

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Dilemata společného vzdělávání

Diplomová práce

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Zelená**
Osobní číslo: **H18409**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Téma práce: **Dilemata společného vzdělávání**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Studentka se bude v diplomové práci zabývat dilematem společného vzdělávání dětí s handicapem i bez v mateřské škole a základní škole na prvním stupni. V práci vymezí základní pojmy, dále se zaměří na porovnání názorů rodičů a pedagogů na MŠ a ZŠ na společné vzdělávání, a jaké má pozitiva a negativa. Ke sběru dat studentka použije kvalitativní výzkum. Hlavní výzkumnou metodou budou polostrukturované rozhovory. Cílem práce je zjistit, jaký mají názor na společné vzdělávání rodiče dětí a pedagogové mateřské a základní školy, a jaká jsou dle nich v tomto vzdělávání úskalí.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

BEIRNE-SMITH, Mary, James R. PATTON a Shannon H. KIM. Mental retardation: an introduction to intellectual disabilities. 7th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall, 2006. ISBN 978-0131181892.
HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
JESENSKÝ, Ján. Základy komprehenzivní speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1.
LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. Řízení inkluze ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.
LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2019**
Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2020**



L.S.

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 29. listopadu 2019

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 20. 4. 2020

Bc. Petra Zelená

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí této diplomové práce PaedDr. Zdence Šándorové, Ph.D. Děkuji za cenné rady, ochotu, laskavost a trpělivost, kterou mi věnovala při zpracování práce.

Chtěla bych také poděkovat respondentům, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Děkuji jim za jejich čas a ochotu podělit se o svůj názor a zkušenosti.

Děkuji také své rodině bez jejichž podpory by tato práce nevznikla.

Anotace

Práce se zabývá společným vzděláváním v mateřské škole a na prvním stupni základní školy. V práci jsou vymezeny základní pojmy, historie a současnost společného vzdělávání, rozdíly ve vzdělávání v mateřské a základní škole apod. Součástí této práce je také interpretace dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů. Získaná data posloužila jako materiál ke zodpovězení předem určených výzkumných otázek. Cílem práce je zjistit názor rodičů a pedagogů mateřské školy a prvního stupně základní školy na společné vzdělávání.

Klíčová slova

společné vzdělávání, inkluze, mateřská škola, základní škola, postižení

Title

Perplexity of inclusive education

Annotation

The diploma thesis deals with inclusive education in nursery school and elementary school. The thesis defines the basic concepts, history and present of common education and differences between education in nursery school and elementary school. Part of this work is the interpretation of data obtained from semi-structured interviews. These data served as a material for answering predetermined research questions. The purpose of this work is to find out the opinion of parents and teachers of nursery school and elementary school on inclusive education.

Keywords

inclusive education, inclusion, nursery school, elementary school, handicap

OBSAH

Úvod.....	9
1 Základní pojmy.....	10
1.1 Speciální pedagogika a její členění.....	10
1.1.1 Členění speciální pedagogiky	11
1.1.1.1 Etopedie	11
1.1.1.2 Psychopedie	12
1.1.1.3 Logopedie	14
1.1.1.4 Tyflopédie/oftalmopedie	15
1.1.1.5 Surdopedie	16
1.1.1.6 Somatopedie	17
1.1.1.7 Specifické vývojové poruchy školních dovedností.....	17
1.1.1.8 Kombinované postižení	18
1.2 Historie inkluze.....	18
1.3 Společné /inkluzivní vzdělávání v současnosti.....	20
1.4 Integrace.....	21
1.5 Mateřská a základní škola.....	23
1.6 Dilema.....	24
2 Komparace výzkumů na téma Společné vzdělávání	25
PRAKTICKÁ ČÁST	28
3 Metodologie kvalitativního výzkumu.....	28
3.1 Metody výzkumu	28
3.2 Cíl práce.....	29
3.3 Výzkumné otázky	30
3.4 Výzkumný vzorek.....	30
3.5 Místo výzkumu a jeho charakteristika	31
3.6 Etické jednání	31
3.7 Průběh a zpracování dat.....	32
4 Analýza rozhovorů	33
4.1 Pedagogové v mateřské škole	33
4.1.1 Respondentka 1 - pedagožka Anna (MŠ)	33
4.1.2 Respondentka 2 - pedagožka Eliška (MŠ).....	36
4.1.3 Respondentka 3 - asistentka pedagoga Dana (MŠ)	38

4.2	Pedagogové na základní škole	40
4.2.1	Respondentka 4 - pedagožka Andrea (ZŠ)	40
4.2.2	Respondentka 5 - pedagožka Marie (ZŠ)	42
4.2.3	Respondentka 6 - pedagožka Lucie (ZŠ).....	43
4.3	Rodiče dětí navštěvující mateřskou školu	44
4.3.1	Respondentka 7 – Amálie, matka tříleté dcery (MŠ).....	45
4.3.2	Respondentka 8 – Klára, matka tříletého syna (MŠ)	46
4.3.3	Respondentka 9 – Jana, matka čtyřleté dcery (MŠ).....	47
4.3.4	Respondentka 10 – Marie, matka šestiletého syna (MŠ).....	48
4.4	Rodiče žáků navštěvující základní školu	49
4.4.1	Respondentka 11 – Adéla, matka sedmiletého syna (ZŠ)	50
4.4.2	Respondentka 12 – Lenka, matka sedmiletého syna (ZŠ)	51
4.4.3	Respondentka 13 – Lucie, matka osmiletého syna (ZŠ).....	52
5	Shrnutí výzkumu	54
6	Závěr.....	56
	Použitá literatura	58
	Příloha A – Transformační schéma cílů	61

Úvod

Téma diplomové práce Dilemata společného vzdělávání je téma vysoce aktuální. Důvodem jsou spekulace, zda je společné vzdělávání prospěšné pro všechny zúčastněné a zejména pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem práce je zjistit názor učitelů a rodičů žáků mateřské školy a prvního stupně základní školy na společné vzdělávání, tedy začleňování jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské a základní školy.

Teoretická část diplomové práce se zabývá základními pojmy, historií a současností společného vzdělávání a rozdíly ve vzdělávání v mateřské a základní škole. Rozdílné přístupy jsou dány z důvodu odlišnosti zaměření edukace těchto dvou vzdělávacích institucí.

Metodologicky k získání dat byl použit kvalitativní výzkum. Byly zvoleny polostrukturované rozhovory, které jsou uzpůsobeny dvěma skupinám dotazovaných, tedy učitelům a rodičům. Zájmem výzkumu jsou především zkušenosti dotazovaných a jejich názory k tématu společného vzdělávání.

Důvodem výběru tématu je na příkladech ukázat, jak společné vzdělávání funguje v praxi a jak jej vnímají lidé, kteří k němu mají nejbližší. Pedagogové mateřských a základních škol se setkávají se společným vzděláváním často a mohou tedy poukázat na pozitiva a negativa společného vzdělávání. Objekty společného vzdělávání jsou především děti a žáci. Z tohoto důvodu je důležité znát názor rodičů na tento typ vzdělávání, jelikož jsou to právě jejich děti, které jsou v procesu společného vzdělávání významnými aktéry.

1 Základní pojmy

V úvodu práce je důležité vymezit několik důležitých a základních pojmů. V práci budeme používat zejména pojem společné vzdělávání, který je aktuálně významný pro speciální pedagogiku. Speciálně pedagogickou terminologii využijeme pro správné pochopení tématu (a například i pro budoucí praxi). V teoretické části práce se zaměříme na druhy postižení, abychom věděli, jak s jedinci v inkluzivním prostředí správně pracovat, vychovávat a vzdělávat.

1.1 Speciální pedagogika a její členění

V následující kapitole se zaměříme na vědní obor speciální pedagogiku. Ta poskytuje teoretický informační základ pro společné vzdělávání.

