo s největší pravděpodobností v oblasti týkající se postojů jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním důvodem je skutečnost, že inkluzivní vzdělávání může nejen zlepšit postoje společnosti k lidem se zdravotním postižením, ale může i pomoci zvýšit množství a intenzitu interakcí mezi většinovou společností a lidmi se zdravotním postižením. (Freeman, Alkin, 2010 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 64-65)

Výzkum zaměřený na postoje účastníků vzdělávacího procesu

Výzkumníci se ve svých studiích postojů k inkluzivnímu vzdělávání osob s postižením zaměřují na rozličné účastníky vzdělávacího procesu, jako jsou ředitelé, pedagogové, poradenští pracovníci nebo spolužáci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 65)

Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání

Role pedagogů je v rámci inkluzivního vzdělávání nepostradatelná a velice důležitá, proto se badatelé právě na pedagogy velice často zaměřují.

Pro postoje jednotlivých pedagogů je velice důležitá jejich osobní pozitivní zkušenost s výsledky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To potvrzují i Giangreca et al. (1993 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 66-67), kteří došli při svém výzkumu k závěru, že postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání se mohou měnit v závislosti na jejich vlastních pozitivních zkušenostech s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách.

Postoje jednotlivých pedagogů jsou zřetelně ovlivňovány i tím, zda považují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za svou vlastní zodpovědnost či nikoliv. (Jordan et al., 2009 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 67)

Někteří zahraniční badatelé kromě výše zmíněného zdůrazňují, že čím více jsou odborníci vzdáleni od tříd (např. ředitelé škol), tím pozitivnější postoje zaujímají k inkluzivnímu vzdělávání. (Center et al., 1985 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 67)

Postoje rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami k inkluzivnímu vzdělávání

Rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mívají často k inkluzivnímu vzdělávání pozitivní postoje, což je ovšem nezbavuje obav. Jednou z nejčastějších obav těchto rodičů je to, že se jejich dítěti nebude věnovat pedagog kvalifikovaný pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. (Leyser, Kirk, 2004 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 67)

Badatelé Stoiber, Gettinger a Goetze (1998 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 70) míní, že postoj rodičů k inkluzivnímu vzdělávání ovlivňuje i jejich vlastní vzdělání, počet jejich dětí a stav. Z výsledků jejich výzkumu vyplývá, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče, s jedním až dvěma dětmi žijící v manželství, mají k inkluzivnímu vzdělávání pozitivnější postoje než rodiče rozvedení, se středoškolským či nižším vzděláním a se čtyřmi či více dětmi.

Postoje dětí školního věku k inkluzivnímu vzdělávání

Obecně je známo, že způsob, kterým vnímáme osoby s postižením, se mění věkem. Laws a Kelly (2005 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 71) ve svém šetření zjistili, že 10 % dětí z celkového počtu 202 účastníků se dětí ve věku 9-12 let mělo vůči svým spolužákům s postižením negativní postoje a dalších více než 28 % dětí mělo ke svým spolužákům s postižením méně než zcela pozitivní postoje. A to vše i přesto, že v průměru byly postoje dětí ke spolužákům s postižením pozitivní.

Postoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k inkluzivnímu vzdělávání

Při zkoumání postojů k inkluzivnímu vzdělávání by nebylo vhodné opomenout hlavní aktéry vzdělávacího procesu, tedy samotné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, protože jsou to oni, kdo bývají v častých diskuzích o inkluzi přehlíženi. Fitch (2003 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 76) ve své studii zkoumal po dobu šesti let žáky s postižením. Žáci, jež navštěvovali segregované prostředí, byli silně identifikováni s rolí outsidera a vyskytovaly se u nich pocity zahanbení. Naproti tomu žáci, jež byli vzděláváni v běžných základních školách, měli vyšší pocity sebepojetí. Kromě toho měli pocit, že se naučili daleko více věcí a získali i více přátel.

Výzkum zaměřený na hodnocení efektivitu výukových metod

Jak uvádí Hájková, Strnadová (2010, s. 77), úspěch a efektivita dané inkluze nezávisí jen na postojích jejich jednotlivých účastníků. Velmi důležitá je i připravenost všech účastníků tohoto procesu.

Květoňová, Strnadová a Hájková provedly v roce 2009 šetření v rámci analýzy pro MŠMT ČR. Hlavním cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak často pedagogové běžných základních škol, speciálních škol a speciálních tříd v České republice používají při své práci metodické přístupy, které mají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami proces učení usnadnit. Dotazník vyplnilo celkem 637 pedagogů a 117 poradenských pracovníků. Z šetření vyplynulo, že metodické přístupy, usnadňující žákům se speciálními vzdělávacími potřebami proces učení, používají více pedagogové, kteří mají za sebou delší praxi. Zejména to byli ti, kteří ve školách dosáhli 16-30 let praxe. Naopak radikálně nízké průměrné hodnoty získali pedagogové s délkou praxe ve školách kratší než jeden rok. (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2009 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 77-78)

2.2 Podmínky vzdělávání žáků s tělesným postižením

Jednou z nejdůležitějších podmínek vedoucích k úspěšnému vzdělávání žáků s tělesným postižením je zajištění kvalitně připraveného personálu. Inkluzivní vzdělávání závisí na konkrétní činnosti, kterou pedagog ve třídě provádí. Tato činnost je ovlivněna pedagogovým vzděláním, zkušenostmi, očekáváními a přístupy. Rozhodujícím faktorem inkluzivního vzdělávání je tedy učitel, neboť on toto inkluzivní vzdělávání zavádí do denní praxe. (Vítková, 2006, s. 159)

Jako další důležité podmínky ve vzdělávání žáků s tělesným postižením Vítková (2006, s. 161-162) uvádí:

Bezbariérový vstup

Tímto je myšlen vstup do školy především pro osoby se zdravotním postižením na invalidním vozíku.

Technické vybavení

Důležité pro pohyb žáků po škole. Žáci by měli být samostatní, maximálně odkázáni na pomoc asistenta. Nové možnosti otevírají informační technologie.

Didaktické pomůcky

Na trhu je jich dostatečný výběr, je vhodné se o nich poradit ve speciálně pedagogických centrech s odborníky.

Pomůcky pro psaní a kreslení

Tyto psací potřeby mají přesný ergonomický tvar, který usnadňuje rozvoj grafomotoriky a pomáhá překonávat problémy při psaní. Mohou to být např. speciální psací potřeby, protismykové podložky, speciální psací desky s magnetickým pravítkem apod.

Pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností

Jsou to speciálně upravené nůžky, míčky, učební pomůcky, stavebnice, rehabilitační hmota, textilní i dřevěné hračky apod.

Pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci

Mezi tyto pomůcky patří rehabilitační míče, molitanové stavebnice, cvičební padák, kolébka pro nácvik rovnováhy apod.

Technické pomůcky

Technické pomůcky usnadňují získávání a uchovávání informací a mohou jimi být diktafon, xeroxovací tabule a počítače.

Kompenzační pomůcky (viz. kapitola 3.2)

Do vybavení těmito pomůckami řadíme berle a hole (vhodné k chůzi pro žáky částečně pohyblivé), kozičky a chodítka (pro žáky s horší stabilitou při chůzi), dětské rehabilitační kočárky, tříkolky, lezítka (vhodné především do hodin tělesné výchovy), přenosná rampa (k překonání pár schodů), zvedací plošina, výtah (finančně velice náročná pomůcka).

2.3 Poradenské služby podporující inkluzi žáků s tělesným postižením do běžných základních škol

Činnost poradenských služeb v České republice upravuje vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Vítková, Lechta In Lechta, 2010, s. 171)

Poradenské služby ve školách

Výchovní poradci

Tito poradci pracují v České republice ve všech běžných základních školách, základních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ve středních školách. Nejčastěji jsou těmito výchovnými poradci učitelé, kteří kromě svého úvazku plní i poradenské úkoly v oblasti vzdělání, výchovy a volby studia nebo povolání žáka. Mezi hlavní úkoly těchto poradců patří např. kariérové poradenství při rozhodování o dalším vzdělávání či profesi žáků, zajišťování či zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáků, metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy, shromažďování odborných informací a zpráv o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a další. (Bartoňová, Pipeková In Pipeková, 2010, s. 55)

Školní metodici prevence

Metodici prevence se podílejí především na koordinaci aktivit zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů u žáků. Produkují strategii dané školy ve sféře prevence zneužívání návykových látek. Mezi hlavní úkoly školních metodiků prevence patří koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu v dané škole, metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků ve škole, prezentace výsledků preventivní práce školy, zajišťování a předávání odborných informací a další. (Bartoňová, Pipeková In Pipeková, 2010, s. 56)

Školní psychologové a speciální pedagogové

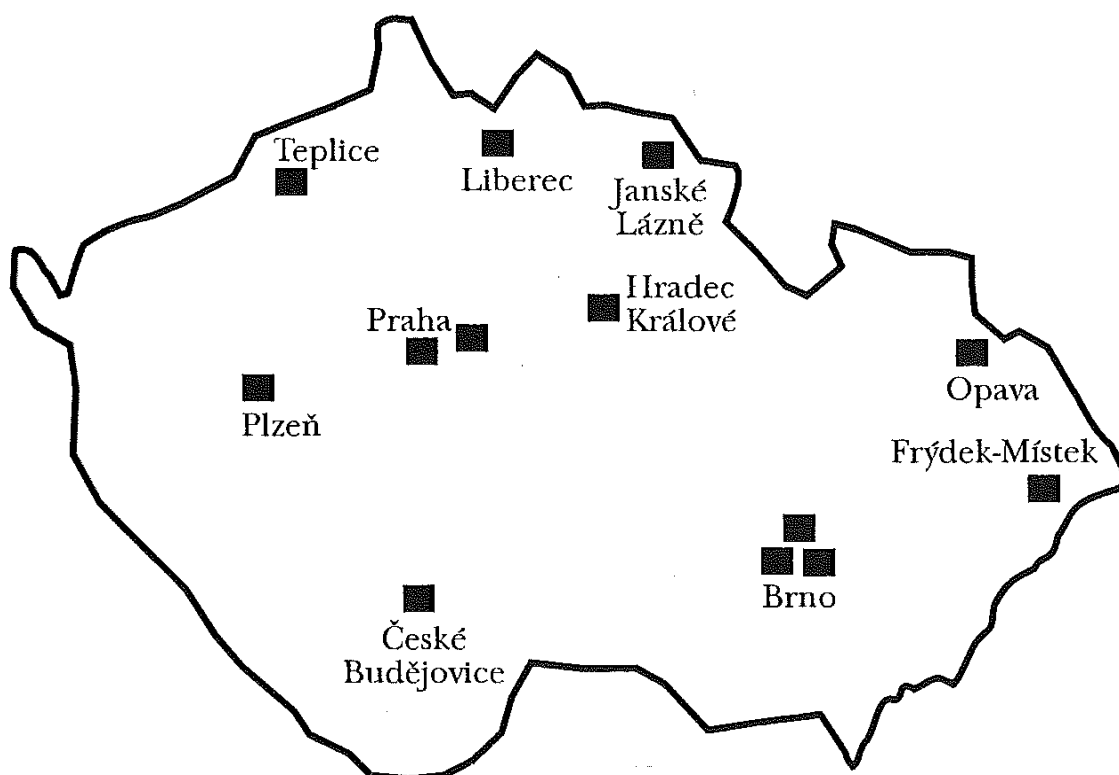
Funkce těchto specialistů je vymezena vyhláškou č. 72/2005 Sb. Na rozdíl od výchovných poradců nepůsobí ve všech školách. Hlavním záměrem jejich činnosti je snižování rizika vzniku výchovných a výukových problémů a negativních jevů ve vývoji žáka. (Bartoňová, Pipeková In Pipeková, 2010, s. 57)

Školská poradenská zařízení

Speciálně pedagogická centra (SPC)

Tato centra se zabývají poradenskou činností pro děti a žáky s jedním typem postižení, případně pro děti a žáky, kteří mají souběžná postižení více vadami, přičemž dominuje typ postižení, na které je dané speciálně pedagogické centrum orientováno. Působení těchto

center je legislativně zakotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb. Tato centra poskytují své služby dětem od nejranějšího věku, žákům během povinné školní docházky, i v období studia na střední škole a v případě potřeby i jedincům s různým typem postižení v období rané dospělosti. Služby speciálně pedagogických center jsou komplexního charakteru. Jsou to služby speciálně pedagogické, psychologické a psychoterapeutické. Působení těchto center je účelné hlavně pro děti, jež nemohou být z různých důvodů umístěny ve speciálních školách či pro děti integrované. (Bartoňová, Pipeková In Pipeková, 2010, s. 58)



Obrázek 4: Rozmístění SPC pro děti a žáky s tělesným postižením v České republice

(Vítková, 2006, s. 33)

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Činnost těchto poraden upravuje stejně jako speciálně pedagogická centra školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb. Pedagogicko-psychologické poradny se zabývají především komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostikou, jejímž cílem je hlavně zjistit příčiny poruch učení, chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti. Odbornými pracovníky těchto poraden jsou psychologové, speciální pedagogové

a sociální pracovníci. Tento tým odborníků zpracovává odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy o zařazování a přeřazování žáků do škol a školských zařízení, o odkladu školní docházky a další. Kromě tohoto poskytují i konzultace a odborné informace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení pro výchovu a vzdělávání žáků. (Bartoňová, Pipeková In Pipeková, 2010, s. 57-58)

Středisko výchovné péče (SVP)

Tato střediska jsou začleněna do poradenských služeb od začátku 90. let minulého století a jejich legislativa je specifikována v zákoně č. 109/2002 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Střediska výchovné péče velice úzce spolupracují se školami, speciálně pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami, referáty sociálních věcí a dalšími odbornými institucemi. Hlavním úkolem středisek je nabídnout klientům (dětem, žákům) okamžitou pomoc, radu či systematickou péči při zachycení prvotních signálů výchovných problémů, odstraňovat nebo zmírňovat již vzniklé poruchy chování, rozvíjet spolupráci s rodinou klienta, poskytovat poradenské služby pedagogickým pracovníkům a další. Činnosti středisek výchovné péče jsou uskutečňovány prostřednictvím ambulantní či celodenní péče. Pobyt ve středisku je ovšem dobrovolný. (Bartoňová, Pipeková In Pipeková, 2010, s. 58-59)

Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP)

Tato organizace má celorepublikovou působnost a byla zřízena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v roce 1994. Jejím hlavním úkolem je řešit aktuální koncepční otázky týkající se pedagogicko-psychologického poradenství. Kromě toho má na starosti další vzdělávání poradenských pracovníků a zajišťování koordinace poradenského systému. (Bartoňová, Pipeková In Pipeková, 2010, s. 59)

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga má v podpoře inkluzivního vzdělávání nezastupitelnou a velmi důležitou funkci, proto jej zařazujeme do této podkapitoly.

Vítková (2006, s. 180) vysvětluje pedagogickou asistenci jako asistenci, která souvisí s nezbytně nutnou kompenzací žakových znevýhodnění ve sféře vzdělávání a výchovy.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 7 Asistent pedagoga, odst. 1 popisuje náplň pracovní činnosti asistenta pedagoga jako „... *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.*“ (ČESKO, 2011, s. 1500; 2005a, s. 505).

K pedagogické asistenci se vyjadřuje i Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, odst. 9: „*Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.*“ (ČESKO, 2004, s. 10267).

3 OSOBY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

V dnešní době za zdravotní postižení považujeme dlouhodobý nebo trvalý stav, který je charakteristický orgánovou nebo funkční poruchou, kterou již nelze veškerou léčebnou péčí zcela odstranit nebo alespoň významně zmírnit. Takovýto stav znamená pro daného jedince postižení jeho některé oblasti či více oblastí obvyklého fungování člověka. Přináší mu výraznou redukci jeho reálných možností i životních šancí, omezuje jeho práceschopnost, a tím negativně zasahuje do mnoha stránek kvality života postiženého jedince. (Novosad In Michalík, 2011, s. 186)

Avšak většinová společnost zdravotním postižením rozumí skoro automaticky domněnku, že osoba se zdravotním postižením je řazena do oblasti sociální péče, charitativních a podobných aktivit. (Michalík, 2011, s. 31)

Matoušek (2008, s. 255) zdravotní postižení popisuje jako postižení člověka, které nepříznivě ovlivňuje kvalitu jeho života, zejména způsobilost navazovat a udržovat vztahy s lidmi a schopnost pracovat.