Podle Fischera a Škody je speciální pedagogika: „*velmi významný a rozvinutý obor pedagogiky. Její poslání a význam spočívá ve speciální edukaci a rozvoji jedinců, kteří mají oproti většině ostatních speciální edukační potřeby a kteří pro svůj rozvoj potřebují speciální přístup a péči.*“ (Fischer, Škoda 2008, s. 13). Jedná se o velmi široký a speciální obor pedagogiky, pod který spadají subsystémy, jako například etopedie, psychopedie, surdopedie a další. Cílem speciální pedagogiky je co možná největší dosažení socializace jedince se znevýhodněním s ohledem na to, o jaké znevýhodnění se jedná, jaká je jeho závažnost a rozsah (Fischer, Škoda 2008). Podle Pipekové, kterou uvádí ve své knize Slowík, je cílem speciální pedagogiky „*maximální rozvoj osobnosti člověka s postižením a dosažením maximální úrovně jeho socializace*“ (Pipeková 2006).

Hlavní pozornost speciální pedagogiky je soustředěna na jedince s limitujícím somatickým, psychickým či sociálním vývojem. Speciální pedagogika se zabývá tím, že, jedinec potřebuje odbornou intervenci a určitou podporu ve své sociální existenci, a takových lidí je čím dál více. Není to tedy věda o nějakém handicapu, ale o člověku (Slowík 2016, s. 16). Přestože se speciální pedagogika soustřeďuje na jedince, je také důležité se soustředit na populaci ve vztahu k lidem, kteří trpí určitým postižením. Josef Slowík píše: „*... mezi současné cíle speciální pedagogiky musí jednoznačně patřit také výchova a vzdělávání intaktní (nepostižené) části populace ve vztahu k lidem s postižením. Měla by tomu napomoci i výchova k prosocialitě (častěji pod názvem etická výchova), která se začíná prosazovat už v základním vzdělávání jako jedno z důležitých témat osobnostně sociálního rozvoje.*“ (Slowík 2016, s. 17). Důležitou součástí ve vývoji jedince s postižením je socializace. Intaktní lidé by se měli naučit

přijímat i osoby s postižením, jelikož žijeme v takové společnosti, kde by si měli být všichni lidé rovni. Na úrovni legislativy je nutné v této souvislosti připomenout např. Bílou knihu, Školský zákon, Listinu základních práv a svobod, Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením. Posledně jmenovaný legislativní dokument je založen na principu rovnoprávnosti a zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení do života společnosti. Úmluva je založena na obecných zásadách, kterými jsou především:

- respekt k lidské důstojnosti a nezávislosti,
- zákaz diskriminace,
- plné zapojení do společnosti,
- rovnost příležitostí,
- přístupnost,
- rovnost žen a mužů,
- respekt k vyvíjejícím se schopnostem dětí a jejich právu na zachování identity.

1.1.1 Členění speciální pedagogiky

Speciální pedagogika se člení do několika subsystémů, a to podle druhu postižení. Každému postižení se musí dostat specifické a konkrétní péče, nelze použít vždy stejné metody ke kompenzaci postižení. Je důležité si tyto disciplíny charakterizovat, jelikož ve společném vzdělávání se pedagog může setkat se všemi druhy postižení. Pokud pedagog neporozumí určitému postižení, je zde možnost zvolení nesprávné metody k edukaci jedince. Je tedy zásadní znát určitá specifika, jelikož ke každému postižení a jedinci je třeba přistupovat individuálně.

1.1.1.1 Etopedie

Etopedie je jednou z disciplín speciální pedagogiky, která se zabývá výchovou, vzděláním i výzkumem jedinců s poruchami chování. Do roku 1969 byla etopedie součástí psychopedie (vědní obor zabývající se mentálním postižením). Předmětem etopedie je etiologie vzniku poruchy chování, prevence (aby vada nepřerostla v poruchu sociálních vztahů) a systém vzdělávacích institucí. Dále je také součástí morální formování a ovlivňování jedince (Edelsberger 2000).

Jeden z významných činitelů vzniku poruch chování je vliv sociálního prostředí, a to zejména rodina, kde jedinec vyrůstá. Rizikovou rodinou se stává taková rodina, jejíž člen/ové trpí asociální poruchou, psychopatickými prvky chování, rodiče s tendencí k nevhodným návykům (alkoholismus, toxikomanie) nebo emočně labilní jedinci, kteří neprojevují zájem

o děti a jejich další rozvoj. Další činitel může být také nevšímavost rodičů vzhledem k trávení volného času dětí (např. s kým tráví volný čas). Činiteli vzniku poruch chování mohou být také geneticky podmíněné dispozice, nebo oslabení či porucha centrální nervové soustavy (zejména v prenatálním či perinatálním období, kdy se tvoří podmínky pro vznik adaptačních poruch) (Blažková 2014, s. 55).

Poruchy chování můžeme rozdělit dle stupně společenské závažnosti. Nejméně závažnou formou je disociální chování, které je nepřiměřené, nespolečenské, ale dá se zvládnout, a to díky vhodným pedagogickým postupům. Jedná se o drobnější výkyvy a nesoulady s běžnou společenskou normou. Může být průvodním jevem jiného druhu postižení, například ADHD či neurotických projevů. Mezi výkyvy můžeme řadit kázeňské přestupky proti školnímu řádu, vzdorovitost, negativistické projevy, lži apod. Pro řešení se většinou využívají výchovní poradci ve školách, poradenské instituce, speciální pedagog, nebo psycholog, který používá metodu terapie. Závažnější stupeň se nazývá asociální chování. Zde se vyskytuje rozpor se společenskou morálkou, odlišnost od normy a často chybí sociální citění jedince, nebo je na velmi nízké úrovni. Projevy tohoto chování jsou většinou trvalejší a mají vzestupnou tendenci. Patří sem například útěky z domova (nebo z výchovných zařízení), demonstrativní sebepoškozování, drogová závislost, časté záškoláctví, krádeže apod. Situace se řeší nejen pomocí speciálněpedagogického postupu, ale i zapojením poradenského systému (střediska výchovné péče), speciálních výchovných zařízení, zdravotnických institucí a terapeutických pracovišť (Blažková 2014, s. 55-56).

Poslední a nejzávažnější formou je antisociální chování. Jedná se o protispolečenské jednání, kdy jedinec nepoškozuje pouze sebe, ale i společnost. Většinou se jedná o vyvrcholení asociální poruchy, která gradovala v porušování zákonů a norem. Patří sem veškerá trestná činnost – krádeže, sexuální delikty, vandalství, zabití a vraždy, násilí, organizovaný zločin apod. Můžeme zde řadit i trestnou činnost, která souvisí například s drogovou závislostí. Řešení je dlouhodobé, ve školských zařízeních pro výkon a ústavní a ochranné výchovy, v případě mladistvých i ve věznicích. Naneštěstí se zde setkáváme s častou recidivou, zejména pokud se jedinec vrací do stejného patologického prostředí (Pipeková a kol. 2006).

1.1.1.2 Psychopedie

Psychopedie je disciplína speciální pedagogiky, která se zabývá problematikou rozvoje, výchovy a vzdělávání osob se sníženými rozumovými schopnostmi. Patří sem ale i poruchy

autistického spektra. Cílem psychopedie je co největší možný stupeň rozvoje osobnosti jedince s mentálním postižením a jeho integrace do běžné společnosti (Blažková 2014, s. 42).

Autoři knihy *Mental retardation: an introduction to intellectual disabilities* píší, že mentální retardace je intelektuální postižení a také jedno z mnoha druhů vývojových postižení. Ta bývala spojována zejména s mentální retardací, a to u dospělých jedinců, nejedná se však pouze o tento druh postižení (Beirne-Smith a kol. 2006, s. 41).

Mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN) definuje mentální retardaci jako: „*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.*“ (MKN 2018, s. 244).

Stupeň mentální retardace se určuje pomocí standardizovaných testů inteligence. Test inteligence se dá nahradit škálami, které určí stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Tato měření však určují pouze přibližný stupeň mentální retardace. Diagnóza se taky odvíjí od všeobecných intelektových funkcí, které určuje školený diagnostik. V průběhu času se mohou intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost měnit, mohou se zlepšovat pomocí cvičení a rehabilitace. Diagnóza má však určit současný stav duševních funkcí jedince (MKN 2018, s. 244).

MKN člení mentální retardaci do čtyř základních stupňů. První je lehká mentální retardace, při které se IQ pohybuje přibližně mezi 50–69. U dospělých to odpovídá mentálnímu věku 9-12 let, jedinci mívají obtíže při školní výuce. Většina dospělých je i přesto schopna vykonávat práci a udržovat si sociální vztahy. Dalším stupněm je střední mentální retardace, u které se IQ pohybuje mezi 35-49. U dospělých to odpovídá mentálnímu věku 6-9 let. Je zde zřetelné vývojové opožďení v dětství. Mnoho jedinců je však schopno dosáhnout určité hranice nezávislosti, přiměřené komunikace a školních dovedností a schopností. V dospělosti potřebují různé stupně pomoci při výkonu práce. Třetí stupněm je těžká mentální retardace. Zde se IQ pohybuje mezi 20-34, u dospělých jedinců to odpovídá mentálnímu věku 3-6 let. Jedinec trpící těžkou mentální retardací je odkázán na trvalou pomoc druhých osob. Nejtěžším stupněm je hluboká mentální retardace, u které IQ dosahuje maximálně 20, což odpovídá u dospělých mentálnímu věku 3 roky a níže. Jedinec je taktéž odkázán na pomoc druhých osob, je nesamostatný a vyžaduje pomoc při pohybu, komunikaci i hygienické péči. (MKN 2018, s. 245)

1.1.1.3 Logopedie

„Jedná se o speciálněpedagogický vědní obor, který se zabývá komunikačními schopnostmi člověka, fyziologií a patologií komunikačního procesu, ontogenezí řeči, diagnostikou a terapií vad a poruch komunikačních schopností a také prevencí těchto poruch.“ (Vítková, 2004). Aktuálně se používá podle Lechty pojem narušená komunikační schopnost. Logopedie se stala interdisciplinárním oborem, jelikož využívá poznatky z jiných vědních oborů a spolupracuje s nimi během diagnostiky a terapie jedinců, kteří trpí narušenou komunikační schopností. Do těchto spolupracujících oborů patří i medicína a mezi ně například pediatrie, foniatrie, plastická chirurgie, ortodoncie a jiné. Logopedická péče má za úkol odstranit, překonat nebo co možná nejvíce zredukovat narušenou komunikační schopnost, nebo je dále rozvíjet (Blažková 2014, s. 34).

MKN popisuje specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jako takové poruchy, kde je narušen normální způsob osvojení jazyka od vývojových stádií. Často jsou doprovázeny obtížemi ve čtení a psaní, sociálních vztazích a poruchami emocí a chování. MKN zmiňuje 4 hlavní poruchy. Specifická porucha artikulace řeči je *„vývojová porucha, kdy dítě užívá řečových zvuků pod úrovní svého mentálního věku, ačkoliv řečová dovednost je na normální úrovni.“* (MKN 2018, s. 246). Patří sem fonologická porucha, porucha artikulace řeči, dyslalie, lalie (opakování jedné hlásky) a funkční porucha artikulace řeči (MKN 2018, s. 246).

Nejčastěji se vyskytuje dyslalie. Dyslalii označujeme jako neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek ve verbálním procesu. Správnou výslovnost hlásek se dítě většinou naučí přibližně do 5. roku života. Pokud vývoj výslovnosti není do 5. roku zcela ukončen, může se jednat také o tzv. prodlouženou fyziologickou dyslalii (zvláště pokud se jedná o jednoduchou chybu ve výslovnosti), u které se dá očekávat spontánní autokorekce. Mezi projevy dyslalie řadíme vynechávání hlásek, zaměňování nebo nahrazování hlásek, „převrácení“ hlásek, opakování hlásek nebo slabik, vložení hlásek či nepřesné vyslovení (Lechta 2016, s. 342-345).

MKN popisuje další poruchu, a to expresivní poruchu řeči, což je: *„Specifická vývojová porucha, při které schopnost dítěte užívat expresivní mluvenou řeč je zřetelně pod úrovní jeho mentálního věku, ale jazykové chápání je normální. Mohou být, ale nemusejí, poruchy artikulace.“* (MKN 2018, s. 246) a patří sem vývojová afázie či dysfázie, expresivní typ. Třetí je receptivní porucha řeči, kterou MKN definuje takto: *„Specifická vývojová porucha, kdy chápání řeči dítětem je pod úrovní mentálního věku. Téměř ve všech případech je také výrazně*

porušena expresivní řeč a jsou časté též poruchy tvorby slova a zvuku.“ (MKN 2018, s. 246). Řadíme sem vrozenou neschopnost vnímat sluchem, dysfázii či afázii, receptivní typ a také slovní hluchotu. Čtvrtá je získaná afázie s epilepsií (Landauův-Kleffnerův syndrom). Jedná se o poruchu, kdy dítě, dříve činící normální pokroky ve vývoji řeči, ztrácí receptivní i expresivní dovednosti jazyka. Všeobecná inteligence je u dítěte stále zachována. Porucha je spojena s epizodickými abnormalitami EEG a často také doprovázen epileptickými záchvaty. Porucha se začíná projevovat mezi třetím a sedmým rokem, kdy ztráta dovednosti přichází během pár dní až týdnů. Přibližně dvě třetiny dětí zůstanou s méně či více těžkou receptivní poruchou řeči. MKN zde definuje ještě dvě poruchy, které však dále nerozvíjí, pouze je zmiňuje. Těmi jsou jiné vývojové poruchy řeči nebo jazyka (zde řadíme patlavost) a vývojová porucha řeči nebo jazyka (MKN 2018, s. 247).

Lechta zmiňuje také poruchu zvanou koktavost neboli balbuties. *„Syndrom koktavosti spočívá v průniku tří množin symptomů: psychické tenze (související s potřebou zvukové verbální komunikace), nadměrné námahy při mluvě a dysfluence (pozn. autora – závady a poruchy plynulosti řeči) při řečovém projevu.*“ (Lechta 2016, s. 339). Psychická tenze je charakteristická vnitřním pocitem nejistoty, vyvedením z míry, spojené s nezbytností verbální komunikace. Nadměrná námaha je postřehnutelná i u běžné komunikace. U jedinců můžeme pozorovat svalové napětí, fyzické úsilí při překonávání bloků artikulačního aparátu, grimasy, nápadnou gestikulaci apod. Můžeme si například špatně vynaložit i mlčení na začátku odpovědi jako známku nedostatečných vědomostí, ačkoliv se jedinec snaží překonat blok mluvidel. Jedinec při dysfluenci opakuje části i celá slova, tlačí hlásky nebo slabiky. Patří sem také problémy s fonací, a to přerývané, nepravidelné nebo povrchní dýchání. Příznaky se nemusejí projevit v každé situaci, záleží zejména na psychické tenzi jedince a stupni náročnosti dané komunikace (Lechta 2016, s. 339-340).

1.1.1.4 Tyflopédie/oftalmopédie

Tyflopédie je: *„Disciplína speciální pedagogiky, která se zabývá výchovou a vzděláváním zrakově postižených. Název i pojetí dnes překonány. Užívá se pojem oftalmopédie (opthalmos = oko) a zahrnuje péči o zrakově postižené od narození do konce života včetně rehabilitace osob se zrakovým postižením získaným v pozdějším věku.*“, jak uvádí Pedagogický slovník (Ludíková 1988 in Průcha a kol. 2003, s. 254). Zrakem získáváme 80-90 % informací z okolního světa, proto je považován za jeden z nejdůležitějších smyslů jedince. Jeho ztrátou dochází k tzv. informačnímu deficitu, jelikož postižení narušuje kognitivní funkce,

prostorovou orientaci i samotný pohyb, jedinec nemá schopnost představit si předměty a jevy s úplnou přesností. Jedna z příčin může být vada části zrakového ústrojí. Vrozené vady jsou většinou geneticky podmíněné, nebo je způsobí infekční onemocnění matky v průběhu těhotenství (Blažková 2014, s. 21).