Zvláště u dětí s tělesným postižením, které navštěvují běžnou základní školu, je důležitá jejich fyzická kondice a tělesná zralost. Jak zdůrazňuje Vágnerová (In Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000, s. 190): „*Tělesná zralost a nezbytná míra somatické odolnosti hrají roli i u postižených dětí. Jde o to, aby dítě nebylo novými požadavky nadměrně vyčerpáváno. Zvýšená unavitelnost a vyčerpánost může negativně ovlivňovat jak školní výkon, tak adaptaci na dětskou skupinu...“*.

3.1 Typy poruch hybnosti

Tato práce se zaměřuje na osoby s tělesným postižením na invalidním vozíku. Existuje ovšem rozdíl mezi zdravotním a tělesným postižením. Proto se nyní pokusíme vysvětlit jak pojem **zdravotní postižení**, tak i pojem **postižení tělesné**.

Zdravotní postižení vypovídá o tom, že je nějakým způsobem narušeno zdraví jedince. Označuje fakt, že je porušena, omezena nebo dokonce znemožněna nějaká funkce, schopnost nebo výkon nějaké činnosti. (Novosad, 2011, s. 90) Vládní výbor pro zdravotně postižené do této „skupiny“ zahrnuje i jedince trpící epilepsií, diabetem, psoriázou a dalšími nemocemi. (Matoušek, 2008, s. 255)

Postižení tělesné je takové postižení, které může být buď vrozené, nebo získané a týká se pohybové nebo jiné orgánové soustavy, přičemž omezuje dotyčnou osobu v běžných činnostech, jako je např. pohyb. Má také vliv na psychickou rovnováhu dané osoby, na vztahy k lidem i na pracovní uplatnění. (Matoušek, 2008, s. 146) Tělesné postižení dělíme z hlediska příčin (dědičné, vrozené, resp. vývojové a získané) na obrny, deformace a amputace. U některých vad či poruch se ovšem tyto kategorie mohou překrývat. (Novosad, 2011, s. 123) Obrny můžeme dále dělit podle zaměření na obrny centrální a obrny periferní nervové soustavy. Část centrální v sobě zahrnuje mozek a míchu. Periferní část zahrnuje obvodové nervstvo. (Vítková, 2006, s. 41)

Vítková (In Pipeková, 2010, s. 181) zdůrazňuje, že všechny pohybové vady mohou být různého stupně.

Centrální obrny a jiná závažná neurologická onemocnění (postižení)

Dětská mozková obrna

Tento druh obrny bývá nejčastěji popisován jako porucha hybnosti a vývoje hybnosti na základě raného poškození mozku ještě před porodem, při samotném porodu či v nejranějším dětství, které v tomto případě bývá limitováno věkem jednoho roku. Toto postižení v sobě zahrnuje kromě poruch hybnosti i poruchy řeči, snížené rozumové schopnosti, epileptické záchvaty, poruchy psychomotoriky, neobratnost, neklid atd. Dětskou mozkovou obrnu dělíme na formy **spastické** a formy **nepastické**. (Renotierová In Renotierová, Ludíková, 2006, s. 214-215)

Tabulka 1: Formy dětské mozkové obrny

<i>Spastické formy DMO:</i>	<i>Nepastické formy DMO:</i>
diparetická (Littleova nemoc)	dyskinetická (dříve extrapyramidová)
diparetická paukospastická	hypotonická
hemiparetická	
oboustranně hemiparetická	
kvadraparetická	

Infekční obrna (poliomyelitis)

Tato obrna postihuje nejen děti, ale i dospělé jedince. Tento druh obrny provází ve většině případů periferní ochrnutí. Může být ale i celkové. Původcem infekční obrny je vir, který napadá především části páteřní míchy, jež jsou zodpovědné za aktivaci motorického svalstva. V České republice se tato obrna již nevyskytuje a to díky plošnému očkování. (Novosad, 2011, s. 125)

Roztroušená skleróza mozkomíšní

Toto onemocnění centrální nervové soustavy se vyznačuje poruchou přenosu nervových impulzů uvnitř centrální nervové soustavy a k jednotlivým končetinám a tělesným orgánům. Při roztroušené skleróze mozkomíšní dochází nejčastěji k poruchám dechu, chůze, řeči, vyměšování, citlivosti, k těžkým obrnám různých končetin a dále například k poruchám zraku a rovnováhy apod. Vždy však záleží na místě nervového poškození. (Novosad, 2011, s. 125) Roztroušená skleróza mozkomíšní postihuje 1 % populace, přičemž se vyskytuje zejména u mladších dospělých. (Vítková In Pipeková, 2010, s. 187)

Parkinsonova nemoc

Symptomy této nemoci je svalová ztuhlost, třes, snížená pohybová aktivita, problémy s řečí, chůzí a s udržováním rovnováhy, chudá mimika a ztráta pohybových automatismů. (Novosad, 2011, s. 125)

Degenerativní mozková onemocnění

Tato skupina onemocnění se postupně projevuje až v průběhu života daného jedince a vyznačuje se procesem, kdy dochází k rozpadu nervových vláken a posléze i nervových drah. Konečným stádiem je zánik nervových buněk. Do této skupiny onemocnění patří mimo jiných nemocí i *mozečková heredoataxie*, která je dědičná a vzniká postižením jedné nebo obou hemisfér. V podstatě se jedná o postupnou degeneraci mozečku (případně i míchy). Na jedinci se toto onemocnění projevuje vrávoravou chůzí, třesem očí, poruchami

řeči a atrofií¹. (Vítková, 2006, s. 49) Novosad (2011, s. 125) do této skupiny onemocnění řadí i *Huntingtonovu nemoc*.

Cévní mozková příhoda

Novosad (2011, s. 125) popisuje vznik a průběh cévní mozkové příhody jako krvácení do mozku, po kterém následuje obvykle ochrnutí jedné poloviny těla (hemiparéza či hemiplegie), které je doprovázeno funkčním postižením levé nebo pravé horní a dolní končetiny. Podobné následky může mít i *embolie*, která vzniká naopak nedokrvováním určité části v mozku.

Traumatické obrny

Tyto obrny představují značnou skupinu. Traumatické obrny bývají způsobeny poraněním míchy či mozku zejména při dopravních nehodách, při různých pádech, při sportu a jiných aktivitách nebo v domácnosti. (Novosad, 2011, s. 126) Vítková (2006, s. 48) popisuje tři stupně poranění mozku. Nejlehčí stupeň je *otřes mozku* (komoce), dále *stlačení mozku* (komprese) a nejtěžším stupněm je *zhmoždění mozku* (kontuze). Při těchto obrnách dochází k poruchám hybnosti končetin a motorické koordinace, k poruchám řeči a paměti, dále ke ztrátě kontroly vyměšování a pohlavních funkcí, dechovým, oběhovým a jiným vegetativním obtížím a k percepčním poruchám. (Novosad, 2011, s. 126)

Rozštěp páteře

Toto postižení má zdroj v nesprávném uzavření páteřního kanálu, nejčastěji pak v části bederní. Rozštěp páteře vyvolává u dotčených jedinců obrnu svěračů (a z toho plynoucí inkontinenci) a částečnou až úplnou obrnu dolních končetin. (Vítková, 2006, s. 49)

Periferní obrny

K těmto obrnám dochází nejčastěji při úrazu horní či dolní končetiny, kdy dojde k přerušení či zhmoždění nervu na postižené končetině s částečnou nebo úplnou obrnou. Při částečné

¹ atrofie = zmenšení orgánu či tkáně původně normální velikosti na podkladě zmenšení či snížení počtu jeho buněk (Encyklopedie Diderot, 1999, s. 109)

obrně je zasažena svalová síla a pohyblivost postižené končetiny. Naproti tomu u úplné obrny končetina jen bezvládně visí. (Kapounek, 1989 cit. podle Vítková, 2006, s. 50)

Deformace, vrozené a získané deformity

Malformace, amélie, dysmélie končetin

Pojmem *malformací* rozumíme patologické vyvinutí různých částí těla. Nejčastěji se jedná o končetiny. *Amélie* je takový stav, kdy končetina chybí částečně, naproti tomu *fokomelie* je stav, kdy končetina navazuje přímo na trup. (Vítková, 2006, s. 65)

Nanismus (trpaslictví), akromegalie

Toto onemocnění způsobuje růstový hormon, díky němuž vznikají proporcionální a orgánové deformity lidské postavy. Při *akromegalii* se růstový hormon produkuje i po ukončení růstu dlouhých kostí. Pro *nanismus* jsou typické poruchy v oblasti hormonální či geneticky chromozomální a dále vrozené poruchy metabolismu. Člověk postižen touto chorobou je nápadně nízkého fyzického vzrůstu, většinou okolo 140 cm. (Novosad, 2011, s. 126-127)

Vrozené vykloubení kyčlí

Známé také pod názvem *kongenitální dysplázie kyčelního kloubu*. Toto postižení může být jednostranné či oboustranné a často bývá vyvoláno vrozeným nedostatečným vývojem kyčelních kloubů nebo úplným či částečným vykloubením hlavice. (Vítková, 2006, s. 58)

Perthesova choroba

U této nemoci bývá těžké určit její pravou příčinu. Perthesova choroba se vyznačuje zánětlivým procesem hlavice stehenní kosti. Ta pak ztrácí svou odolnost a je pravděpodobné, že pod tlakem při pohybu může být deformována nebo dokonce až rozmáčknuta. (Renotiérová In Renotiérová, Ludíková, 2006, s. 217)

Progresivní svalová dystrofie (myopatie)

Při tomto onemocnění dochází jednoduše řečeno k postupnému rozpadání se svalové hmoty a její přeměně ve vazivovou a tukovou tkáň. Díky tomuto dochází u jedince postupně ke ztrátě hybnosti. Postiženy jsou ramenní pletenec (a to včetně obličejových svalů), pánevní pletenec a svalstvo dolních končetin. (Novosad, 2011, s. 127)

Myasthenia gravis

Toto onemocnění má zdroj v poruše nervosvalového přenosu. Typické je pro ni rychlé unavení svalů a později i svalová ochablost, která může vést až k neschopnosti pohybu. Zasahuje i dýchací a polykací svalstvo, svaly mluvidel a okohybné svaly. (Novosad, 2011, s. 127)

Aseptické kostní nekrózy

Pod tímto názvem rozumíme odumírání kostí v místech kloubních spojení vlivem narušení výživy kostí a kloubů. Postižená kost se postupně odvápnuje a nekrotická část se stává tvárnou. Díky nesprávnému zatěžování se tato část zploští a deformuje. (Novosad, 2011, s. 127)

Artritidy

Jedná se o zánětlivé poruchy pohybového aparátu, při kterých dochází k poškození kloubů, omezení pohyblivosti nebo k postupnému tuhnutí páteře srůstáním obratlů. V nejtěžších případech může dojít až k úplnému kostěnému srůstu v postižených kloubech. Toto se odborně nazývá *ankylóza*. (Novosad, 2011, s. 128)

Artrózy, osteoartrózy

Tato onemocnění řadíme k nezáánětlivým degenerativním poruchám. Vyznačují se narušením povrchu a zhruběním kloubního tvaru, tvorbou kostěných výrůstků na okrajích postiženého kloubu a následnou bolestivostí a omezením pohybu. To vše díky odvápnění kostí a poškození chrupavek a vazů. Významný podíl na těchto onemocněních má dlouhodobé přetěžování hybného aparátu, např. výkonnostním sportem, těžkou fyzickou prací apod. (Novosad, 2011, s. 128)

Amputace

Pojem amputace znamená umělé odnětí části končetiny od trupu. Příčinou bývají úrazy, při nichž může k amputaci končetiny dojít v okamžiku úrazu nebo i těsně po úrazu. Příkladem může být poranění elektrickým proudem, autonehoda apod. U dospělých jedinců

může být příčinou amputace i cévní onemocnění (*Bürgerova-Winiwarterova choroba*) nebo zhoubný nádor na končetinách. Amputace však může mít i infekční původ se sepsí², kterou není možné zvládnout konzervativními prostředky. (Vítková, 2006, s. 65)

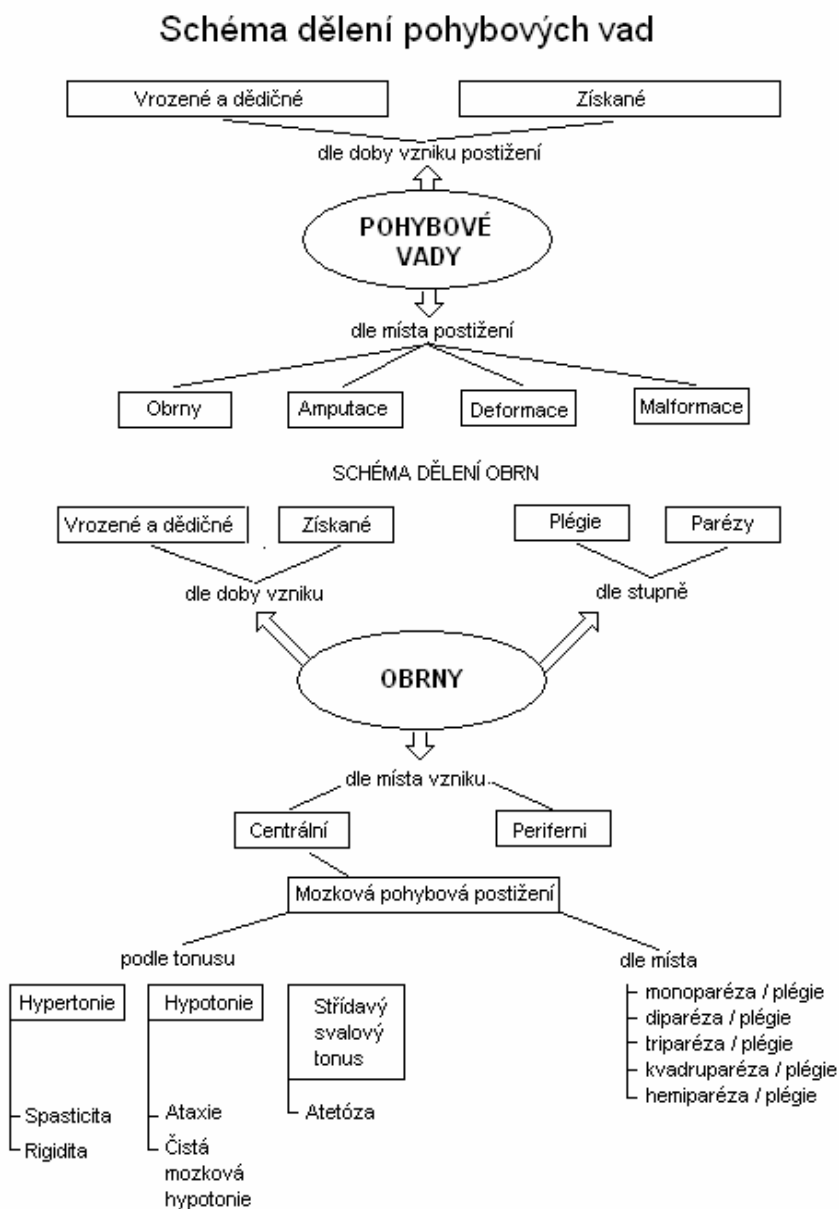


Schéma dělení pohybových vad

Obrázek 5: Schéma dělení pohybových vad (Vítková In Pipeková, 2010, s. 182)

² seps = otrava krve, zaplavení organismu bakteriemi, příznaky jsou horečka, schvácenost a rozvoj šoku (Encyklopedie Diderot, 1998, s. 80)

3.2 Kompenzační pomůcky pro osoby s tělesným postižením

I když je za symbol tělesného postižení pokládán invalidní vozík, existuje nesčetné množství pomůcek, jež osobám s tělesným postižením život ulehčují a kompenzují jejich omezení. Tyto pomůcky můžeme rozdělit na:

Opory

Zde řadíme berle, hole, chodítka a ostatní prostředky, které usnadňují chůzi a udržení stability.