Zrakové vady můžeme rozdělit na vady refrakční, okulomotorické a postižení zorného pole. Refrakční vada je ztráta zrakové ostrosti a upravují se pomocí brýlových čoček. Radíme zde tři vady, a to krátkozrakost (jedinec špatně vidí do dálky), dalekozrakost (jedinec špatně vidí na blízko) a astigmatismus (jedinec má nepravidelně zakřivenou čočku nebo rohovku). U okulomotorických poruch se setkáváme s částečným omezením zrakové funkce jednoho oka. Na sítnicích se nevytváří stejný obraz, tudíž nedochází ke splynutí a vytvoření prostorového vjemu. Patří sem šilhání (jedna osa oka se odchyluje od druhé) a tupozrakost (snížená zraková ostrost jednoho oka, nedá se upravovat brýlovými čočkami). Postižení širě zorného pole znamená, že dítě má omezený prostor, který vidí. Může se jednat o výpadek v centru zrakového pole, kdy má jedinec problém s pohledem před sebe (Blažková 2014, s. 22-23).

1.1.1.5 Surdopedie

„Surdopedie je jeden z oborů speciální pedagogiky, který se zabývá rozvojem, výchovou a vzděláváním osob sluchově postižených.“ uvádí Pedagogický slovník (Průcha a kol. 2003, s.237). Cílem surdopedie je komplexní péče o jedince se sluchovým postižením a snaha o jeho sociální a pracovní začlenění a zapojení. Jelikož sluchové postižení představuje sluchovou bariéru, může být důsledkem špatné vytváření mezilidských vztahů a kvůli tomu může jedinec trpět společenskou izolací. Jedním z důvodů této izolace je i vnímání řeči, její vývoj je omezen nebo blokován a mluva je často deformována. Dochází i k deficitu v orientačních schopnostech, jelikož se jeho prostorová orientace omezuje zejména pouze na rámeček zorného pole. Více než polovina sluchových postižení je způsobena geneticky. Jednou z příčin může být také nemoc, kterou prodělala matka v těhotenství, například zarděnky, spalničky, chřipka apod. Získaná sluchová vada se může projevit po protáženém porodu, kdy došlo ke krvácení do mozku, později také jako důsledek středoušních zánětů, meningitid či průušnic. Ke komunikaci používají jedinci se sluchovým postižením například znakový jazyk, který probíhá pomocí gestikulace rukou a jiných výrazových prostředků. Dále existuje znakovaný jazyk, který slouží k dorozumívání mezi neslyšícími a slyšícími jedinci v České republice. Je to splynutí znakového a mluveného jazyka, kdy jsou gramatické prostředky češtiny souhlasně hlasitě nebo bezhlasně artikulována (Blažková 2014, s. 27-31).

Často je citován výrok Heleny Kellerové (známá slepohluchá Američanka): „*Slepotu odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.*“ (Lechta 2010, s. 216).

1.1.1.6 Somatopedie

„*Jeden z oborů speciální pedagogiky. Zabývá se výchovou a vzděláváním tělesně a zdravotně postižené mládeže i dospělých osob.*“ (Kábele a kol. 1993 in Průcha a kol. 2003, s. 222). Tělesné postižení ovlivňuje celou osobnost jedince. Mezi ovlivněné funkce patří například motorika, vnímání, poznávání a emoce (Vítková 2019, s. 11). Poruchy hybnosti může také doprovázet snížená samostatnost a omezenost v mezilidských vztazích. Také ji může doprovázet atrofie neboli zmenšování/ztenčování svalových skupin a omezená motorika. Jak píše ve své práci Blažková V., tak tyto poruchy: „*...mohou být primární (následek primárního poškození pohybového ústrojí), nebo sekundární (pohyb je omezen v důsledku jiné nemoci či poruchy).*“ (Blažková 2014, s. 15). Existují tři druhy tělesného postižení. První je tzv. deformace, která je zároveň nejvíce rozšířená. Jedná se o ortopedické vady páteře (vadné držení těla, lordóza, skolióza...). Řadíme sem také nesprávný vývoj kyčelního kloubu, který také postihuje nemalou část populace. Je způsobené nedostatečným vývojem kyčelních kloubů. Dalším druhem jsou malformace, které mají rozsáhlejší důsledky. Je to patologický vývoj nejčastěji končetin, může však postihnout i lebku. Poslední druh je amputace, kde se jedná o chirurgické odstranění části nebo celé končetiny. Většinou jsou příčinou úrazy (autonehoda, poranění výbušninou apod.) (Pipeková a kol. 2006).

1.1.1.7 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

„*Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.*“ definuje tyto poruchy MKN (MKN 2018, s. 247). Je zde definováno 6 těchto poruch. První zmíněná je specifická porucha čtení, u které je viditelná a zřetelná porucha ve vývoji schopnosti číst. Pochopení čteného textu, slova, znalost hlasitého čtení a odpovídání na otázky, které vyžadují čtení, to vše může být ovlivněno a postiženo touto poruchou, bývají s ní spojené i problémy s psaním. Mohou být doprovázeny i poruchou chování a emocí. Řadíme sem vývojovou dyslexii a specifickou retardaci čtení. Specifická porucha psaní a výslovnosti je porucha, kdy je poškozen vývoj dovednosti psaní bez přítomnosti poruchy čtení. Je narušena jak výslovnost, tak správné vypisování slov. Patří sem specifická retardace schopnosti psaní (bez poruchy čtení). Specifická porucha počítání se promítá v neschopnosti provést početní

úkony, jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení. Řadíme sem akalkulii, poruchu aritmetického počítání a Gerstmannův syndrom. Další poruchu, kterou MKN zmiňuje, je smíšená porucha školních dovedností. Jedná se o poruchu, kde jedinec má problémy s počítáním, čtením i psaním (MKN 2018, s. 247-248).

1.1.1.8 Kombinované postižení

Kombinované postižení je pojem, který se používá pro výskyt dvou a více vad u jednoho jedince. U tohoto typu postižení není zcela na místě rozdělení, jako například u mentální retardace, jelikož kombinovaná postižení jsou velmi specifická a záleží na postižené části. Vančová však specifikuje dvě kategorie z hlediska potřebnosti speciálněpedagogických opatření. Do první kategorie, tzv. lehce vícenásobně postižených, se řadí jedinci, kteří jsou schopni v běžných či speciálních školách samostatnosti a integrace do společnosti. Do životních podmínek jsou začleněni maximálně nebo částečně. Mohou získat kvalifikaci a jsou připraveni se zařadit do pracovního provozu, a to například i za pomoci podporovaného zaměstnání. Do druhé skupiny, tzv. těžce vícenásobně postižených, patří jedinci, kteří zvládají pouze základní praktické životní situace a jsou odkázáni na výraznější pomoc druhých osob. Je narušena i komunikační schopnost jedince, tudíž je potřeba vytvořit alternativní a kompenzující druh komunikace vhodný pro daného jedince (Vančová 2001).

Dětská mozková obrna (DMO) je typ kombinovaného postižení, který je nejrozšířenější. Může postihnout pohybový aparát, může být však také doprovázen mentálním či smyslovým postižením a dalšími přidruženými poruchami (Jirásková 2015, s. 8).

1.2 Historie inkluze

V Evropě začaly vznikat instituce pro péči o jedince s postižením v 18. století. Postupem času se začala tato institucionální péče lépe a systematictěji organizovat. Vznikaly také nové a konkrétní edukační metody pro péči o jedince podle typů postižení. Instituce pro péči o jedince s postižením však znamenalo segregovanou edukaci. Během 19. století můžeme pozorovat úsilí o odlišení speciálně zaměřené pedagogiky shrnující přístup edukace dětí s postižením od obecné pedagogiky. Problematika odlišení pedagogiky souvisela zejména s tím, že pedagogové běžných škol byli přetížení. Problém specifických metod edukace žáků s postižením se tedy dostával do popředí. Prvním pokusem o takový pojem bylo dílo Heilpädagogik (neboli Léčebné vzdělávání) z roku 1861 a 1863, které sepsal Georgens

a Deinhart, kde použili termín léčebná pedagogika. V díle však autoři zdůrazňovali, že se jedná o oblast obecné pedagogiky (Lechta 2016, s. 30-31).

Velký zlom přišel s proudy alternativní pedagogiky na přelomu 19. a 20. století a v první třetině 20. století. Pedagogika Marie Montessori a waldorfská škola chápaly dítě s postižením jako obvyklého člena běžné školní skupiny. Tímto předešly inkluzivní edukační trendy, které se dostaly do popředí přibližně až o půl století později. V druhé polovině 20. století se začaly hledat nové edukační přístupy. Velký přínos měla komputelizace v poslední třetině 20. století. Vznikaly stále složitější koncepty včasné stimulace v oblastech alternativní a augmentativní komunikace. Programy poskytovaly náhradní a doplňkové komunikační systémy pro lidi s postižením. Rozšířil se tak edukační potenciál i u dětí s těžkými postiženími. Velmi významný je trend normalizace, tedy snaha o vytvoření co nejlepších životních podmínek pro vedení „normálního“ života. Součástí je příprava na povolání, chráněná pracoviště, kde jsou zaměstnáni jedinci s postižením apod. Tato příprava přispívá ke zlepšení kvality života nejen jedince s postižením, ale i rodinných příslušníků tohoto jedince (Lechta 2016, s. 31–32).

Kudláčová, kterou Lechta zmiňuje, shrnuje období postmoderny vztahující se k lidem s postižením takto: *„postmoderní myšlení otevřelo nové dimenze pro vzájemný vztah lidí prostřednictvím respektování a rozvíjení jinakosti „toho druhého“, včetně hledání správného přístupu k lidem s postižením ve smyslu trendu integrované edukace.“* (Kudláčová, 2010). Podle Lechty trend začleňování a edukace žáků s postižením v běžných školách přispěl k vybudování systémového řešení (Lechta 2016, s. 32).

V rozvinutých zemích se integrace datuje přibližně do osmdesátých let 20. století. Inkluzivní pedagogika vrcholí na počátcích jednadvacátého století a má kořeny v USA. Termín inkluze poprvé použil G. Theunissen v roce 1998 během analýzy speciální pedagogiky v USA. První legislativní verdikt pravděpodobně však pochází z roku 1954. V Pensylvánii bylo vydáno soudní rozhodnutí, podle kterého je inkluze všech žáků čestná, etická a spravedlivá. Deklarace se Salamanky (z roku 1994) znamená zásadní obrat v inkluzivním vzdělávání. Deklarace požaduje vybudování inkluzivních škol, kde by přijímali všechny žáky s ohledem na jejich různorodost a speciální potřeby (Lechta 2016, s. 32-33).

Deklarace také požaduje, aby všechny děti měly možnost navštěvovat běžné školy v co největší blízkosti svého bydliště (Salamanca Statement, 1994). Úmluva OSN o právech osob s postižením byla přijata v New Yorku v roce 2006. Inkluze u nás, v našem regionu, se

legislativně váže na tento dokument, který byl závazně přijat v platnost v roce 2009, resp. 2010 (Lechta 2016, s. 33). Tato Úmluva v České republice vstoupila v platnost v říjnu roku 2009, ve Sbírce mezinárodních smluv byla Úmluva vyhlášena pod č. 10/2010 Sb. m. s. (mpsv.cz). Úmluva požaduje inkluzivní edukaci. V paragrafu č. 24 se konkrétně žádá: „zabezpečení inkluzivního edukačního systému na všech úrovních“ (Salamanca Statement, 1994).

Inkluzivní pedagogiku můžeme vnímat dvěma pohledy. První je poslání humanisticky zaměřené pedagogiky a druhý poukazuje na nebezpečí, které ve špatné aplikaci může způsobit poškození těm, kterým se snažíme pomoci, a to dětem s postižením (Lechta 2009). V našem regionu se vyskytují oba tyto pohledy. „Vzhledem k náročnosti problematiky a jejímu dopadu na podstatu školského systému však lze konstatovat, že uplynulých bezmála 30 let vývoje inkluzivní pedagogiky je významným mezníkem v dějinách pedagogiky vůbec.“ (Lechta 2016, s. 34).

1.3 Společné /inkluzivní vzdělávání v současnosti

Společné vzdělávání se rovná inkluzivnímu vzdělávání. Oba výrazy mají stejný význam. Školský zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění §16 odst. 1 říká: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (Školský zákon, §16, 2004). Podpůrná opatření vzešla v platnost 1. září 2016. „*Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, využití asistenta pedagoga, ...*“ (Školský zákon, §16, 2004). To znamená, že školy by měly dát prostředky pro řádnou výuku žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým

postižením, závažnějšími vadami řeči, poruchami učení, chování, kombinovaným postižením anebo autismem mohou školy zřídit třídy ve školách, oddělení a studijní skupiny. Do takové skupiny či třídy je dítě zařazeno, pokud podpůrná opatření nepostačují k naplnění jeho vzdělávacích možností (Školský zákon, §16, 2004). Společné vzdělávání musí mít určité hranice. Jsou žáci, kteří kvůli svému postižení nebudou schopni spolupracovat a vzdělávat se tak, jako ostatní buď intaktní žáci, nebo žáci s nižším stupněm postižení. Proto jsou zřizovány zmíněné třídy, skupiny nebo oddělení, kde je žáku věnována individuální péče, díky které může nadále rozvíjet své vzdělávací schopnosti, nebo může rozvíjet svou osobnost.

Vzdělávání můžeme rozdělit na dvě kategorie, a to tzv. intaktní majoritní část žakovské populace a minoritní část žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kategorie však vystřídal vznik alternativní nabídky vzdělávacích programů a forem a začala se prosazovat integrace. Vyskytuje se však problém nedostatečné připravenosti běžných škol na vzdělávání a práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejména z profesního, personálního a technického hlediska (Bílá kniha 2001, s. 58).

„Inkluzivní vzdělávání je v definicích vnímáno jako nástroj, resp. prostředek k zajištění cílů, jako např. zajištění rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělávání všem jedincům, umožnění volby v rozhodování, v čem a kde se chtějí lidé, v našem případě žáci, vzdělávat.“ (Lazarová a kol. 2015, s. 14). Zásadou inkluzivního vzdělávání je tedy rovný přístup ke všem jedincům. Některé definice uvádějí, že by se měla pozornost zaměřit na všechny aktéry zapojené do inkluzivního vzdělávání, a tedy nejen žáky, ale i učitele a rodiče. Inkluze je splněna tehdy, kdy nepůsobí frustrace žádnému z aktérů zapojených do inkluzivního vzdělávání (Lazarová a kol. 2015, s. 14). Inkluzivní vzdělávání nezahrnuje pouze žáky s postižením. Zapojují se zejména učitelé a žáci, kteří sdílí třídu s jedincem s postižením. Je tedy zásadní se nezaměřovat pouze na inkludované dítě, nýbrž na všechny jedince, kteří jsou do celého procesu zapojeni.

1.4 Integrace

Pojmy integrace a inkluze nejsou zcela rozdílné, jsou si ve významu podobné. Podle Slowíka je integrace definována takto: *„Fakticky je takto označován nejvyšší stupeň socializace člověka (prakticky jde o naprostý opak segregace – tedy společenského vyčleňování, sociální exkluze) - a protože integrace už je chápána jako dlouhodobě zvolený trend, stalo se toto slovo možná až nepřírozeně přirozeným vyjádřením tendencí ve vývoji vztahu mezi společností a jejími znevýhodněnými členy.“* (Slowík 2007, s.31).