Mechanické a motorové vozíky

Mechanické vozíky jsou vhodné při zachování hybnosti a potřebné svalové síle horních končetin osoby s tělesným postižením. Motorové vozíky či malé vícekolové skútry (umožňující pohyb po místnosti i v terénu) jsou vhodné pro fyzicky oslabené osoby nebo osoby s postižením dolních, případně i horních končetin. Bendová, Jeřábková, Růžičková (2006, s. 23-24) tuto skupinu vozíků nazývají rehabilitačními vozíky a dělí je na mechanické, elektrické a speciální, které jsou určeny např. ke sportu (basketbal, tenis, rugby).

Ortély a korzety

Jedná se o bandáže a dlahy, které zpevňují postiženou končetinu, napravují její nedokonalou (narušenou) funkci a podporují správnou funkci končetin či korigují vadné držení těla. Mohou být kovové, neoprenové, termoplastové, kožené či textilní. (Novosad In Michalík, 2011, s. 259)

Protély

Jsou to tzv. náhrady chybějících končetin. Dělí se na pasivní (mechanické), které poskytují větší oporu při chůzi nebo umožňují uchopení a nesení běžných břemen, a na aktivní (myoelektrické), jež využívají nervových impulsů k aktivaci elektromechanického systému, který vykonává alespoň základní funkce ztracené končetiny. (Novosad In Michalík, 2011, s. 259)

Tzv. ortopedická protetika

Do této skupiny kompenzačních pomůcek pro osoby s tělesným postižením patří kromě upravené obuvi i částečně pomůcky popsané u ortéz a korzetů. Upravená obuv kompenzuje

deformity dolních končetin, rozdílnou délku končetin a zlepšuje chůzi s postiženými dolními končetinami. (Novosad In Michalík, 2011, s. 259-260)

Speciální prostředky

Tyto prostředky umožňují např. pohyb po schodech (schodišťové výtahy nebo plošiny, schodolezy, nájezdové rampy), rehabilitaci (motodlahy, autorehabilitační a mobilizační přístroje, vertikalizační stojany apod.), život ve vlastní domácnosti (specificky upravené kuchyňské náčiní, upravené kuchyňské linky a ostatní nábytek apod.), kvalitnější a bezpečnější sezení a práci (speciální židle, polohovatelné stoly, speciální dětské autosedačky, fixátory trupu apod.) a používání počítače (zvětšená klávesnice, ovládání PC hlasem, pohybem očí, foukáním apod.) (Novosad In Michalík, 2011, s. 260)

3.3 Zásady (ne)komunikace s lidmi s tělesným postižením

Tělesné postižení má na daného jedince dopad nejen v podobě fyzických bariér, ale také ovlivňuje jeho psychickou stránku, často negativně. Tento negativní vliv můžeme jedinci s tělesným postižením snížit či dokonce eliminovat následujícími zásadami:

Akceptovatelná partnerská pomoc

Tato zásada nám říká, že osoba s tělesným postižením netouží být zbytečně závislá na pomoci druhé osoby, ale naopak chce být co nejvíce soběstačná. Přehnanou pomoc chápou osoby s tělesným postižením jako nežádoucí a částečně i ponižující. Přesto se ale může stát, že je nějaká překážka nad jejich síly. Zde tedy vzniká prostor k nabídnutí pomoci této osobě. Důležité je ovšem vědět, jak bezpečně a efektivně dané osobě pomoci a přitom ji nebo sebe neohrozit. (Novosad, 2011, s. 133)

Validní komunikace

Pokud má osoba s tělesným postižením i nějaký komunikační problém související s jeho postižením, je vhodné dát dané osobě prostor k vyjádření a citlivě si ověřovat, zda nám porozuměla. Velice nevhodné je dopovídání vět za danou osobu. (Novosad, 2011, s. 134)

Odpovídající místo k sezení při jednání

Osoba s tělesným postižením (pokud není na invalidním vozíku) by si sama měla vybrat, kam si sedne. Je dobré nabídnout ji z více typů sedacího nábytku. Není nezdvořilost, pokud

si daná osoba sednout odmítne, neboť některé typy sedacího nábytku nemusí konkrétní osobě vyhovovat. (Novosad, 2011, s. 133)

Volný pohyb

Mnoho osob s tělesným postižením má problém vykonávat určitý pohyb, měnit polohu, udržet rovnováhu, koordinovat své pohyby apod. Proto je třeba snažit se osobám s tělesným postižením vyjít vstříc. Legislativa v České republice jasně popisuje, že všechny nové a rekonstruované veřejné budovy musí být stavěny a rekonstruovány bezbariérově. (Novosad, 2011, s. 134)

Psychická pohoda a duševní zdraví

Osoby s tělesným postižením mívají často obavy ze zranění, která se dlouho léčí a jsou bolestivá, z nezdaru, z pádů apod. To vše a mnoho dalšího vede dané osoby k určité neobratnosti, opatrnosti, úzkostlivosti, trémě a ke zvýšenému psychickému napětí. Na takovéto osoby bychom neměli spěchat a měli bychom se snažit udržovat vstřícnou a klidnou atmosféru. (Novosad, 2011, s. 135)

Omezení psychické tenze

Psychickou tenzi způsobují někteří lidé, kteří na osoby s tělesným postižením zvyšují hlas a vyjadřují se nepřiměřeně polopaticky. To je ovšem pro osoby s tělesným postižením velice nedůstojné a osobně nepříjemné. (Novosad, 2011, s. 135) Zde zvláště platí přísloví, které říká, abychom se ke druhým chovali tak, jako bychom chtěli, aby se chovali oni k nám.

Vstřícnost vůči specifickým potřebám

Každá osoba s tělesným postižením má své specifické potřeby. Např. osoba s ochrnutím horních končetin může mít problémy s psaním, proto ji můžeme nabídnout pomoc v podobě napsání daného textu na počítači. (Novosad, 2011, s. 135) Měli bychom potřeby jednotlivých osob nejen respektovat a být k nim vstřícní, ale také se těmto osobám s tělesným postižením snažit adekvátně pomoci a tím jim jejich práci zjednodušit.

Naopak existují určité odlišnosti v neverbální komunikaci zdravých lidí s jedinci s tělesným postižením. Zdraví lidé by si proto těchto odlišností měli všimnout a nechávat je tak, jak jsou zvyklí při komunikaci mezi zdravými lidmi. Vágnerová (2004, s. 260) popisuje tři nejdůležitější projevy, ve kterých jsou rozdíly „nejviditelnější“:

Mimické projevy

U jedinců s tělesným postižením jsou mimické projevy v závislosti na typu jejich postižení. Jestliže se jedinec, se kterým komunikujeme podle nás tváří, že o probírané téma nemá zájem, neznamená to, že tomu tak opravdu je.

Pantomimické projevy

Tyto projevy mohou být zdravými lidmi rovněž chápány jinak, než jak je jedinec s tělesným postižením interpretuje. Např. u typů postižení s jednostranným ochrnutím mohou být pantomimické projevy asymetrické, což může druhého komunikujícího (pokud již s daným jedincem nemá dostatečné zkušenosti) zmást.

Vzájemné postavení komunikujících partnerů

Není symetrické, pokud jeden z komunikujících je např. na invalidním vozíku a druhý (zdravý) komunikující stojí. Toto jeho postavení, kdy se na jedince na invalidním vozíku dívá směrem dolů, symbolicky zaujímá nadřazenost. Podobně je limitován i jedinec opírající se o dvě berle. Berlemi je fixován a nemůže plně gestikulovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Výzkum v rámci praktické části diplomové práce je věnován třem skupinám lidí, jichž se inkluze přímo dotýká. Jsou jimi rodiče inkludovaných dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku, rodiče „zdravých“ dětí zapojených do inkluzivního vzdělávání prostřednictvím spolužáka s tělesným postižením na invalidním vozíku a třídní učitelé, v jejichž třídě inkluze probíhá.

Výzkumný problém byl formulován jako spokojenost účastníků inkluze s jejím průběhem a návrhy na zlepšení procesu inkluze.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, jak jsou rodiče, jejichž dítě je upoutáno na invalidní vozík, spokojeni se snahou inkludovat jejich dítě do běžné základní školy, jak škola spolupracuje nejen se samotným dítětem, ale i s jeho rodiči, zda je daná základní škola inkluzi přístupná a snaží se o ni. Dále je cílem výzkumu zjistit, jak inkluzi vnímají rodiče „zdravých“ dětí, jichž se inkluze přímo dotýká (prostřednictvím spolužáka na invalidním vozíku) a jaký názor mají třídní učitelé, v jejichž třídě inkluze probíhá.

Výzkumné otázky

VO1: Jak jsou rodiče dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku spokojeni s inkluzí jejich dítěte do běžné základní školy?

VO2: Jak jsou rodiče „zdravých“ spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku spokojeni s probíhající inkluzí ve třídě běžné základní školy, kterou navštěvuje jejich dítě?

VO3: Jak jsou třídní učitelé spokojeni s probíhající inkluzí v jejich třídě v běžné základní škole?

4.2 Druh a metody výzkumu

Pro tuto diplomovou práci byl zvolen **kvalitativní druh výzkumu**, protože nás zajímaly názory konkrétních lidí. Zpracováváme tedy data získaná u malého počtu respondentů. Myslíme si také, že tento druh výzkumu je vhodnější i z důvodu osobního kontaktu

s respondenty, kdy se z takového kontaktu dá vyčíst a pochopit mnohem více, než při kvantitativním druhu výzkumu.

Jako metoda výzkumu byl zvolen **polostrukturovaný rozhovor**. Ten je považován za nejčastěji používanou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj pojem hloubkový rozhovor. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159) Polostrukturovaný rozhovor dokáže řešit mnoho nevýhod jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného rozhovoru, což ale vyžaduje náročnější technickou přípravu. Příležitost kombinace prvků strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru dělá z metody polostrukturovaného rozhovoru téměř ideální výzkumný nástroj v oblasti kvalitativního přístupu. (Miovský, 2006, s. 159-161)

Stěžejní otázky rozhovorů

Stěžejní otázky pro rodiče dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku navštěvující běžnou základní školu

1. Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze setkal/a?
2. Co ve Vás evokuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?
3. Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?
4. Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a?
5. Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?
6. Máte zkušenosti s inkluzí či integrací z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?
7. Kdo Vám nabídl možnost zařazení Vašeho dítěte do běžné základní školy?
8. Jaký byl postoj základní školy na žádost o zařazení Vašeho dítěte do běžné třídy?
9. Jaké zdravotní postižení provází Vaše dítě a jak dlouho ho/ji toto zdravotní postižení provází?
10. V čem spatřujete pozitiva asociace Vašeho dítěte v běžné základní škole?
11. V čem spatřujete negativa asociace Vašeho dítěte v běžné základní škole?
12. Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

13. Jsou Vám nápomocné nějaké instituce či organizace? Pokud ano, které a v čem konkrétně?

Stěžejní otázky pro rodiče „zdravého“ dítěte zapojeného do inkluze prostřednictvím spolužáka s tělesným postižením na invalidním vozíku do běžné základní školy

1. Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze setkal/a?
2. Co ve Vás evokuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?
3. Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?
4. Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?
5. Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?
6. Máte zkušenosti s inkluzí či integrací z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?
7. V čem spatřujete pozitiva pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?
8. V čem spatřujete negativa pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?
9. Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

Stěžejní otázky pro třídní učitele, v jejichž třídě inkluze žáků probíhá

1. Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze setkal/a?
2. Co ve Vás evokuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?
3. Co konkrétně Vy a vaše škola děláte pro plnohodnotnou inkluzi?
4. Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?
5. Jakým způsobem jste zapojen/a do procesu inkluze u vás v základní škole?
6. Máte zkušenosti s inkluzí či integrací z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

7. Jak jste reagoval/a jako třídní učitel/ka na žádost rodičů o zařazení jejich dítěte se zdravotním postižením na invalidním vozíku do vaší třídy?
8. V čem spatřujete pozitiva, když vaši třídu navštěvuje kromě „zdravých“ dětí i dítě se zdravotním postižením na invalidním vozíku?
9. V čem spatřujete negativa, když vaši třídu navštěvuje kromě „zdravých“ dětí i dítě se zdravotním postižením na invalidním vozíku?
10. Uvítal/a byste pomoc asistenta pedagoga? V případě, že ano, v čem konkrétně by podle Vás měla jeho asistence spočívat?
11. Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a způsob výběru

Výzkumný vzorek byl vybírán záměrným způsobem. Tvoří ho celkem dvanáct osob. Skupina tří rodičů dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku, skupina šesti rodičů „zdravého“ dítěte, jež je součástí inkluze prostřednictvím spolužáka s tělesným postižením na invalidním vozíku a skupina tří třídních učitelů, v jejichž třídě inkluze probíhá. Záměrně byli vybráni respondenti zastupující svou skupinu vždy z jedné konkrétní třídy. Dohromady jsou zkoumány tedy tři třídy (v každé zástupci každé skupiny), přičemž každá škola zastupuje město s více než pětadvaceti tisíci obyvateli, každá z jiného okresu zlínského kraje. Byly vybrány:

1. Základní škola ve Zlíně,
2. Základní škola v Kroměříži,
3. Základní škola v Uherském Hradišti.

V rámci zachování naprosté anonymity záměrně neuvádíme názvy ani adresy vybraných základních škol.

Metoda zajištění výzkumného vzorku

Jak již bylo zmíněno výše, respondenti byli vybráni záměrným způsobem. Nebylo nikterak jednoduché tyto respondenty získat. Po neúspěšném pokusu získat respondenty skrze školský odbor krajského úřadu (s ohledem na zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních

údajů a o změně některých zákonů) jsem se obrátila na speciálně pedagogická centra v různých městech zlínského kraje. I zde to dopadlo neúspěšně. Nezbyvalo již tedy nic jiného, než kontaktovat všechny běžné základní školy zlínského kraje. Pomocí internetových stránek jsem si vyhledala konkrétní školy, které jsem poté kontaktovala prostřednictvím e-mailu s žádostí o spolupráci při oslovování případných respondentů. Tento způsob kontaktování však dopadl velice špatně, z celkem dvaceti šesti škol reagovala jediná, a to tak, že žádného žáka s tělesným postižením na invalidním vozíku nemají, a tudíž mi nemohou pomoci. Po těchto nepříjemných zkušenostech zbývalo poslední řešení, a to obvolat konkrétní osoby v běžných základních školách, disponující údaji o stavu žáků v jejich škole. Telefonování zabralo spoustu času, jelikož doba, kdy se dá do základních škol dovolat, je zpravidla časově omezena.

Triangulace zdrojů dat

Triangulace zajišťuje pestrost pohledů na zkoumanou otázku a ukazuje vliv situace na výpovědi. Je to proces, při kterém se využívá rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu sběru dat, interpretace a analýzy dat. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 204-205) Flick (2004 cit. podle Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 204) upozorňuje, že triangulace neslouží k opatření validity, ale k podpoře poznatků získáním dalších informací.

Triangulace byla ve výzkumné části práce zajištěna výběrem tří typů respondentů.

4.4 Časový harmonogram

Stanovení cíle výzkumu	15. 11. 2012
Příprava výzkumného projektu a sestavení dotazníků pro rozhovory	4. 2. – 22. 2. 2013
Dotazování respondentů	4. 3. – 5. 4. 2013
Zpracování výsledků výzkumu	7. 4. – 14. 4. 2013
Shrnutí výsledků výzkumu	15. 4. 2013

4.5 Realizace výzkumu

V situacích, kdy mi bylo sděleno, že žáka s tělesným postižením na invalidním vozíku ve škole mají, jsem dotyčnou osobu požádala o kontaktování rodičů daného žáka. V případě

zájmu ze strany rodičů žáka s tělesným postižením na invalidním vozíku mě sami rodiče kontaktovali. Poté jsem si s nimi domluvila schůzku. Den, čas i místo jsem nechala zcela na nich, mou snahou bylo provést rozhovor v místě a čase, které je pro ně nejvíce vyhovující. Všichni tito respondenti si vybrali dopolední hodiny a jako místo setkání vybrali kavárnu a v jednom případě cukrárnu. Původně jsem měla domluvený rozhovor se čtyřmi rodiči dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku, jedni rodiče ale schůzku tři dny před dohodnutým termínem odvolali.

Vždy po dokončení rozhovoru s rodiči dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku jsem kontaktovala třídní učitelku (a v jednom případě třídního učitele) s žádostí o provedení rozhovoru s nimi samotnými, jakožto účastníky inkluze. Všichni třídní učitelé souhlasili. Den, čas i místo jsem opět nechala na jejich rozhodnutí. Rozhovory se konaly vždy v dané základní škole. Oslovení třídní učitelé si se mnou domluvili schůzku z časových důvodů v době těsně po skončení vyučování.