Inkluzi popisuje Slowík jako: „...*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.*“ (Slowík 2007, s. 32). Oba významy se podobají v tom, že se jedná o jakési začleňování do společnosti. Jak napsal Slowík, integrace je nejvyšší stupeň socializace neboli zespolečnění a inkluze je proces, který trvá celý společenský život jedince a snaha lidí s postižením se zcela začlenit do společnosti lidí bez postižení.

Jesenský popisuje rozlišení pojmů inkluze a integrace podle autora R. Vianello. Inkluzi vnímá jako začlenění, tedy akt umístění dovnitř do společnosti, skupiny, školy. Integrace je společné fungování uvnitř skupiny, instituce. Inkluzí řešíme problém exkluze, tedy vyřazení ze společnosti (Jesenský 2000, s. 102).

Lechta zmiňuje několik odborníků, kteří ve svých dílech uvádějí zcela jasně definovaný rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze. Hlavní rozdíl, který uvádí Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, je, že koncept inkluzivní edukace zahrnuje širší populaci než jen žáky s postižením (na něž především cílí koncept integrace). Školy by měly přijímat všechny žáky, a to bez ohledu na jejich fyzické, sociální, intelektuální, emocionální, jazykové a jiné předpoklady. Nejedná se však pouze o děti s postižením, nýbrž i o děti nadané, pracující, děti ulice nebo z odlehlejších částí obce/města, děti kočujících rodin, děti z lingvistických, etnických a kulturních minorit, a děti ze znevýhodněných oblastí nebo skupin (The Salamanca Statement, 1994). Rozdíl je také v tom, že integrace akceptuje dva systémy vzdělávání, a to běžné a speciální školy, kdežto inkluze podporuje pouze běžný typ škol, které by měly přijímat všechny žáky, a to jak s postižením, tak bez něj. Inkluze usiluje o to, aby se odstranily dva vzdělávací systémy, a to běžné a speciální vzdělávání. Chce vytvořit pouze jediný systém, a to edukaci všech žáků bez rozdílu (Lechta 2016, s. 37).

Lechta dále zmiňuje také Lindmeiera (2008), který uvádí rozdíl v rámci „Směrnice UNESCO pro inkluzi“. Dle směrnice má být integrace cílena na edukaci se zaměřením na speciální potřeby dětí s postižením, kdežto inkluze cílí na již zmíněné „školy pro všechny“, rozmanitost je brána jako přirozená podmínka vzdělávání a velká výhoda. „*Změna paradigmatu tedy určuje i změnu cíle: od integrace („pro děti s postižením“) k inkluzi („škola pro všechny děti“). Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu již nedělí na dvě skupiny (tj. na ty, které mají speciální potřeby, a ty, které je nemají), ale jde tady o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají různé individuální potřeby.*“ píše Lechta v návaznosti na Lindmeiera (Lechta 2016, s. 37-38). Mittler (2000), poslední autor zmíněný Lechtou, klade důraz na to, že součástí

integrace je připravenost žáků se začlenit do běžných škol. Není předpoklad, že by se měla měnit škola, aby byla schopna pojmout větší heterogenitu žáků. Naopak žák by se měl uzpůsobit škole. Rada Evropy taktéž poukazuje na tento rozdíl: „*Při integraci se očekává, že žák se přizpůsobí edukačnímu systému, zatímco při inkluzi se očekává, že edukační systém se (za účelem respektování lidské rozmanitosti) přizpůsobí všem žákům.*“ (Recommendation, 2013).

1.5 Mateřská a základní škola

Diplomová práce se zabývá společným vzděláváním v mateřské a základní škole. V této kapitole definujeme rozdíly ve vzdělávání mateřské a základní školy dle Školského zákona č. 561/2004 Sb.

Mateřská škola/předškolní vzdělávání

Školský zákon definuje cíle předškolního vzdělávání následovně: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Školský zákon, §33, 2019). Z této definice je zcela jasné, že v předškolním vzdělávání není základem vzdělání, ale především výchova a rozvoj osobnosti dítěte a osvojování určitých schopností a dovedností.

Základní škola

Školský zákon definuje cíle základního vzdělávání: „*Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.*“ (Školský zákon, §44, 2004). Základní vzdělávání se zaměřuje zejména na vzdělání a získávání určitých hodnot, které jsou potřebné k budoucímu rozhodování, smýšlení, motivaci a pro další schopnosti a dovednosti.

1.6 Dilema

Práce se zabývá dilematem společného vzdělávání a je třeba si tedy tento pojem definovat. Internetový slovník jej definuje takto: „*nutná obtížná volba mezi dvěma vzájemně se vylučujícími možnostmi*“ (abz, 2020). Dilema ve společném vzdělávání je, zda vzdělávat žáky s postižením zároveň s žáky intaktními, či nikoliv. Žáci s postižením vyžadují odbornou a individuální péči. Je možné takovému žákovi dopřát maximální možné vzdělání, pokud jsou ve třídě jiní, intaktní žáci, kterým se pedagog musí také věnovat? Pokud se žákovi s postižením dostane maximální možné pozornosti, nebudou tím omezeni ostatní intaktní žáci? Na takové otázky se v této práci pokusíme najít odpovědi na základě rozhovorů s respondenty, a tedy přímými aktéry společného vzdělávání.

2 Komparace výzkumů na téma Společné vzdělávání

V práci využíváme možnosti komparace výzkumů. Ty ukazují výsledky uskutečněných výzkumů v České republice. Na téma společné vzdělávání vzniklo již několik výzkumů (v různých částech republiky), je třeba předvést a porovnat získaná fakta. O každé práci je sepsán krátký úvod, kde je popsána problematika, kterou autor ve své práci/studii popisuje a zkoumá. Na konci této kapitoly následuje shrnutí a samotná komparace výzkumů.

VLKOVÁ, Petra. *Individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením na běžném typu základní školy*. Olomouc, 2017. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D

Diplomová práce se zabývá problematikou integrace žáků s lehkým mentálním postižením v podmínkách běžné základní školy. V roce 2016, tedy rok před napsáním této diplomové práce, vzešla v platnost tzv. „podpůrná opatření“, která mají pomáhat překonávat znevýhodnění dětí, ať už se jedná o sociálně znevýhodněné a kulturně odlišné prostředí, děti se zdravotním postižením nebo děti mimořádně nadané.

PÉRKOVÁ, Markéta. *Inkluzivní vzdělávání žáků v podmínkách malotřídní základní školy*. Praha. 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Autorka diplomové práce je zaměstnána v malotřídní základní škole, kde se děti vzdělávají podle programu „Učíme se navzájem“. Podle individuálního plánu se zde učí 5 dětí v různých třídách a plán pedagogické podpory mají vypracováni 3 žáci. Cílem této diplomové práce je zjistit, jaká míra kvality inkluzivního vzdělávání je v podmínkách malotřídní základní školy. Dalším cílem je zjistit nejčastější překážky v realizaci inkluzivního vzdělávání z pohledu třídních učitelů a asistenta pedagoga. Autorka také zjišťuje, jaké faktory mohou podle pedagogů ovlivnit proces inkluze.

LINHARTOVÁ, Iva. *Postoje rodičů a učitelů k zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do školy*. České Budějovice. 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce PaedDr. Eva Suchánková, Ph.D.

Diplomová práce se zabývá zařazováním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. V roce 2011, kdy autorka tuto práci psala, nebylo dosud společné vzdělávání tak rozsáhlé jako nyní. Jelikož školy, jejich učitelé a rodiče dětí se speciálními

vzdělávacími potřebami mají odlišné názory na tuto problematiku, tak se autorka rozhodla provést výzkum, který by porovnal a zjistil rozdílnost názorů.

Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání [online]. Nadace Open Society Fund Praha, 2018 [cit. 2019-12-10]. ISBN 978-80-87725-42-9.

Zpráva popisuje změny ve školách a třídách z pohledu ředitelů a učitelů. Ukazuje, kde legislativa prospěla a v čem jsou překážky v úspěšném vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou zde popsány zkušenosti škol se společným vzděláváním, s financováním podpůrných opatření a s administrativou s tím související. Součástí této zprávy je také ukázat míru informovanosti pedagogů ohledně legislativních změn, které jsou označovány jako společné vzdělávání, metodickou podporu poskytovanou školám, realizaci konkrétních podpůrných opatření, vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání a také spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními a dalšími subjekty.

Shrnutí výzkumů

Pedagogové se na problematiku společného vzdělávání dívají na základě svých zkušeností nejednoznačně. Podle učitelů by byla řádně zajištěná integrace prospěšná, mnohdy ale chybí:

- 1) finanční zajištění (např. pro nákup speciálních pomůcek, bezbariérový přístup apod.),
- 2) dostatečná informovanost pedagogů nebo například prostor ve třídě (zminěno kvůli většímu počtu žáků ve třídě). Rodiče integrovaných dětí jsou spokojeni s tím, jak probíhá výuka jejich dítěte ve škole. Je to patrné alespoň z prvního zmíněného výzkumu, který integraci hodnotil kladně ve všech směrech. Kladné hodnocení je zejména díky nízkému počtu žáků ve třídě, a tudíž individuálnímu přístupu k žákům jak intaktním, tak k žákům s postižením. U druhého výzkumu je zásadní to, že výzkum byl prováděn na malotřídní základní škole. Taková škola nemá dostatečné finanční možnosti, a to se také odráží na výsledcích výzkumu. Kvůli nedostatku finanční podpory nemůže škola zařídit všechny kompenzační a jiné pomůcky, které by potřebovala pro plný inkluzivní proces. Z výzkumu třetí diplomové práce není zcela zřejmé, k čemu rodiče a učitelé inklinují a jaký mají názor na společné vzdělávání. Výsledky výzkumu vyšly převážně nerozhodně a rodiče dětí s postižením souhlasí jak se zařazením dětí do běžných škol, tak do škol speciálních. Čtvrtá zmíněná práce prováděla výzkum pouze s řediteli a pedagogy základních

škol. Jednalo se zejména o zjištění prospěchů a překážek v legislativě, která upravuje společné vzdělávání. Z výzkumu vychází, že ředitelé i pedagogové v legislativě vidí jak pozitivní, tak negativní stránky věci.

- 3) Jednu ze základních překážek uvádí pedagogové nedostatek metodické podpory, která je pro společné vzdělávání důležitá.

Analýza provedených výzkumů poukazuje na fakt, že velkou překážkou je nedostatečná kvalifikace a informovanost pedagogů na běžných základních školách, co se společného vzdělávání týče. Inkluzi však víceméně ve všech výzkumech označili respondenti za vhodnou a prospěšnou, jak pro žáky s postižením, tak pro žáky intaktní. Musíme však brát v potaz to, že práce s žáky s různými druhy postižení je velmi individuální.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části práce se zaměříme na metodologii, metody výzkumu, cíle práce, stanovíme si výzkumné otázky, představíme respondenty, provedeme analýzu získaných dat a odpovíme na stanovené výzkumné otázky.

3 Metodologie kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum byl zvolen z důvodu umožnění jít do hloubky problematiky. Metody, které kvalitativní výzkum umožňuje využít, jsou vhodné pro sběr dat ze zkušeností a názorů, a ty jsou pro tento výzkum zásadní. V této kapitole definujeme kvalitativní výzkum a přiblížíme si jeho proces.

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell 1998, s. 12).

Na začátku kvalitativního výzkumu si výzkumník určí téma a základní výzkumné otázky, které se mohou měnit v průběhu výzkumu. Z tohoto důvodu je mnohdy tento typ výzkumu považován jako pružný typ výzkumu. V průběhu výzkumu si také výzkumník určuje hypotézy a metody, které může měnit na základě získaných dat. Výzkumník pracuje přímo v terénu. Sběr dat a jejich následná analýza probíhá v delším časovém období, během kterého výzkumník hledá a analyzuje jakékoliv informace, které vedou k objasnění výzkumných otázek. Sběr dat a jejich analýzu provádí výzkumník současně. Na základě získaných dat se výzkumník dále rozhoduje, která data potřebuje a následně probíhá opět sběr a analýza těchto dat. Během tohoto procesu výzkumník přezkoumává své hypotézy a závěry. Závěrečná zpráva z výzkumu by měla obsahovat popis místa zkoumání, citace z rozhovorů a poznámek, které si výzkumník zapisoval v průběhu práce v terénu. Samotný závěr zprávy může obsahovat výzkumníkovu teorii o fenoménu, který ve výzkumu pozoroval (Hendl 2005, s. 50-51).

3.1 Metody výzkumu

Pro sběr dat byl použitý kvalitativní výzkum. Pro tento typ práce a téma je kvalitativní design vhodnější, protože je zásadní jít do hloubky tématu jak s pedagogy, tak s rodiči. Při dotazníkovém šetření je sice kvantita dat obsáhlejší, odpovědi jsou však většinou strohé a obecné. V této práci jde o zjištění názoru a zkušeností, nebyla by tedy kvantitativní metoda

výzkumu vhodná. Pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Cílové skupiny mají otázky přizpůsobené jejich odborné znalosti. Pedagogům je možné pokládat otázky s odbornou terminologií, kterou však rodiče pravděpodobně nemusejí znát. Rodičům je třeba pokládat otázky, které zní „lidštěji“ a především týkající se jejich dětí. Je třeba se zaměřit na jejich dítě, od učitelů pak můžeme získat obecnější informace, co se kolektivu ve třídě týče.

„Vedení kvalitativního rozhovoru je umění i vědou zároveň. Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu.“ (Hendl 2005, s. 166).

Polostrukturovaný rozhovor je vhodná metoda proto, že udržuje určitou linii, která je potřeba během rozhovoru udržet. Není ale tak striktní, jako rozhovor strukturovaný. Polostrukturovaný rozhovor je volnější, co se týče otázek na respondenty. Dovoluje nám reagovat na odpovědi respondentů a vytvářet v průběhu nové otázky, které nás napadnou během rozhovoru. Využíváme je, pokud máme zájem dozvědět se více, než nám respondent říká. Pokud pozorujeme, že je respondent sdílnější, můžeme rozhovor rozvést i širšími otázkami.

Pro shrnutí informací je použit částečný přepis rozhovorů. V následujících kapitolách, které jsou věnovány respondentům, jsou přepsány důležité a zajímavé informace, které respondenti byli ochotni sdělit. Nejvíce jsou obsaženy/přepsány informace, které jsou zásadní a zajímavé pro tento výzkum.

3.2 Cíl práce

Cílem této práce je zjistit, jaký mají názor na společné vzdělávání učitelé a rodiče žáků v mateřské škole a na prvním stupni základní školy v malém městě. Zájmem této práce je rozdílnost názorů pedagogů v mateřské a základní škole, jelikož v každé z těchto dvou institucí má pedagog jinou roli ve vzdělávání a výchově svých žáků. Cílem bude také zjistit, zda si pedagogové myslí, jestli je společné vzdělávání správné či nesprávné jak pro děti s postižením, tak pro děti intaktní a jaká jsou její pozitiva a negativa.

Výzkum je založen na čtyřech cílových skupinách, kterými jsou tři rodiče a pedagogové žáků mateřské školy, dále pak tři rodiče a pedagogové žáků prvního stupně základní školy.