Rozhovory s rodiči spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku mi zprostředkovali třídní učitelé. Všechny rozhovory proběhly opět v dané základní škole po vyučování, kdy si rodiče své děti přišli vyzvednout.

Díky krátkému pobytu v prostorách školy jsem nejen získala celkem sedm rozhovorů s rodiči dětí – spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku, ale také jsem si mohla prohlédnout prostředí, ve kterém se žák s tělesným postižením na invalidním vozíku denně pohybuje.

Vždy ještě před samotným zahájením rozhovoru jsem se respondentům představila, vysvětlila jim svou práci a výzkum, co v něm zkoumám a proč jsem si vybrala za respondenty právě je. Také jsem je ujistila o naprosté anonymitě. Případně jsem respondentům zodpověděla dotazy, které k mé osobě měli. Dále jsem respondenty požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon z důvodu pozdější přesnější transkripce a zejména plynulejšího a přirozenějšího průběhu rozhovoru. Čtyři respondenti s nahráváním nesouhlasili, proto jsem odpovědi zapisovala ručně.

Délka jednotlivých setkání byla různá. S rodiči dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku trvalo setkání kolem jedné hodiny. Vysvětluji si to tím, že všichni byli nezaměstnaní z důvodu náročného pečování o své dítě. Proto měli i více volného času než třídní učitelé

a rodiče „zdravých“ spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku, se kterými celá schůzka nezabrala více jak půl hodiny.

Po ukončení rozhovoru jsem všem respondentům na sebe dala telefonický a elektronický kontakt, aby mě mohli kdykoliv později kontaktovat nejen ze zájmu o výsledky výzkumu, ale i z jakéhokoliv jiného důvodu. V závěru jsem všem respondentům s podáním ruky poděkovala za čas, který mi věnovali.

4.6 Způsob zpracování dat

Po doslovném přepisu nahrávek byly pro tento výzkum důležitým pasážím (slovům, slovním spojením a větám) přiděleny rozličné kódy, které charakterizují danou pasáž. Bylo provedeno tzv. **otevřené kódování**. Dle Hendla (2008, s. 247) se jedná o první průchod daty. Můžeme jej použít různými způsoby. Důležité však je, aby se neztratil cíl kódování, kterým je tematické rozkrývání daného textu.

Vzniklé kódy bylo třeba seskupit do odpovídajících kategorií. Kategorie jsou zvláště pro skupinu rodičů dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku, pro skupinu rodičů spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku a pro třídní učitele těchto dětí.

Bylo mou snahou přepsat rozhovory co nejpřehledněji. Proto jsem se rozhodla držet se jistých pravidel. Písmeno **T** značí tazatele, písmeno **R** respondenta. Otázky a věty tazatele jsou pro lepší orientaci psány tučným písmem a vždy na novém řádku. V případě, že respondent citoval někoho jiného, označila jsem tuto jeho přímou citaci stylem písma kurzíva. Jednotlivé texty jsem doplnila speciálními znaky, které podle Kallmeyera a Schütze (1976 cit. podle Hendl, 2008, s. 208-209) pojmenovávají výrazné příznaky promluvy jako např. pomlky, smích, zdůraznění.

V textech byly použity tyto znaky:

(...)	delší přestávka v projevu, zamyšlení se
☺	smích, usmání se

Pro dodržení naprosté anonymity byla veškerá jména v rozhovorech nahrazena tzv. pseudojmény, a to i v případech, kdy se respondenti zmiňovali o cizí osobě.

V kapitole 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU jsem pro lepší orientaci v textu přiřadila každému respondentovi specifickou zkratku, která jej odlišuje od ostatních respondentů. Zkratka

vyznačuje, zda se jedná o rodiče či učitele, a ke kterému městu tento respondent náleží. Rodiče spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku jsou navíc označeni čísly jedna až tři, neboť tito respondenti byli ve Zlíně tři, v Kroměříži dva a v Uherském Hradišti také dva.

V textech byly použity tyto zkratky:

RZ	rodič dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku ze Zlína
RK	rodič dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Kroměříže
RH	rodič dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Uherského Hradiště
RZ1	1. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku ze Zlína
RZ2	2. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku ze Zlína
RZ3	3. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku ze Zlína
RK1	1. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Kroměříže
RK2	2. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Kroměříže
RH1	1. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Uherského Hradiště
RH2	2. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Uherského Hradiště
UZ	třídní učitel, v jehož třídě inkluze probíhá, ze Zlína
UK	třídní učitel, v jehož třídě inkluze probíhá, z Kroměříže
UH	třídní učitel, v jehož třídě inkluze probíhá, z Uherského Hradiště

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, kategorie jsou rozděleny do tří skupin, které určují výzkumné otázky, jež jsme si položili na začátku výzkumu. To znamená, že každá výzkumná otázka je oblastí s vlastními kategoriemi. Tyto kategorie však mohou být podobné nebo dokonce shodné, jelikož i odpovědi jednotlivých respondentů ve všech třech skupinách jsou často velmi obdobné.

5.1 Rodiče dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku

VO1: Jak jsou rodiče dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku spokojeni s inkluzí jejich dítěte do běžné základní školy?

kategorie PRVNÍ KONTAKT

seznam kódů:

první interakce, vysoká zainteresovanost, a co dál?, fantazie, rovnocennost, diagnóza, počátek postižení, lékařský verdikt, vyplašení, krutá realita, média, nevědomost, aktivita, uvažování o budoucnosti, práce s dětmi, jazykový rozbor
--

Tato kategorie pojednává o prvních seznámeních se s vlastním pojmem **inkluze** a o tom, co si rodiče dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku pod tímto pojmem představují. Není žádným překvapením, že v dnešní době mají statut informátora často mediální prostředky. To potvrzuje i matka žačky s tělesným postižením na invalidním vozíku, navštěvující běžnou základní školu v Kroměříži.

RK: *No (...) dříve prakticky z médií (...) nebo prostě tak (...) jinak nic moc.*

Naproti tomu matka žáka s tělesným postižením na invalidním vozíku, navštěvujícího běžnou základní školu v Uherském Hradišti se s pojmem inkluze setkala až prostřednictvím postižení svého syna.

RH: *V jeho nákych čtyřech, pěti letech (...) vlastně, když jsme chodili do stacionáře a jako zajímala jsem se vlastně, jak se rozvíjí (...) uvažovali jsem o tom, jako do které školy by měl jít.*

Matka žačky s tělesným postižením na invalidním vozíku, navštěvující běžnou základní školu ve Zlíně přišla s pojmem inkluze dokonce do kontaktu. Přisuzuji to její značné aktivitě, co se týká organizování různých akcí, výletů, závodů.

RZ: ...možná asi bych řekla, že tak rok před tím, než se Mariánka narodila, skrze holčičky ze sdružení Handicap. Protože to jsou vlastně taky postižené holčičky, se kterými pracuju...

Dvě respondentky pojmu inkluze přisuzují synonymum začleňování.

RK: ...začleňování do společnosti nebo začleňování se člověka jiného do společnosti.

RH: Začlenění vlastně syna, který je na vozičku (...) začlenění do běžné třídy mezi jako zdravé spolužáky.

Matka žačky s tělesným postižením na invalidním vozíku, navštěvující běžnou základní školu ve Zlíně se přiznala, že nad významem pojmu inkluze nikdy nijak zvlášť nepřemýšlela. O to zajímavější je její vysvětlení si tohoto pojmu.

RZ: Je tam to in anglické, že (...) a pro mě je to spíš tak jako, že člověk neznalý něčeho. Tak mě to přijde jako hladký, hladké dostání se do něčeho. To kluze, tak jako klouzat ☺ no (...) a to in je prostě tak jakože k věci se hladce dostat.

kategorie VLIV ŠKOLY

seznam kódů:

postoj ZŠ, rovnocennost, spolupráce, vstřícné prostředí, formality, rozvoj osobnosti, přizpůsobování se, profesionálnost školy, neústupnost, důkladné rozvážení, vstup do ZŠ, vstřícné prostředí, předchozí zkušenost, problémy spojené s postižením, aktivní zapojování se, snaha ZŠ, nebojácnost, spokojenost rodiče, jinakost, pozitivní myšlení, sociální začlenění, osobní rozvoj, žádná negativa

Kategorie s názvem *vliv školy* pojednává o postojích jednotlivých běžných základních škol k inkluzi žáků s tělesným postižením na invalidním vozíku z pohledu rodičů těchto postižených žáků. Je logické, že běžné základní školy, které již mají předešlé zkušenosti

s žáky se stejným či podobným typem postižení, jsou vstřícnější. To platí i o třídních učitelích. Toto tvrzení potvrzuje i respondentky.

RZ: *...bere Mariánku absolutně rovnocenně (rozuměj: třídní učitelka) se (...) se všemi spolužáky a myslím si, že jakoby je opravdu přísná a důsledná v tom, co dělá...*

RK: *...škola třeba umožnila třeba to, že třetí třída je v přízemí, která normálně bývá v poschodí.*

RK: *...paní učitelka vlastně nám nabídla tady toto plavání, (...) že může chodit Simonka na plavání, tak jako vlastně ostatní děti.*

RH: *Nó (...) snaží se všichni učitelé, protože vlastně na tom druhém stupni už má těch učitelů víc. A řekla bych, že se snaží hodně, velice (...) přizpůsobují mu hlavně zkoušení. To znamená typ písemek, zkoušení na počítači.*

I přes tyto zřejmé chvály neměly dvě respondentky jednoduché své dítě s tělesným postižením na invalidním vozíku do běžné základní školy dostat.

RK: *Ta první, ta původní teda katastrofálně. Paní ředitelka teda nakonec nám asistentku nesehnala nebo ani nesháněla.*

RH: *Pan ředitel mě přijal, věnoval se mě dvě hodiny, všechno jsme si řekli, on mě vysvětlil, z jakých důvodů to nejde a řekli jsme si, dali jsme si další schůzku za půl roku, a že uvidíme jako co a jak dál no. A v podstatě já jsem na tom trvala na tom přijetí a ještě jsem si prohovořila vlastně s tou poradkyní ve especečku (rozuměj: speciálně pedagogické centrum), se školským odborem a pak teda nás přijal pan ředitel.*

S tím, jak je daná běžná základní škola přístupná inkluzi a jak spolupracuje s rodiči a daným postiženým žákem, jak se snaží, jsou spojeny i pozitivní a negativní aspekty, jež mohou rodiče dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku spatřovat. Můžeme říci, že čím více se běžná základní škola snaží danému dítěti s tělesným postižením na invalidním vozíku přizpůsobit, tím více pozitivních aspektů rodiče v inkluzi jejich dítěte s postižením do běžné základní školy shledávají.

RZ: *...tak tím, že se zařadila mezi normální děti, tak tam vidím ten posun od stacionáře, že se chová, reaguje jako normální děti. Že děti na této škole jsou opravdu velice kamarádké, jo (...) to mě oproti naší době moc překvapilo.*

RK: *Určitě je mezi normálníma děčkama. Pro mě je to dobrý, že je mezi dětma normálně. A zvládá i se bavit vlastně díky tomu hendikepu.*

RH: *...největší sociální chování, protože by byl jinak vyloučen úplně. A samozřejmě ve vzdělávání.*

S tím, že dítě s tělesným postižením na invalidním vozíku navštěvuje běžnou základní školu, nejsou bohužel spojena jen pozitiva. Ovšem negativa, které v inkluzi rodiče vidí, se netýkají školy samotné, ale jejich dětí s postižením.

RZ: *...my máme skrze tu diagnózu prostě opravdu velmi zvýšenou únavu, jo ...přístup ze strany školy je takový, že vlastně zakoupili takový relaxační pytel pro Mariánku. Tak tu má takovou odpočinkovou místnost. Bohužel toto je naše věc, jo.*

RK: *Ale začíná si uvědomovat, že třeba někam nemůže nebo prostě tak. Ale o to se zase víc potom snaží cvičit, aby prostě chodila. Zní to negativně, ale prostě (...) ale někdy vesměs jí to líto přijde, že já nevím (...) teď bylo (...) že nemohla někam nebo.*

kategorie SPOKOJENOST A ZAPOJENÍ SE DO PROCESU INKLUZE

seznam kódů:

spokojenost žáka, spokojenost rodiče, osobní angažovanost, zapojení se do inkluze, rodičova aktivita, předchozí zkušenost, nic, konzultace, snaha pomoci, domluva, separace, jiný režim, vstřícná komunikace, přiměřenost situaci, řešení problémů
--

Tato kategorie je věnována spokojenosti respondentek s inkluzí v běžné základní škole, kterou navštěvuje jejich dítě s tělesným postižením na invalidním vozíku a osobnímu zapojení respondentek do procesu inkluze. Z odpovědí je zřejmé, že pro respondentky je důležitá především spokojenost jejich dítěte s navštěvovanou běžnou základní školou.

RZ: *Mariánka je tady spokojená, to je pro mě hlavní...*

RH: *Velmi jsem spokojená, opravdu hodně. I to předčilo moje očekávání.*

RK: *...jako se opravdu snaží pomoci. Nikdy jsme neměli žádný problém. Jenom se musí člověk zeptat prostě.*

Postoj respondentek k zapojení se do inkluze jejich dítěte se liší. Můžeme však konstatovat, že respondentky se snaží do inkluze pokud možno nezasahovat.

RH: *No tak v podstatě snažím se proto dělat nic, protože aby byl jako to zdravé dítě. Že ten rodič do toho nezasahuje. Nicméně je jasné, že máme třeba větší domácí přípravu.*

RZ: *No spíš jako konzultačně. (...) Když je nějaký problém nebo když se něco děje, tak.*

RK: *Ani ne, oni se snaží. Se ale domlouváme třeba s paní učitelkou, jak na tu výuku.*

Spokojenost respondentek může být ovlivněna i jejich osobní zkušeností s inkluzí z období, kdy ony samy navštěvovaly základní školu. Tu zkušenost s inkluzí ovšem nemá žádná z nich.

RZ: *S tím jsem se vlastně jakoby za mého dětství, mládí nesetkala. Tam ten asi ten režim byl jiný.*

RK: *Ne, za nás to právě ještě tady tohle nebylo. (...) Tady ty děcka chodily, byly dřív vlastně odděleny, jo.*

kategorie POMOC OKOLÍ

seznam kódů:

nápomocné organizace, pomoc osobního asistenta, běžná součást života, podpora státu, chybějící služby, omezení asistenta pedagoga, aktivita rodičů, nevhodné prostředí, zástupkyně ředitele, promyšlení situace, vhodné zaměstnání, rekvalifikace, ztracený případ, skrytá pomoc, pravidelnost
--

Tato kategorie pojednává o pomoci, která se respondentkám a jejich dětem s tělesným postižením na invalidním vozíku dostává od okolí. Nejvýraznější pomoc shledávají všechny respondentky v asistentech pedagoga a ve speciálně pedagogických centrech, které jim zprostředkovaly inkluzi jejich dítěte s postižením do běžné základní školy.

RH: *Especečko. Ze Zlína máme. Tou největší pomocí je vlastně v tom, že i to espece nám ji (rozuměj: asistentku pedagoga) přiděluje, jako schvaluje nám ji každý rok.*

RK: ...má teda asistentku, která se jí vlastně věnuje o přestávkách, pomáhá jí v šatně. Upozorňuje, když jdou třeba na výlet nebo jedou někam.

RH: Když byl nějaký problém ještě na té předcházející škole, třeba schůzky, tak jsme to pak konzultovaly jako s tou paní poradkyní. Jako (...) u nás jako to espeečko opravdu dobře funguje.

Kromě speciálně pedagogických center a asistentů pedagogů všechny respondentky zmínily i některé další organizace působící v místě základní školy či v místě jejich bydliště. Jedná se např. o rehabilitace či organizace zaměřené přímo na osoby upoutány na invalidní vozík.

Matka žačky s tělesným postižením na invalidním vozíku navštěvující běžnou základní školu v Kroměříži si váží především rady ředitelky v mateřské škole, kterou její dcera navštěvovala.

RK: *Nám vlastně paní ředitelka ve školce, to byla speciální školka, tak nám řekla, že tam by se vlastně nic nenaučila, že oni tam chodí hodně postižené děti. Že by měla navštěvovat základní školu.*

Jako hodně velký nedostatek vidí stejná respondentka v pomoci od státu a v prakticky chybějících službách či organizacích nahrazujících školní družiny, jelikož do školních družin děti s tělesným postižením na invalidním vozíku nejsou ve valné většině vůbec přijímány.

RK: ...aby politici nemleli pusou a začli konečně něco dělat.

RK: *Ptala jsem se, jestli třeba tady nebude pro děti, protože tady třeba, když jsem teda chtěla do práce, jestli nějaká prostě služba (...) nějaká asistenční je tady a bylo mi řečeno, že je, ale až od jednadvaceti let. ... Takže pro děti tady není vůbec nic. ... A asistenta, toho nikdo nezaplatí a já ho zaplatit nemůžu.*

5.2 Rodiče „zdravých“ spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku

VO2: Jak jsou rodiče „zdravých“ spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku spokojeni s probíhající inkluzí ve třídě běžné základní školy, kterou navštěvuje jejich dítě?

kategorie PRVNÍ KONTAKT

seznam kódů:

první interakce, současnost, fantazie, tisk, televize, smutek, negativita, chladnost pojmu, postižení lidé, rozlišování názvů, matematická operace, přirozenost, snaha pomoci, společnost, prosazení se, neosobní citění

Tato první kategorie pojednává, stejně jako podkapitola 6.1 Rodiče dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku, o prvních setkáních s pojmem **inkluze** a o tom, co si rodiče spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku pod tímto ne zcela českým pojmem představují. O významu pojmu inkluze mají ve většině případů jasno.

RZ3: *Začleňování postižených dětí do základních škol mezi děti nepostižené.*

RK2: *Naprosto přirozenou věc, kdy se i děti naučí pomoci hendikepovanému spolužákovi.*

RH1: *Začlenění člověka do společnosti. V tomhle případě do třídy.*

RK1: *Začlenění (...) Jinak jde myslím o matematickou operaci. ☺*

RZ2: *Včlenění.*

Někteří rodiče i přesto, že jejich syn či dcera je spolužákem dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku, si s pojmem inkluze spojují negativní nebo dokonce žádné představy.

RH2: *Vůbec nic. ☺ Nesetkala jsem se s ním. Dnes ho slyším poprvé.*

RZ1: *Je to smutné, že to má takové názvy. Zní to dosti chladně a odstředěně (...) ani nevím, co si pod tím představit.*

To, že rodiče spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku dokáží pojem inkluze vysvětlit, si můžeme vyložit jako důsledek faktu, že jejich syn či dcera jsou součástí inkluzivního procesu. S tím také souvisí doba, kdy se tito rodiče s pojmem inkluze poprvé setkali.

RZ3: *Když můj syn nastoupil do základní školy.*

RH1: *V synové třídě.*

RK1: *No. S pojmem inkluze jako takovým nyní. S normálním názvem začleňování jsem se setkal už daleko dřív. Myslím, že v tisku nebo v televizi.*

Někteří rodiče se však s pojmem inkluze poprvé setkali až díky rozhovoru, který proběhl v rámci výzkumu této diplomové práce.

RH2: *Nesetkala jsem se s ním. Dnes ho slyším poprvé.*

RZ1: *Právě teď. ☺*

RZ2: *Nyní.*

kategorie VLIV ŠKOLY NA RODIČE

seznam kódů:

postoj ZŠ, běžná součást života, seznámení se, osobní postoj rodičů, zkušenosti do života, ztráta rovnocennosti, nesnadný život, osobní růst spolužáků, právo na kamarády, negativa inkluze, lidské síly

Kategorie *vliv školy na rodiče* se zabývá, jak už název kategorie napovídá, vlivem, jaký má daná běžná základní škola podporující inkluzi na rodiče spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku. Z názorů jednotlivých rodičů vyplývá, že čím je škola inkluzi přístupnější a podporuje ji, tím pozitivnější postoj k procesu inkluze mají i rodiče spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku, ačkoliv se proces inkluze jich osobně přímo nedotýká. Všichni rodiče hodnotí snahu základní školy o účelnou inkluzi velice pozitivně.

RH2: *Jelikož vím, že v této škole jsou žáci, (...) si myslím určitě, (...) že vše, co je v možnostech školy.*

RK1: *S hendikepovanými žáky se syn setkává běžně už od první třídy, takže soudím, že pro tuto základní školu je to už běžná věc.*

RZ1: *Věnuje se dítěti lidsky?*

RZ3: *Začleňuje se škola a učitelé (...) velmi dobře.*

RK2: *Seznámí žáky s chováním a jednáním s dítětem s hendikepem.*

RH1: *Věnuje se jim dostatečně a zapojuje i do třídního kolektivu.*

RZ2: *Co je v jejich silách.*

Ve všech případech rodiče vidí významná pozitiva procesu inkluze nejen pro dítě s tělesným postižením na invalidním vozíku, ale i pro své „zdravé“ dítě, které je spolužákem tohoto dítěte.

RZ1: *...děti se naučí děti s postižením brát takové, jaké jsou (...) A nebudou se jim nadřazovat.*

RK2: *Uvědomí si, že jsou lidé, kteří nemají život tak snadný jako on.*

RH2: *I dítě na vozíčku má právo mít kamarády.*

RK1: *Bude tuto věc považovat za běžnou součást života (...) naučí se jednat s takovým spolužákem a naučí se pak správnému jednání s hendikepovanými v dalším životě.*

RZ2: *Naučí se nevnímat postižení.*

RZ3: *Nó (...) může se naučit něco nového (...) dobré dojmy a zážitky.*

RH1: *V případě pomoci syn pomůže a dovede s ní, s ním bez problému komunikovat.*

Pouze v jediném případě vidí rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku kromě pozitiv i negativum procesu inkluze pro „zdravé“ děti ve třídě.

RK1: *Může dojít ke (...) jak bych to řekl (...) ke koncentraci pozornosti učitele na tohoto žáka (...) A takto by mohla trpět výuka ostatních dětí.*

kategorie SPOKOJENOST A ZAPOJENÍ SE DO PROCESU INKLUZE

seznam kódů:

spokojenost rodičů, vhodnost inkluze, zapojení se do inkluze, školní záležitost, předchozí zkušenost, nezájem, žádné komplikace, podmínka spokojenosti, praktická neexistence problému, prospěch druhým, budoucí pomoc
--

Tato kategorie se věnuje spokojenosti respondentů – rodičů „zdravého“ dítěte se samotnou inkluzí probíhající v běžné základní škole, kterou toto dítě navštěvuje. Všichni respondenti s inkluzí ve škole souhlasí.

RZ2: *Jsem s ní spokojena a souhlasím s ní.*

RH1: *Nevadí mi, že děti na vozíku jsou na této škole. Naopak to i těm druhým dětem prospěje a budou snad v budoucnu jim pomoci.*

RK1: *Nemám s ní žádný problém, pokud neovlivňuje kvalitu výuky těch běžných žáků.*

RK2: *Jsem spokojená (...) Souhlasím s ní. ☺*

RZ1: *Jo, souhlasím s ní.*

RZ3: *Ano, samozřejmě s ní souhlasím a jsem spokojena.*

RH2: *Ano, souhlasím s ní.*

Ačkoliv tito respondenti s probíhající inkluzí souhlasí a považují ji za správnou věc, podporují ji pouze pasivním způsobem. To dokazuje i názor jednoho respondenta.

RK1: *Nijak do ní zapojen nejsem. Tohle je čistě záležitost školy.*

Stejně jako rodiče dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku ani tito respondenti nemají z období, kdy sami navštěvovali základní školu s inkluzí prakticky žádné zkušenosti.

RH1: *Žádné zkušenosti nemám.*

RK1: *Žádné. V té době prakticky neexistovala.*

Pouze jedna respondentka z této skupiny rodičů spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku se v období, kdy navštěvovala základní školu, s inkluzí setkala.

RZ3: *Zkušenosti jsem měla dobré (...) Bez komplikací.*

5.3 Třídní učitelé, v jejich třídě inkluze probíhá

VO3: Jak jsou třídní učitelé spokojeni s probíhající inkluzí v jejich třídě v běžné základní škole?

kategorie PRVNÍ KONTAKT

seznam kódů:

první kontakt s pojmem, fantazie, studium, „problémové“ děti, klasická škola, množiny, vysoká škola, jednoduchost, pomoc slovníku, enkluze
--

Kategorie *první kontakt* se zabývá, jako stejně nazvané kategorie v předchozích dvou podkapitolách, prvními kontakty s pojmem **inkluze** a tím, co v respondentech – třídních učitelích dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku tento pojem evokuje. Můžeme říci, že všichni tito respondenti se vzhledem ke své profesi s pojmem inkluze setkávají a dokáží jej korektně vysvětlit.

UZ: *Zařazení žáka s určitými problémy (...) s nějakým postižením mezi žáky do běžné základní školy.*

UK: *Začlenění, zahrnutí (...) matematický pojem (...) jako vztah množin, množina v množině (...) Přijetí do kolektivu.*

UH: *Inkluze, začlenění. Jak je ve slovníku. Jednoduše začlenit (...) v matematice inkluze, enkluze.*

Dva respondenti se poprvé s pojmem inkluze setkali během studií na vysoké škole. Vysvětlením může být právě studium pedagogického oboru.

UZ: *Při studiu na vysoké škole (...)*

UH: *Při studiu pedagogiky (...) už počas studia na vysoké škole.*

Lze konstatovat, že studenti učitelských oborů jsou alespoň částečně konfrontováni se situací, kdy běžnou základní školu mohou navštěvovat i žáci hendikepovaní. Přesto jedna respondentka z této skupiny třídních učitelů si není úplně jista, kdy se s pojmem inkluze setkala poprvé.

UK: *Asi před sedmi lety (...) možná už dříve.*

kategorie OSOBNÍ POSTOJ

seznam kódů:

postoj ZŠ, rozvoj osobnosti, přizpůsobivost školy, lidský přístup, osobní postoj, nová zkušenost, strach z neznámého, pomoc asistenta pedagoga, běžná součást života, vstřícné prostředí, rovnocennost, problémy spojené s postižením, oboustranný přístup, organizace ve třídě, osobnostní růst spolužáků, vlastní nedostatky
--

Tato kategorie pojednává o postojích, které respondenti – třídní učitelé zaujímají k procesu inkluze ve škole své působnosti a co vše podle nich daná běžná základní škola pro plnohodnotnou inkluzi dělá. Všichni respondenti se shodli, že školy, v nichž působí, dělají pro proces inkluze vše, co je v jejich silách.

UZ: *Maximální podpora pro žáky s postižením, individuální přístup, bezbariérový vstup do školy, k tomu máme nově plošinu. Dále asistenti pedagoga, úlevy dle postižení (...) práce se třídou, ve které se tento žák nachází.*

UK: *Snažíme se o vyhovění podmínek pro děti s tělesným postižením, aby získaly prostředí, které je bude rozvíjet ve věkově stejné skupině dětí (...) škola se snaží v rámci svých možností aplikovat principy inkluze.*

UH: *...individuální přístup hlavně, protože to vyžaduje každé začlenění a s tím věci související (...) to znamená i individuální přístup, co se týče prostoru, co se týče začlenění. Uspořádání třídy, obědy, docházka na wc (...) Prostě všechny faktory směřující k inkluzivnímu začlenění. Musí se to řešit vždy za pochodu. V praxi to běží jinak, než je to popsáno v knížkách (...) Prostě lidský přístup.*

Přesto, že tito respondenti proces inkluze u nich ve škole aktivně podporují, jejich první reakce na nově přichozího žáka s tělesným postižením na invalidním vozíku do jejich třídy se velice lišily.

UK: *Nevadilo mi to. Brala jsem to jako další pedagogickou zkušenost.*

UH: *Měl jsem z toho obavy, jestli to zvládnu, popravdě. Ale tím, že je tam paní asistentka, tak tím, že mu pomáhá, tak je to bezvadné.*

UZ: *...toto rozhodnutí mi nepřísluší. Mě bylo pouze oznámeno, že budu mít takového žáka ve třídě.*

O tom, že třídní učitelé žáků s tělesným postižením na invalidním vozíku spatřují v procesu inkluze pozitiva, není pochyb. Nejvíce se shodují v názoru, že inkluze je prospěšná pro „zdravé“ žáky ve smyslu větší tolerance k jinakosti.

UH: *Děcka jsou trochu jiná, chápavější. Když jsou v kolektivu, tak si hledají skupinky, je mezi nimi rivalita a tak, ale uvědomují si už, že v životě to není jednoduché. Komukoliv se může něco stát. Je dobré mít kamarády, kteří pomůžou. Jsou všímavější (...) vidí to.*

UZ: *Žáci denně vidí, že jsou mezi dětmi nejen zdravé děti, ale i žáci na invalidním vozíku. Naučí se toto postižení tolerovat, reagovat na to, pomáhat těmto lidem, respektovat je (...)*

UK: *Vzájemná tolerance, ochota pomoci druhému (...) vidět to, že někdo potřebuje pomoc, učení se jeden od druhého, respektování vzájemného tempa, učení se trpělivosti (...) uvědomování si hendikepu dětí na invalidním vozíčku a tak dále. Společná výuka je oboustranně přínosná a prospěšná.*

Ačkoliv vidí třídní učitelé významná pozitiva v interakci „zdravých“ žáků a žáka s tělesným postižením na invalidním vozíku v rámci jedné třídy, připouštějí výskyt i určitých negativ vztahujících se k procesu inkluze.

UZ: *Jediným problémem je návštěva různých akcí či pohyb po škole. Což však lze po domluvě s matkou také vyřešit.*

UK: *...spíš jen, že učitel musí mít předem jasně promyšlenou organizaci při výuce, vycházkách a tak.*

Třídní učitel (muž) z Uherského Hradiště negativa v procesu inkluze nespatřuje. Pozoruje ale negativa, co se týká jeho vlastní osoby.

UH: *Spíš já sám pozoruju, když mám výklad v matice a Prokop nestihá, nemůžu na něj brát ohled (...) Nevidím negativa u děcek, ale u sebe.*

kategorie SPOLUPRÁCE S VÝHRADAMI

seznam kódů:

spokojenost učitele, nutnost asistenta pedagoga, lidský přístup, realita, osobní růst spolužáků, zapojení se do inkluze, síla muže, velká ochota, usnadnění studia, předchozí zkušenost, pomáhat není ostuda, kopírování materiálů, kolegiální výpomoc, špatné psaní, stereotyp

Tato kategorie pojednává o spokojenosti třídních učitelů, v jejichž třídě inkluze probíhá. Třídní učitel z Uherského Hradiště před vlastní spokojeností upřednostňuje zájmy dětí, jichž se inkluze přímo či nepřímo dotýká.

UH: *...my jsme zas taková škola, hlavně vedení (...) že fakt jsou chápaví a lidšší. Tohle jsou citlivé záležitosti. I pro ty děcka je to dobré, že to vidí naživo, že zjistí, že pomáhat není ostuda. Děcka jsou aji více ochotné, než ze začátku, kdy se spíše zdráhaly.*

Třídní učitelka z Kroměříže s procesem inkluze ve své třídě souhlasí, ovšem za přítomnosti asistenta pedagoga.

UK: *Ano, souhlasím, pokud bude třídnímu učiteli k dispozici asistentka.*

Naproti tomu třídní učitelka ze Zlína se přes počáteční zdůrazňování pozitivního významu inkluze stává v otázce vlastní spokojenosti s procesem inkluze v její třídě skeptičtější.

UZ: *Záleží na typu postižení žáka. Některým žákům, nemyslím tím však Mariánku, by bylo mnohdy lépe na základní škole jiného typu.*

Třebaže žádný z dotazovaných respondentů – třídních učitelů nemá z období, kdy sám navštěvoval základní školu žádné zkušenosti, do procesu inkluze ve své třídě je více či méně zapojen každý z nich.

UH: *Já jako třídní vždycky v tom smyslu, že pomůžu, třeba když jdeme na výlet, tak ho vezu, bo su chlap. Cokoliv potřebuje, pomoct, ofotit věci do školy a takové věci. Činnosti, co můžu udělat, aby ho to nezatěžovalo (...) Proč bych mu nepomohl (...) Nebo kolegové mu dělají testy zvlášť...*

UK: *Jsem třídní učitelka děvčátka na vozíčku.*

UZ: *...Takové žáky mám ve třídě téměř každý školní rok, navíc na škole působím jako výchovný poradce.*

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ

Po promyšlení výzkumu, realizaci rozhovorů, následné transkripci, otevřeném kódování a organizování kódů do jednotlivých kategorií můžeme odpovědět na stanovené výzkumné otázky, které jsme si určili na začátku výzkumu.

VO1: Jak jsou rodiče dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku spokojeni s inkluzí jejich dítěte do běžné základní školy?

Žádná z respondentek nemá s procesem inkluze zkušenosti z období, kdy sama navštěvovala základní školu, proto nemá s čím srovnat inkluzi probíhající v běžné třídě jejího dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku. Jedna respondentka má však zkušenost s běžnou základní školou, kterou její dítě navštěvovalo první měsíc. Zážitky byly dle jejích slov katastrofální, proto je nyní skeptická nejen k většině institucí, se kterými přichází denně do styku, ale také k celé veřejnosti. Nicméně současnou základní školu své dcery velmi chválí.

Obecně jsou všechny respondentky spokojeny hlavně s přístupem učitelů, s nimiž přichází jejich děti do kontaktu. Pochvalují si také to, že se školy snaží v mnoha ohledech přizpůsobit jejich dětem. Např. umístěním třídy v přízemí budovy školy, zpřístupněním plaveckého kurzu s ostatními dětmi ve třídě, uzpůsobení stylu zkoušení a písemek atd.

Negativní aspekty vidí respondentky nejvíce ve spojitosti s postižením jejich dítěte na invalidním vozíku a ve strachu, že jejich dítě nezvládne tempo učiva v dané třídě.

Dvě respondentky se nezávisle na sobě shodly, že by bylo žádoucí uzákonit *doplňkovou asistenční službu* nejen pro děti s tělesným postižením na invalidním vozíku, ale i pro děti s jiným typem postižení. Tato služba by měla být rovnocennou školní družině a měla by fungovat na stejném principu, jako právě školní družina, tedy vychovávat a hlídat děti po skončení vyučování. Takováto služba, která by jistě rodičům hendikepovaných dětí ubrala starosti, zatím v nabídce poskytovaných služeb zcela chybí.

VO2: Jak jsou rodiče „zdravých“ spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku spokojeni s probíhající inkluzí ve třídě běžné základní školy, kterou navštěvuje jejich dítě?

Rodiče spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku pojem inkluze znají spíše pod výrazem *začleňování*. Obecně dokáží vysvětlit, co se za tímto procesem skrývá,

i když osobně s ním nemají z období, kdy sami navštěvovali základní školu, zkušenosti. Můžeme konstatovat, že znalost obsahu pojmu inkluze mají díky současné zkušenosti s tímto procesem ve třídě jejich „zdravého“ dítěte.

Proces inkluze tito rodiče ve škole pasivně podporují a souhlasí s ním. Vidí v něm i pozitiva pro své „zdravé“ děti. Inkluze však nesmí být prováděna v neprospěch „zdravých“ spolužáků. Např. tak, že by se učitel při vyučování věnoval více dítěti s tělesným postižením na invalidním vozíku a tempo učiva by přizpůsobil jen jemu, na úkor „zdravých“ žáků.

Někteří rodiče „zdravých“ spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku jsou s probíhající inkluzí natolik spokojeni, že nepovažují na nutné jakkoliv tento proces zlepšovat. Naopak někteří rodiče doporučují pro zlepšení už tak dobře fungujícího procesu inkluze začlenit do tříd běžných základních škol více dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku. Jako další krok k lepší inkluzi navrhují tito rodiče zvýšit informovanost jich samotných a pro konkrétní třídy zapojené do procesu inkluze větší komunikaci mezi dětmi navzájem prostřednictvím společenských her či aktivit a společných výletů.

VO3: Jak jsou třídní učitelé spokojeni s probíhající inkluzí v jejich třídě v běžné základní škole?

Třídní učitelé, v jejichž třídách inkluze probíhá, dokáží přesně vymežit, co pojem inkluze znamená. V první řadě je to díky skutečnosti, že jsou absolventy vysokých škol s pedagogickým zaměřením. Tudíž se dá očekávat, že se během studií setkali minimálně s pojmem začleňování. V řadě druhé je to fakt, že jsou aktivními účastníky tohoto procesu, což má nezpochybnitelný vliv i na jejich pohled na inkluzivní proces.

S inkluzí ve své třídě jsou spokojeni všichni respondenti – třídní učitelé, ačkoliv se toho zprvu, díky nulovým zkušenostem z minulosti, obávali.

Pozitiva inkluzivního procesu vidí třídní učitelé jak pro dítě s tělesným postižením na invalidním vozíku, tak pro jeho „zdravé“ spolužáky, kteří se díky této rané zkušenosti naučí s lidmi s různým typem hendikepu komunikovat. Negativa vidí pouze ve svých vlastních osobách, např. v tom, že se nemohou dítěti s tělesným postižením na invalidním vozíku věnovat tak, jak by sami chtěli. Všichni respondenti – třídní učitelé ale mají ve svých třídách k dispozici asistenty pedagoga. Ti jsou nápomocni především dítěti s tělesným

postížením na invalidním vozíku, díky čemuž se učitel nemusí tolik na dítě s hendikepem ohlížet a omezovat tím „zdravé“ žáky.

Třídní učitelé se do procesu inkluze zapojují ve všech ohledech. Můžeme dokonce říci, že jejich úloha v tomto procesu je na přípravu a organizaci nejnáročnější. Tito učitelé si moc dobře uvědomují, jak těžké je plnohodnotné inkluze ve třídě dosáhnout. Proto si cení, co vše jejich školy a zaměstnanci těchto škol pro inkluzi dělají a jsou přesvědčeni, že není třeba dalších opatření, jelikož využívají všech možných dostupných prostředků pro inkluzi žáků.

ZÁVĚR

V České republice se stále více začíná uplatňovat proces inkluze. I přes tuto pozitivní skutečnost málokdo z řad široké veřejnosti ví nebo alespoň tuší, co se pod pojmem inkluze skrývá. Ti znalejší si vzpomenu na dobu své školní docházky a předmět matematiku. Lidé pracující v pomáhajících profesích (sociální pedagogika, sociální práce atd.) či ve školství by měli pojem inkluze dokázat vysvětlit bez větších problémů. Nejvíce informací týkajících se inkluze však mají pochopitelně lidé, kteří mají s touto problematikou co do činění. Mohou být jejími účastníky buďto díky své „jinakosti“ nebo jako lidé, kteří jsou s touto „jinou“ osobou nějakým způsobem v kontaktu. A právě na účastníky procesu inkluze je zaměřena praktická část této práce. Konkrétně se zabývá dětmi s tělesným postižením na invalidním vozíku, které navštěvují běžnou základní školu ve zlínském kraji a jejich školním okolím.

Pro uskutečnění kvalitativního výzkumu bylo potřeba nejdříve prostudovat odbornou literaturu týkající se vybrané problematiky, a tím získat potřebné informace a znalosti. V teoretické části jsou podrobně vysvětleny pojmy v kontextu s inkluzí z pohledu odborníků. Jelikož je výzkum zaměřen na osoby s tělesným postižením na invalidním vozíku, je část teorie věnována právě těmto jedincům. Důležitou úlohu při inkluzi těchto osob hrají i sociální pedagogové, ať už jako asistenti pedagogů či pracovníci v různých poradenských zařízeních. Jim je také věnována část teorie.

Praktická část navazuje na uvedená teoretická východiska výzkumným problémem formulovaným jako *spokojenost účastníků inkluze s jejím průběhem a návrhy na zlepšení procesu inkluze*. Za účelem řešení tohoto výzkumného problému byly provedeny rozhovory s rodiči dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku, které navštěvují běžnou základní školu, dále s rodiči spolužáků dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku a s třídními učiteli všech těchto dětí.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že třídní učitelé (na rozdíl od rodičů dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku, i rodičů „zdravých“ dětí) se s pojmem inkluze setkali dříve, než se stali jejími účastníky, a to při studiu pedagogického oboru na vysoké škole. S tím, že inkluze na dané běžné základní škole probíhá, jsou její účastníci spokojeni. Někteří rodiče „zdravých“ dětí si dokonce myslí, že by bylo lepší, kdyby do tříd běžných základních

škol bylo začleněno více dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku. Vidí v tom pozitivní ovlivnění svého „zdravého“ dítěte.

Jako na velký nedostatek upozorňují rodiče dětí s tělesným postižením na invalidním vozíku na chybějící službu, a to jakési družiny pro děti s jakýmkoliv postižením. Díky obrovské náročnosti péče o své dítě tito rodiče nemohou pracovat na plný úvazek, což u všech vede k větším či menším finančním problémům. Družiny pro děti s postižením by proto rodičům výrazně usnadnily jejich už tak náročnou starostlivost. Založení družin, ve kterých by o děti s různým typem postižení bylo po skončení vyučování postaráno odborně kvalifikovanými vychovateli a pracovníky až do příchodu jejich rodičů či oprávněných osob, může zároveň sloužit jako návrh na zkvalitnění inkluzivního procesu.

Samotná práce může posloužit nejen studentům humanitních a pedagogických oborů, ale i široké veřejnosti zajímající se o tuto problematiku. Výsledky výzkumu budou po souhlasu všech zúčastněných osob nabídnuty základním školám, které navštěvují žáci, jejichž rodiče byli dotazováni.

Ačkoliv se inkluzivní proces v České republice neustále vyvíjí kupředu, situace není zdaleka ideální. Stále je třeba pracovat na vzájemné toleranci, ohleduplnosti, empatii, pomoci potřebným apod. Jak řekla jedna respondentka: „*všechno je to o lidech*“.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005, 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Jarmila PIPEKOVÁ. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních. In: PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [3] 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.
- [4] BENDO VÁ, Petra, Kateřina JEŘÁBKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 104 s. ISBN 80-244-1436-8.
- [5] CANEVARO et al., 1996 cit. podle LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 262 s. ISBN 80-7367-103-4.
- [6] CENTER et al., 1985 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [7] DAVIS, 2007 cit. podle PANČOCHA, Karel a Lenka SLEPIČKOVÁ. Měření výsledků inkluzivních aktivit prostřednictvím konceptu participace. Measuring the outcome of inclusive activities through the concept of participation. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V.: Education of pupils with special educational needs V*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 299 s. ISBN 978-80-7315-220-8.
- [8] DUNN, 1968 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

- [9] ENCYKLOPÉDIE DIDEROT. *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích*. 1. vyd. Praha: Nakladatelský dům OP, 1998. ISBN 80-85841-37-1.
- [10] ENCYKLOPÉDIE DIDEROT. *Velký slovník naučný*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. ISBN 80-902723-1-2.
- [11] FITCH, 2003 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [12] FLICK, 2004 cit. podle ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [13] FRANKOVÁ, Alena. Analýza legislatívneho rámca vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Slovenskej republike a v Českej republike. In: PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 196 s. ISBN 978-80-210-5663-3.
- [14] FREEMAN a ALKIN, 2010 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [15] GIANGRECA et al., 1993 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [16] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [17] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [18] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [19] HUČÍK, Ján. Úlohy tretieho sektora pri aplikácii inkluzívnej pedagogiky v praxi. In: LECHTA, Viktor. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky:*

- Ausgangspunkte und Perspektiven der inklusiven Pädagogik.* Martin: Osveta, c2009, 127 s. ISBN 978-80-8063-303-5.
- [20] CHALOUPKOVÁ, Soňa. Analýza vyučovacího procesu v základních školách praktických v České republice. In: PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 196 s. ISBN 978-80-210-5663-3.
- [21] *Integrace v Evropě. Zabezpečovací péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,* 1992 cit. podle VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální.* 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- [22] JORDAN et al., 2009 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe].* Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [23] KALLMEYER a SCHÜTZ, 1976 cit. podle HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [24] KAPOUNEK, 1989 cit. podle VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty.* 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 302 s. ISBN 80-7315-134-0.
- [25] KENDRICK, 1992 cit. podle 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.
- [26] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [27] KVĚTOŇOVÁ, STRNADOVÁ a HÁJKOVÁ, 2009 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe].* Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [28] LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd.* 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 146 s. ISBN 8071781444.

- [29] LAWS a KELLY, 2005 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [30] LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 262 s. ISBN 80-7367-103-4.
- [31] LEBEER et al., 1998 cit. podle LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 262 s. ISBN 80-7367-103-4.
- [32] LEONHARDT, Annette. Srovnání konceptů inkluzivní pedagogiky v různých zemích. In: LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [33] LEYSER a KIRK, 2004 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [34] LIENERT et al., 2001 cit. podle KUDLÁČEK, Martin. *Inclusion of children with physical disabilities in physical education, recreation and sport*. 1st ed. Olomouc: Palacký University in Olomouc, 2008, 157 s. ISBN 978-80-244-2156-8.
- [35] LORENZ, 1998 cit. podle LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 262 s. ISBN 80-7367-103-4.
- [36] MAREŠ, 2004 cit. podle PANČOCHA, Karel a Lenka SLEPIČKOVÁ. Měření výsledků inkluzivních aktivit prostřednictvím konceptu participace. Measuring the outcome of inclusive activities through the concept of participation. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V.: Education of pupils with special educational needs V.* 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 299 s. ISBN 978-80-7315-220-8.
- [37] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2008, 272 s. ISBN 978-80-7367-368-0.

- [38] MEIJER, 1998 cit. podle LEONHARDT, Annette. Srovnání konceptů inkluzivní pedagogiky v různých zemích. In: LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [39] MICHALÍK, Jan. Historické a právní předpoklady školské integrace. In: VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.
- [40] MICHALÍK, Jan. Obecné podmínky školské integrace v České republice. In: MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
- [41] MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 511 s. ISBN 978-80-7367-859-3.
- [42] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- [43] NOVÁKOVÁ, Zita. Integrace, inkluze, „Škola pro všechny“. In: VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- [44] NOVOSAD, Libor. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 166 s. ISBN 978-80-7367-873-9.
- [45] NOVOSAD, Libor. Lidé s tělesným postižením. In: MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 511 s. ISBN 978-80-7367-859-3.
- [46] PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 196 s. ISBN 978-80-210-5663-3.
- [47] PEŠATOVÁ, Ilona a Václava TOMICKÁ. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 115 s. ISBN 978-80-7372-268-5.

- [48] PROCHÁZKOVÁ, 1996 cit. podle KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [49] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [50] RENOTIÉROVÁ, Marie. Speciální pedagogika osob s postižením hybnosti. In: RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
- [51] SKEELS a DYE, 1939 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [52] STAINBACK, 1989 cit. podle NOVÁKOVÁ, Zita. Integrace, inkluze, „Škola pro všechny“. In: VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- [53] STOIBER, GETTINGER a GOETZE, 1998 cit. podle HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [54] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [55] VÁGNEROVÁ, Marie. Psychický vývoj postiženého dítěte ve školním věku. In: VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-7184-929-4.
- [56] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
- [57] VÍTKOVÁ, 2003 cit. podle 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.

- [58] VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- [59] VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 302 s. ISBN 80-7315-134-0.
- [60] VÍTKOVÁ, Marie. Somatopedie – Klasifikace pohybových vad. In: PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [61] VÍTKOVÁ, Marie a Viktor LECHTA. Realizace inkluzivní edukace. In: LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

SEZNAM ZÁKONŮ A VYHLÁŠEK

- [62] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka Zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10267. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.
- [63] ČESKO. Vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., ze dne 29. června 2012 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky In: *Sbírka Zákonů České republiky*. 2012, částka 87, s. 3314. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/http-www-msmt-cz-dokumenty-vyhlaskey-ke-skolskemu-zakonu?highlightWords=%C4%8D.+256%2F2012+Sb>.
- [64] ČESKO. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka Zákonů České republiky*. 2011, částka 56, s. 1500. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaskey-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaskey-c-73-2005-sb>.
- [65] ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb., ze dne 9. února 2005 o zájmovém vzdělávání. In: *Sbírka Zákonů České republiky*. 2005b, částka 20, s. 509-511. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaskey-c-74-2005-sb-1>.
- [66] ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka Zákonů České republiky*. 2005a, částka 20, s. 505-506. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaskey-c-73-2005-sb-1>.

- [67] ČESKO. Vyhláška č. 43/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., ze dne 29. prosince 2004 o předškolním vzdělávání In: *Sbírka Zákonů České republiky*. 2006, částka 4, s. 2. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-43-2006-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani?highlightWords=%C4%8D.+43%2F2006+Sb.>

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

- [68] MŠMT [online]. 2010 [cit. 2013-01-11]. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné z: WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/napiv>>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Cit.	Citováno
ČR	Česká republika
IPPP	Institut pedagogicko-psychologického poradenství
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAPIV	Národní plán inkluzivního vzdělávání
Např.	Například
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
RH	Rodič dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Uherského Hradiště
RH1	1. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Uherského Hradiště
RH2	2. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Uherského Hradiště
RK	Rodič dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Kroměříže
RK1	1. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Kroměříže
RK2	2. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku z Kroměříže
RZ	Rodič dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku ze Zlína
RZ1	1. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku ze Zlína
RZ2	2. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku ze Zlína
RZ3	3. rodič spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku ze Zlína
S.	Strana
SVP	Středisko výchovné péče

Tzn.	To znamená
Tzv.	Takzvaný
UH	Třídní učitel, v jehož třídě inkluze probíhá, z Uherského Hradiště
UK	Třídní učitel, v jehož třídě inkluze probíhá, z Kroměříže
UZ	Třídní učitel, v jehož třídě inkluze probíhá, ze Zlína
Vs.	Versus
ZŠ	Základní škola
(...)	delší přestávka v projevu, zamyšlení se
☺	smích, usmání se

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Jádru inkluze.....	16
Obrázek 2: Vývoj péče o děti s tělesným postižením v České republice – část první.....	25
Obrázek 3: Vývoj péče o děti s tělesným postižením v České republice – část druhá.....	26
Obrázek 4: Rozmístění SPC pro děti a žáky s tělesným postižením v České republice.....	40
Obrázek 5: Schéma dělení pohybových vad	49

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Formy dětské mozkové obrny.....	44
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Přepisy rozhovorů

PŘÍLOHA P I: PŘEPISY ROZHOVORŮ

ZŠ Zlín

maminka žačky s tělesným postižením na invalidním vozíku

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze (začleňování) setkal/a?

R: No právě v podstatě (...) ve spojení s Mariánkou a (...) možná asi bych řekla, že tak rok před tím, než se Mariánka narodila, skrze holčičky ze sdružení Hendikep. Protože to jsou vlastně taky postižené holčičky, se kterými pracuju, pohybově a v tomto čase, vlastně když už pracuju s Mariánkou, tak taky děti ze sdružení Kolpingova rodina. To jsou také děti na vozíčku a to jsou všechno děti, které jsou handicapované.

T: Co ve Vás vyvolává slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Je tam to in anglické, že...a pro mě je to spíš tak jako, že člověk neznalý něčeho. Tak mě to přijde jako hladký, hladké dostání se do něčeho. To kluze, tak jako klouzat ☺ no (...) a to in je prostě tak jakože k věci se hladce dostat.

T: To je zajímavý názor, ale dává to smysl, i logicky.

T: Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?

R: No tak já mám pocit, že zaprvé bere Mariánku absolutně rovnocenně se (...) se všemi spolužáky a myslím si, že jakoby je opravdu přísná a důsledná v tom, co dělá. A (...) je taky, co jsme si všimla, tak i hodně nápomocná Mariánčině asistentce. (...) Ve chvíli, když je potřeba, tak jsou na ni obě dvě.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a?

R: Já si myslím, že jo, že určitě. Mariánka je tady spokojená, to je pro mě hlavní a (...) asi dobré.

T: Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: No spíš jako konzultačně. (...) Jo, že (...) když je nějaký problém nebo když se něco děje, tak (...) Ale já samozřejmě, pokud prostě není možnost, tak Mariánku vyzvednu a osobní asistentku dělám já.

T: Máte zkušenosti s inkluzí či integrací z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Ne, žádnou.

T: Kdo Vám nabídl možnost zařazení Vašeho dítěte do běžné základní školy?

R: Especečko a pak paní zástupkyně.

T: Jaký byl postoj základní školy na žádost o zařazení Vašeho dítěte do běžné třídy?

R: Absolutně (...) jako (...) okamžitě vstřícný.

T: Jaké zdravotní postižení provází Vaše dítě a jak dlouho ho/ji toto zdravotní postižení provází?

R: Spinální atrofie druhého stupně. Když měla jeden rok. Ale v podstatě v tom jednom roce jsem začla sledovat jakože nějaký problém a ono se to potvrdilo až ve dvou letech.

T: V čem spatřujete pozitiva začlenění Vašeho dítěte v běžné základní škole?

R: No (...) Mám pocit, že jí to jakoby (...) protože to dítě přichází v těch šesti letech k nějakému rozumu už (...) tak tím, že se zařadila mezi normální děti, tak tam vidím ten posun od stacionáře, že se chová, reaguje jako normální děti. Že děti na této škole jsou opravdu velice kamarádké, jo (...) to mě oproti naší době moc překvapilo. Že s tím jsem se vlastně jakoby za mého dětství, mládí nesetkala. Tam ten asi ten režim byl jiný.

T: V čem spatřujete negativa začlenění Vašeho dítěte v běžné základní škole?

R: Jako vlastně, že (...) nevím, třeba my máme skrze tu diagnózu prostě opravdu velmi zvýšenou únavu, jo (...) takže (...) třeba jako dneska jsme měly takovou tu noc, kdy ona potřebuje pořád polohovat, jo ... ona se sama neotočí, sama se neodkryje, sama se nezakryje. Ale zase, přístup ze strany školy je takový, že vlastně zakoupili takový relaxační ten pytel pro Mariánku. Tak tu má takovou odpočinkovou místnost. Bohužel toto je naše věc, jo (...) že bere ještě navíc doplňkové léky, tak ji to opravdu uspává.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: No (...) to je těžké. Jako já si myslím, že to je prostě o nějakých (...) daných zákonech, jo (...) které prostě (...) proti kterým já nemůžu jít, jo (...) Myslím si, že co se týče právě tady nějakých takových těch zákonů, co oni vydávají, tak je jako hloupé, že (...) nebo takové nevydařené, že prostě člověk, který dělá asistenci jakoby pedagoga (...) už potom nemá čas na to navázat třeba na tu družinku. Ale taky si myslím, že zas to není tak nešikovné, protože to dítě je ve škole a má asistentku a má prostě učitelku a asistentku učitelky. A pak jde do družinky a to je jakoby volný čas, tak zase (...) já nevím.

T: Jsou Vám nápomocné nějaké instituce či organizace? Pokud ano, které a v čem konkrétně?

R: Ano, to espečekko (...) Myslíte teďka, co se týče vzdělání?

T: Nemusí to být jen vzdělání, i celkově.

R: Tak rehabilitace, Hendikep a Kolpingova rodina.

třídní učitelka

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze setkal/a?

R: Při studiu na vysoké škole (...) na Masarykově univerzitě Brno.

T: Co ve Vás evokuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Zařazení žáka s určitými problémy (...) s nějakým postižením mezi žáky do běžné základní školy.

T: Co konkrétně Vy a vaše škola děláte pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Maximální podpora pro žáky s postižením, individuální přístup, bezbariérový vstup do školy, k tomu máme nově plošinu. Dále asistenti pedagoga, úlevy dle postižení (...) práce se třídou, ve které se tento žák nachází.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?

R: Záleží na typu postižení žáka. Některým žákům, nemyslím tím však Mariánku, by bylo mnohdy lépe na základní škole jiného typu.

T: Jakým způsobem jste zapojen/a do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: Maximálně. Takové žáky mám ve třídě téměř každý školní rok, navíc na škole působím jako výchovný poradce.

T: Máte zkušenosti s inkluzí či integrací z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Ne.

T: Jak jste reagoval/a jako třídní učitel/ka na žádost rodičů o zařazení jejich dítěte se zdravotním postižením na invalidním vozíku do vaší třídy?

R: Já jsem takovouto žádost nevyřizovala, toto rozhodnutí mi nepřísluší. Mě bylo pouze oznámeno, že budu mít takového žáka ve třídě.

T: V čem spatřujete pozitiva, když vaši třídu navštěvuje kromě „zdravých“ dětí i dítě se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Žáci denně vidí, že jsou mezi dětmi nejen zdravé děti, ale i žáci na invalidním vozíku. Naučí se toto postižení tolerovat, reagovat na to, pomáhat těmto lidem, respektovat je. (...)

T: V čem spatřujete negativa, když vaši třídu navštěvuje kromě „zdravých“ dětí i dítě se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Žáky ve třídě to nijak neomezuje, dítě má ve své třídě asistentku, která provádí úkony, na které by třídní učitel neměl v množství žáků čas ani možnosti. Jediným problémem je návštěva různých akcí, či pohyb po škole. Což však lze po domluvě s matkou také vyřešit.

T: Uvítal/a byste pomoc asistenta pedagoga? V případě, že ano, v čem konkrétně by podle Vás měla jeho asistence spočívat?

R: Asistentku pedagoga ve třídě mám, jinak by to nešlo.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: Škola i třída využívá všech možných dostupných možností pro inkluzi žáků.

maminka spolužačky dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku – 01

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze (začleňování) setkal/a?

R: Právě teď. ☺

T: Co ve Vás vzbuzuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Je to smutné, že to má takové názvy. Zní to dosti chladně a odstředěně. (...) Ani nevím, co si pod tím představit. ☺

T: Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Věnuje se dítěti lidsky?

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?

R: Jo, souhlasím s ní.

T: Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: Nejsme zapojeni.

T: Jaké máte zkušenosti s inkluzí z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Nemám žádné.

T: V čem spatřujete pozitiva pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Pozitivní je v tom, že děti se naučí děti s postižením brát takové, jaké jsou. (...) A nebudou se jim nadřazovat.

T: V čem spatřujete negativa pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: V ničem.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: Možná to bude znít divně, ale mělo by tam být takových dětí víc. ☺

maminka spolužačky dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku – 02

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze (začleňování) setkal/a?

R: Nyní.

T: Co ve Vás vzbuzuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Včlenění.

T: Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Co je v jejich silách.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?

R: Jsem s ní spokojena a souhlasím s ní.

T: Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: Žádným způsobem.

T: Jaké máte zkušenosti s inkluzí z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Žádné.

T: V čem spatřujete pozitiva pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Naučí se nevnímat postižení.

T: V čem spatřujete negativa pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Nespatřuju negativa.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: Na škole je vše sto procent pro inkluzi.

maminka spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku – 03

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze (začleňování) setkal/a?

R: Když můj syn nastoupil do základní školy.

T: Co ve Vás vzbuzuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Začleňování postižených dětí do základních škol mezi děti nepostižené.

T: Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Začleňuje se škola a učitelé (...) velmi dobře.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?

R: Ano, samozřejmě s ní souhlasím a jsem spokojena.

T: Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: Nejsem žádným způsobem.

T: Jaké máte zkušenosti s inkluzí z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Zkušenosti jsem měla dobré. (...) Bez komplikací.

T: V čem spatřujete pozitiva pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Nó ... může se naučit něco nového (...) dobré dojmy a zážitky.

T: V čem spatřujete negativa pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Upřímně nespatřuju žádné negativa.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: To já neovlivním, to by měla probírat škola a učitelé.

ZŠ Kroměříž

maminka žačky s tělesným postižením na invalidním vozíku

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze (začleňování) setkal/a?

R: No (...) dříve prakticky tak z médií (...) nebo prostě tak (...) jinak nijak moc.

T: Co ve Vás vyvolává slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Začleňování vlastně (...) začleňování do společnosti nebo začleňování se člověka jiného do společnosti.

T: Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Určitě jo, protože paní učitelka vlastně nám nabídla tady toto plavání (...) že může chodit Simonka na plavání, tak jako vlastně ostatní děti. Musela mít nějaké potvrzení od doktorky, tak to musela schválit, že jo, takže jsme to měli takové trošku ostřejší (...) ale jako škola třeba umožnila třeba to, že třetí třída je v přízemí, která normálně bývá v poschodí. Akorát dcera chodí do angličtiny do poschodí, na to má teda asistentku, která se jí vlastně věnuje o přestávkách, pomáhá jí v šatně. Upozorňuje, když jdou třeba na výlet nebo jedou někam. Jako dcera se snaží, opravdu se snaží, aby byla všude.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a?

R: Jako v té škole, jo? Jako mě to přijde (...) prostě (...) jako se opravdu snaží pomoci. Nikdy jsme neměli žádný problém. Jenom se musí člověk zeptat prostě.

T: Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: Ani ne, oni se snaží. Se ale domlouváme třeba s paní učitelkou, jak na tu výuku. Ona je velice hodná a sdílá paní učitelka. Se snaží.

T: Máte zkušenosti s inkluzí či integrací z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Ne, za nás to právě ještě tady tohle nebylo (...) tady ty děcka chodily, byly dřív vlastně odděleny, jo?

T: Kdo Vám nabídl možnost zařazení Vašeho dítěte do běžné základní školy?

R: Nám vlastně paní ředitelka ve školce, to byla speciální školka, tak nám řekla, že tam by se vlastně nic nenaučila, že oni tam chodí hodně postižené děti. Že by měla navštěvovat základní školu. No a na tu školu jsme teda jako základní docházku vlastně přihlásili jako na základní školu.

T: Jaký byl postoj základní školy na žádost o zařazení Vašeho dítěte do běžné třídy?

R: Ta první, ta původní teda katastrofálně. Paní ředitelka teda nakonec nám asistentku nesehnala nebo ani nesháněla a tady tahle škola vlastně jsme měli přestup hned v tom září. A tady měla hned asistentku a přijali ji prostě normálně. Je to tady jinačí.

T: Jaké zdravotní postižení provází Vaše dítě a jak dlouho ho/ji toto zdravotní postižení provází?

R: Asi od jednoho a půl nebo od jednoho roku a čtyřech měsíců, kdy přestala chodit. Ona měla tady (*ukazuje na své ucho*) takový jako tři černé tečky. Vypadalo to jak ohýnek a ono se jí to začlo zvětšovat a pak jí to prasklo. Nejdřív jí dávali prášky, to se jí pak táhlo a znova se jí to zalilo (...) ona měla celou tu tvář velikou (...) měla takovou napuchlou. Na to dávali injekce a potom přestala chodit. Já jsem tenkrát s paní doktorkou mluvila a říkala, že jí bolí nožičky a ona řekla, že je to v podstatě normální. A ono to v pořádku vlastně nebylo. A pak už se nedalo nic dělat. A nešlo s tím hýbat, zůstalo jí to takové stuhlé. A než se to rozcvičilo, tak se jí vlastně mezi tím začaly zkracovat achylovky. Furt se snažíme něco dělat, aby chodila.

T: A nezvažovali jste třeba žalobu nebo nějakou stížnost nebo něco na tu doktorku?

R: Tehdy jsme každý týden byli v nemocnici. Jsme v pondělí chodili na krev a ve čtvrtek na výsledky krve. Tam ta krev byla taky náká taková jako (...) a ona prostě napsala zprávu, že za to vlastně může Simonka. My jsme si to tenkrát nenechali a zkusili jsme to ještě jinde. Tam teda jako prvně taky nevěděli co s tím, že se s tím nesetkali, že by dítě přestalo chodit,

co už chodilo a nakonec nám řekli, že ty injekce byly dobrý (...) byly jako správně, ale bylo jich moc nebo byly dlouhodobě, tři měsíce se dávaly, jo? Takže ta doba měla být kratší a měli dávat jiné dávky, než dávali. Ale jako zvažovali. (*přemýšlí*) Simonka se narodila v roce 2004 a tenkrát se ani ty žaloby nějak dvakrát nepodávaly a my tenkrát byli z toho tak vyplašení. Jako bylo to dost krutý no. To bylo vlastně ze dne na den, dozvědět se vlastně, že dítě, že teda asi chodit nebude a od té doby vlastně furt bojujem.

T: V čem spatřujete pozitiva začlenění Vašeho dítěte v běžné základní škole?

R: Určitě je mezi normálníma děckama (...) ona odmalička teda jako i vystupuje, zpívá vlastně i na pódiu, den matek a to, ale prostě jediň, když je nějaký koncert nebo v dědině, když je něco pro maminky nebo mikuláš. Ona je taková výřečná. Pro mě je to dobrý, že je mezi dětma normálně. A zvládá i se bavit vlastně díky tomu handicapu. Ona jako mluví pořád. ☺

T: V čem spatřujete negativa začlenění Vašeho dítěte v běžné základní škole?

R: Ona vlastně (...) to jí jako někdy prostě tak připadne. Takový ten tělocvik. Ona je taková silnější, takže z toho je osvobozena, z toho tělocviku. Ale začíná si uvědomovat, že třeba někam nemůže nebo prostě tak. Ale o to se zase víc potom snaží třeba cvičit, aby prostě chodila. A to pak říká „*až já budu chodit normálně, tak můžu prostě to*“. Zní to negativně, ale prostě (...) ale někdy vesměs jí to líto přijde, že já nevím (...) teď bylo (...) že nemohla někam nebo.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: Já si myslím jako aby prostě pro to zdraví se dělalo cokoliv, ne jen jako ve škole, ale prostě, aby politici nemleli pusou a začli konečně něco dělat. A taky vlastně, aby se mohli i rodiče začlenit nějak do společnosti. Já vlastně jezdím do školy s ní denně, musím na ni vlastně čekat a do práce vlastně jít nemůžu. Takže to mě taky dost mrzí. Tohle by měl konečně někdo začít řešit. A ne jen kecat.

T: Jsou Vám nápomocné nějaké instituce či organizace? Pokud ano, které a v čem konkrétně?

R: Hmm (...) to mám akorát šest tisíc (...) to mám od úřadu. To je tak všechno. Na rehabilitaci chodíme. Ptala jsem se, jestli třeba tady nebude pro děti, protože tady třeba, když jsem teda chtěla do práce, jestli nějaká prostě služba (...) nějaká asistenční je tady a bylo mi řečeno, že je, ale až od jednadvaceti let. Nebo od devatenácti až jednadvaceti let. Takže pro děti tady není vůbec nic. A že možná bude no. A asistenta, toho nikdo nezaplatí a já ho

zaplatit nemůžu. To tady je takový ztracenej. A já právě díky tomu jsem se přihlásila na rekvalifikaci pracovníka v sociálních službách. To mě bavilo.

třídní učitelka

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze setkal/a?

R: Asi před sedmi lety (...) možná už dříve.

T: Co ve Vás evokuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Začlenění, zahrnutí (...) matematický pojem (...) jako vztah množin, množina v množině. (...) Přijetí do kolektivu.

T: Co konkrétně Vy a vaše škola děláte pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Snažíme se o vyhovění podmínek pro děti s tělesným postižením, aby získaly prostředí, které je bude rozvíjet ve věkově stejné skupině dětí. (...) Škola se snaží v rámci svých možností aplikovat principy inkluze.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?

R: Ano. Souhlasím, pokud bude třídnímu učiteli k dispozici asistentka.

T: Jakým způsobem jste zapojen/a do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: Jsem třídní učitelka děvčátka na vozíčku.

T: Máte zkušenosti s inkluzí či integrací z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Ne.

T: Jak jste reagoval/a jako třídní učitel/ka na žádost rodičů o zařazení jejich dítěte se zdravotním postižením na invalidním vozíku do vaší třídy?

R: Nevadilo mi to. Brala jsem to jako další pedagogickou zkušenost.

T: V čem spatřujete pozitiva, když vaši třídu navštěvuje kromě „zdravých“ dětí i dítě se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Vzájemná tolerance, ochota pomoci druhému (...) vidět to, že někdo potřebuje pomoc, učení se jeden od druhého, respektování vzájemného tempa, učení se trpělivosti (...) uvědomování si handicapu dětí na invalidním vozíčku a tak dále. Společná výuka je oboustranně přínosná a prospěšná.

T: V čem spatřujete negativa, když vaši třídu navštěvuje kromě „zdravých“ dětí i dítě se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Nevidím negativa. (...) Spíš jen, že učitel musí mít předem jasně promyšlenou organizaci při výuce, vycházkách a tak.

T: Uvítal/a byste pomoc asistenta pedagoga? V případě, že ano, v čem konkrétně by podle Vás měla jeho asistence spočívat?

R: Samozřejmě. Určitě by se to projevilo v dalším vzdělávání postiženého žáka. A asistence by měla spočívat v individuálním osobním přístupu, chystání speciálních pomůcek a různých metod.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: Bohužel ne vždy ve školství záleží na tom, co by si škola, ředitelka, učitelka přály. Naše škola se snaží dělat, co je v jejich silách. To dokazuje již to, že přijala po dvakrát nevidomé chlapce, chlapce se zbytky zraku a dívku na invalidním vozíku. (...) A zlepšení prostředí, pomůcek, využití asistentů je zejména záležitost finanční a to konkrétní škola bohužel někdy ovlivnit nemůže.

otec spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku – 01

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze (začleňování) setkal/a?

R: No. S pojmem inkluze jako takovým nyní. S normálním názvem začleňování jsem se setkal už daleko dřív. Myslím, že v tisku nebo v televizi.

T: Co ve Vás vzbuzuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Začlenění. (...) Jinak jde myslím o matematickou operaci. ☺

T: Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?

R: S handicapovanými žáky se syn setkává běžně už od první třídy, takže soudím, že pro tuto základní školu je to už běžná věc.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?

R: Nemám s ní žádný problém, pokud neovlivňuje kvalitu výuky těch běžných žáků.

T: Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: Nijak do ní zapojen nejsem. Tohle je čistě záležitost školy.

T: Jaké máte zkušenosti s inkluzí z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Žádné. V té době prakticky neexistovala.

T: V čem spatřujete pozitiva pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Bude tuto věc považovat za běžnou součást života (...) naučí se jednat s takovým spolužákem a naučí se pak správnému jednání s handicapovanými v dalším životě.

T: V čem spatřujete negativa pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Může dojít ke (...) jak bych to řekl (...) ke koncentraci pozornosti učitele na tohoto žáka (...) A takto by mohla trpět výuka ostatních dětí.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: Myslím si, že není třeba dalších opatření. Ve škole je o postižené děti pečováno dobře a dostatečně.

maminka spolužačky dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku – 02

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze (začleňování) setkal/a?

R: Letos na podzim.

T: Co ve Vás vzbuzuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Naprosto přirozenou věc, kdy se i děti naučí pomoci handicapovanému spolužákovi.

T: Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Seznámí žáky s chováním a jednáním s dítětem s handicapem.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?

R: Jsem spokojená. (...) Souhlasím s ní. ☺

T: Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: Nejsem do ní nijak zapojena.

T: Jaké máte zkušenosti s inkluzí z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Žádné.

T: V čem spatřujete pozitiva pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Uvědomí si, že jsou lidé, kteří nemají život tak snadný jak on.

T: V čem spatřujete negativa pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Nic negativního na tom neshledávám.

T: Jaká navrhujete zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: Nevím. Nemám s tím tolik zkušeností.

ZŠ Uherské Hradiště

maminka žáka s tělesným postižením na invalidním vozíku

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze (začleňování) setkal/a?

R: V jeho nákych čtyřech, pěti letech (...) vlastně, když jsme chodili do stacionáře a jako zajímala jsem se vlastně, jak se rozvíjí (...) uvažovali jsem o tom jako do které školy by měl jít.

T: Co ve Vás vyvolává slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Začlenění vlastně syna, který je na vozíčku (...) začlenění do běžné třídy mezi jako zdravé děti.

T: Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Nó (...) snaží se všichni učitelé, protože vlastně na tom druhém stupni už má těch učitelů víc. A řekla bych, že se snaží hodně, velice (...) přizpůsobují mu hlavně zkoušení. To znamená typ písemek, zkoušení na počítači. Přizpůsobují mu, když mají třeba čtvrtletku, tak tam má, že děti píšou text, tak on tam má třeba výběr zaškrtování, rozlišování (...) jiný druh vlastně toho projevu, jo? protože on nepíše, ani nemůže dlouho psát, protože když dlouho píše, tak ho zase (...) a je to strašně dlouho. On napíše, ale mu to trvá hrozně dlouho (...) takže jako přizpůsobují všichni hrozně.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a?

R: Velmi jsem spokojená, opravdu hodně. I to předčilo moje očekávání.

T: Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: No tak v podstatě snažím se proto dělat nic, protože aby byl jako to zdravé dítě. Že ten rodič do toho nezasahuje. Nicméně je jasné, že máme třeba větší domácí přípravu (...) jo? že mu to dýl trvá. Všechno (...) musím na ňho dohlížet (...) ,že není úplně tak sám. Jo? Že musím některé ty věci dělat s ním. Jako nemáme (...) ,když by byl ňaký problém, tak samozřejmě ta komunikace s tima učitelama nebo to už (...) ,ale zatím se nevyskytlo.

T: Máte zkušenosti s inkluzí či integrací z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Ne (...) ne.

T: Kdo Vám nabídl možnost zařazení Vašeho dítěte do běžné základní školy?

R: No nikdo, to jsem si vymyslela já. ☺ Nebo víceméně probrali jsme to nebo utvrdila mě v tom vlastně ta paní, co nás má ve spece (...) poradkyně naše (...) ,ale jinak nikdo.

T: Jaký byl postoj základní školy na žádost o zařazení Vašeho dítěte do běžné třídy?

R: No (...) byl záporný, ale profesionální. To znamená, že pan ředitel mě přijal, věnoval se mě dvě hodiny, všechno jsme si řekli, on mě vysvětlil, z jakých důvodů to nejde a řekli jsme si, dali jsme si další schůzku za půl roku, a že uvidíme jako co a jak dál no. A v podstatě já jsem na tom trvala na tom přijetí a ještě jsem si prohovořila vlastně s tou poradkyní ve specečku, se školským odborem a pak teda nás přijal pan ředitel.

T: Jaké zdravotní postižení provází Vaše dítě a jak dlouho ho/ji toto zdravotní postižení provází?

R: No od narození. DMO, dětská mozková obrna.

T: V čem spatřujete pozitiva začlenění Vašeho dítěte v běžné základní škole?

R: Pozitiva ... největší sociální chování, protože by byl jinak vyloučen úplně. A samozřejmě ve vzdělávání.

T: V čem spatřujete negativa začlenění Vašeho dítěte v běžné základní škole?

R: Nemám žádné.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: Ne ... v žádném případě. Jako, tam už by asi nic líp probíhat nemohlo. Tam to opravdu jako funguje velice dobře.

T: Jsou Vám nápomocné nějaké instituce či organizace? Pokud ano, které a v čem konkrétně?

R: Especečko. Ze Zlína máme. Tou největší pomocí je vlastně v tom, že i to espece nám ji (*asistentku*) přiděluje, jako schvaluje nám ji každý rok. Když byl nějaký problém ještě na té předcházející škole, třeba schůzky, tak jsme to pak konzultovaly jako s tou paní poradkyní. Jako (...) u nás jako to especečko opravdu dobře funguje.

třídní učitel

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze setkal/a?

R: Při studiu pedagogiky (...) už počas studia na vysoké škole.

T: Co ve Vás evokuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Inkluze, začlenění. Jak je ve slovníku. Jednoduše začlenit (...) v matematice inkluze, enkluze.

T: Co konkrétně Vy a vaše škola děláte pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Tak individuální přístup hlavně, protože to vyžaduje každé začlenění a s tím věci související (...) to znamená i individuální přístup, co se týče prostoru, co se týče začlenění. Uspořádání třídy, obědy, docházka na wc. (...) Prostě všechny faktory směřující k inkluzivnímu začlenění. Musí se to řešit vždy za pochodu. V praxi to běží jinak, než je to popsáno v knížkách. (...) Prostě lidský přístup.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?

R: To jo, my jsme zas taková škola, hlavně vedení (...) ,že fakt jsou chápaví a lidští. Tohle jsou citlivé záležitosti. I pro ty děcka je to dobré, že to vidí naživo, že zjistí, že pomáhat není ostuda. Děcka jsou aji více ochotné, než ze začátku, kdy se spíše zdráhaly.

T: Jakým způsobem jste zapojen/a do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: Já jako třídní vždycky v tom smyslu, že pomůžu, třeba když jdeme na výlet, tak ho vezu, bo su chlap. Cokoliv potřebuje, pomoct, ofotit věci do školy a takové věci. Činnosti, co můžu udělat, aby ho to nezatěžovalo. (...) Proč bych mu nepomohl. (...) Nebo kolegové mu dělají testy zvlášť, bo se mu hůř píše.

T: Máte zkušenosti s inkluzí či integrací z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Ne (...) nee.

T: Jak jste reagoval/a jako třídní učitel/ka na žádost rodičů o zařazení jejich dítěte se zdravotním postižením na invalidním vozíku do vaší třídy?

R: Měl jsem z toho obavy, jestli to zvládnou, popravdě. Ale tím, že je tam paní asistentka, tak tím, že mu pomáhá, tak je to bezvadné.

T: V čem spatřujete pozitiva, když vaši třídu navštěvuje kromě „zdravých“ dětí i dítě se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Děcka jsou trochu jiné, chápavější. Když jsou v kolektivu, tak si hledají skupinky, je mezi nima rivalita a tak, ale uvědomují si už, že v životě to není jednoduché. Komukoliv se může něco stát. Je dobré mít kamarády, kteří pomůžou. Jsou všímavější (...) vidí to.

T: V čem spatřujete negativa, když vaši třídu navštěvuje kromě „zdravých“ dětí i dítě se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Spíš já sám pozoruju, když mám výklad v matice a Prokop nestíhá, nemůžu na něj brát ohled (...) to vidím spíš u sebe. Ale paní asistentka mu pomůže. Nevidím negativa u děcek, ale u sebe.

T: Uvítal/a byste pomoc asistenta pedagoga? V případě, že ano, v čem konkrétně by podle Vás měla jeho asistence spočívat?

R: To jo, to jednoznačně. Kdyby tam nebyl, Prokop by byl sám ztracený.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: To ani nevím. (...) Nevím, co by se dalo zlepšit. Prokop se připravuje perfektně. Doma příprava určitě je. I dobrý přístup má.

maminka spolužáka dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku – 01

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze (začleňování) setkal/a?

R: V synové třídě.

T: Co ve Vás vzbuzuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Začlenění člověka do společnosti. V tomhle případě do třídy.

T: Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Věnuje se jim dostatečně a zapojuje i do třídního kolektivu.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?

R: Nevadí mi, že děti na vozíku jsou na této škole. Naopak to i těm druhým dětem prospěje a budou snad v budoucnu jim pomoci.

T: Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: V žádném procesu zapojena nejsem.

T: Jaké máte zkušenosti s inkluzí z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Žádné zkušenosti nemám.

T: V čem spatřujete pozitiva pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: V případě pomoci syn pomůže a dovede s ním, s ním bez problému komunikovat.

T: V čem spatřujete negativa pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: Žádné negativa nevidím.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: Větší komunikace ve třídě, společenské hry či aktivity (...) společné výlety, památky, větší zábava v kolektivu (...)

maminka spolužačky dítěte s tělesným postižením na invalidním vozíku – 02

T: Kdy poprvé jste se s pojmem inkluze (začleňování) setkal/a?

R: Nesetkala jsem se s ním. Dnes ho slyším poprvé.

T: Co ve Vás vzbuzuje slovo inkluze? Co si pod tímto pojmem představujete?

R: Vůbec nic. ☺

T: Co konkrétně vaše škola, případně třídní učitel dělá pro plnohodnotnou inkluzi?

R: Jelikož vím, že v této škole jsou žáci, (...) si myslím určitě, (...) že vše, co je v možnostech školy.

T: Do jaké míry jste s inkluzí na vaší škole spokojen/a? Souhlasíte s ní?

R: Ano, souhlasím s ní.

T: Jakým způsobem jste zapojeni do procesu inkluze u vás v základní škole?

R: Vůbec.

T: Jaké máte zkušenosti s inkluzí z období, kdy jste Vy navštěvoval/a základní školu?

R: Nemám zkušenosti.

T: V čem spatřujete pozitivita pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: I dítě na vozíčku má právo mít kamarády.

T: V čem spatřujete negativa pro Vaše dítě, když společně s ním navštěvuje třídu i žák se zdravotním postižením na invalidním vozíku?

R: V ničem nespatřuju negativa.

T: Jaká navrhuje zlepšení a doporučení pro inkluzi ve vaší základní škole/třídě?

R: Víc informací by neškodilo.