Jedním z cílů této práce je poukázat na problematiku společného vzdělávání a informovat o ní společnost. Hlavním cílem výzkumu je pohled jak pedagogů, tak rodičů. Jelikož je jedním z cílů informovat společnost o problematice společného vzdělávání, je zásadní poukázat na tuto problematiku i z laického pohledu, a tedy rodičů. Ti získávají informace o průběhu edukačního procesu od svých dětí, které jsou nedílnou a důležitou součástí

společného vzdělávání. Intaktní děti/žáci jsou středem celého společného vzdělávání. Edukace není jedinou složkou společného vzdělávání, tou je i společnost, a tedy třída se žáky, kteří jsou ochotni inkludované dítě přijmout do kolektivu, či nikoliv. V případě, že by intaktní děti inkludovaného žáka nepřijaly a došlo by tedy k vyloučení z kolektivu, může dojít u inkludovaného žáka k regresi, zpomalení nebo úplnému zastavení vývoje a rozvoje.

3.3 Výzkumné otázky

Pro tento výzkum je určena jedna hlavní výzkumná otázka a čtyři dílčí.

Hlavní výzkumná otázka (HVO):

- Jaký mají názor rodiče a pedagogové žáků mateřské školy a prvního stupně základní školy na společné vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky:

- VO 1: Jak vnímají společné vzdělávání pedagogové v mateřské škole a jaká v něm vidí pozitiva/negativa?
- VO 2: Jak vnímají společné vzdělávání pedagogové na prvním stupni základní školy a jaká v něm vidí pozitiva/negativa?
- VO 3: Jak vnímají společné vzdělávání rodiče dětí v mateřské škole a jaká v něm vidí pozitiva/negativa?
- VO 4: Jak vnímají společné vzdělávání rodiče dětí na prvním stupni základní školy a jaká v něm vidí pozitiva/negativa?

3.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán na základě známých, kteří jsou rodiči dětí navštěvující mateřskou a základní školu a jednoho pedagoga. Následovala tzv. metoda sněhové koule, tedy doporučení možných respondentů již vybranými respondenty. Metoda sněhové koule je podle Pattona: „*Volba dalších případů na základě doporučení již zkoumaných jedinců. Vhodné pro interview.*“ (Patton 1990, s. 169).

Každý respondent poskytl ústní informovaný souhlas. Na začátku každého rozhovoru byli obeznámeni s názvem, cílem a zpracováním dat diplomové práce. Všichni respondenti byli informováni o pořizování hlasový záznam z rozhovoru, který slouží pouze k účelům autora této práce a nebudou poskytovány dalším osobám. Respondentům bylo také sděleno, že všechna jména, jejich nebo zmíněná v průběhu rozhovoru, jsou anonymizována a nahrazena jinými. Město, ve kterém byl výzkum uskutečněn, není uvedeno, a to z důvodu ochrany respondentů i jejich dětí.

3.5 Místo výzkumu a jeho charakteristika

Výzkum byl proveden v malém městě v okrese Svitavy, které má přibližně okolo dvou tisíc obyvatel. Ve městě se nachází mateřská i základní škola. Mateřská škola má šest tříd rozdělené dle věku, dvanáct pedagogů a dva asistenty pedagoga. Po nástupu nové ředitelky se zavedl projekt tzv. NTC Learning. Jedná se o projekt rozvoje rozumových schopností dětí v předškolním věku. Tato metoda zvyšuje využitelnou kapacitu mozku dítěte, působí jako prevence poruch jako je dyslexie apod., vzrůstá rychlost vytvoření úsudku atd. Je zajímavé, že díky této metodě se snaží předcházet poruchám (dyslexie, dysgrafie apod.), které jsou mnohdy příčinou inkudování žáků do běžných škol.

Základní škola má deset tříd (první třída je rozdělena na A a B), šestnáct pedagogů, jednoho speciálního pedagoga a šest asistentů pedagoga. Základní škola je zapojena do projektu „Svět vzdělání“. Do této výuky nejsou zapojeni všichni žáci, ale pouze ti, kteří jsou přihlášení do programu svými rodiči. Jedná se o vzdělání s rozšířenou výukou angličtiny, matematiky a logiky. Žáci se od první třídy učí angličtinu, systematicky rozvíjejí své logické myšlení a za pomoci pedagoga pracují na zdravém rozvoji osobnosti a budování pozitivních budoucích vztahů ve třídě. Přínos spočívá v doplnění výuky nadstandardními vyučovacími hodinami, a to jednou hodinou navíc každý den. Tato třída je také vhodná pro děti mimořádně nadané, ačkoliv není určena jenom jim.

3.6 Etické jednání

Hendl ve své knize vyzdvihuje nejdůležitější zásady etického jednání při výzkumu. Mezi tyto zásady patří například získání informovaného souhlasu (který zahrnuje informování respondenta o průběhu a okolnostech výzkumu), přístup k nezletilým (nezletilí informovaný souhlas dát nemohou, pokud toho jsou však schopni, musí výzkumník takové prohlášení získat), zatajení informací účastníkům o výzkumu (pokud je nevyhnutelné zatajení nějakých informací, musí být respondenti na konci výzkumu plně obeznámeni se všemi okolnostmi), svoboda odmítnutí (respondent musí vědět, že může kdykoliv ukončit svou účast ve výzkumu) a anonymita (v nejlepším případě by neměl znát identitu ani sám výzkumník a pokud to není možné, nesmí být identita odhalena nikomu dalšímu) (Hendl 2005, s. 155).

Během rozhovorů byly respondentům zodpovězeny všechny otázky týkající se výzkumu, jelikož tento výzkum neobsahuje žádné informace, které by musely být před

respondenty zatajeny. Respondentům bylo na začátku rozhovoru také výrazně zdůrazněno anonymizování města i jmen jejich a jejich dětí.

3.7 Průběh a zpracování dat

Ze všech rozhovorů byl se souhlasem respondentů pořízen hlasový záznam, který sloužil k pozdějšímu zpracování dat a jejich analýze. Ke zpracování dat byl použit částečný přepis rozhovorů. Byly využity zásadní informace z rozhovorů s doplňujícími přímými citacemi jednotlivých respondentů v zásadních sděleních. Každému respondentu je věnována samostatná kapitola, která obsahuje zejména parafrázování a částečný přepis rozhovoru. U každého respondenta jsou vyznačeny odpovědi na výzkumné otázky označené VO 1-3. V závěru každé kapitoly je krátké shrnutí rozhovoru a zodpovězení hlavní výzkumné otázky, a to jaký je jejich názor na společné vzdělávání.

4 Analýza rozhovorů

Tato kapitola obsahuje čtyři podkapitoly. Každá z kapitol je věnována jiné cílové skupině respondentů. Jména všech tázaných i zmíněných v rozhovoru jsou změněna a všechny respondentky jsou titulovány „paní“. U všech respondentů je částečný přepis rozhovorů. Jsou vybrány nejdůležitější a nejzajímavější části, které je výhodnější pro odpovědi na výzkumné otázky neparafrazovat.

4.1 Pedagogové v mateřské škole

V této kapitole jsou částečné přepisy rozhovorů s pedagogy mateřské školy v malém městě. Pedagogové se podělili o svůj názor a své zkušenosti, které jsou zásadní pro zodpovězení určených výzkumných otázek.

4.1.1 Respondentka 1 - pedagožka Anna (MŠ)

Paní Anna pracuje v mateřské škole 38 let. V současnosti má třídu, kde jsou děti mladšího a staršího ročníku spojené. Se společným vzděláváním se setkává spíše v současnosti nežli dříve. Podle paní Anny se téměř v každé třídě najde dítě, které má nějaké speciální vzdělávací potřeby. Neměla však zatím ve třídě dítě, které by mělo těžké postižení.

VO 1 Pokud je ve třídě dítě, které má speciální vzdělávací potřeby, tak si na něj děti postupem času zvyknou a nemají mezi sebou problém. Starší děti však vnímají, že je na inkludovaném dítěti „něco jinak“, mladší děti zatím takové odlišnosti nevnímají, ani si je nedokáží uvědomit a pochopit. *„Oni mají sklon, děti umí být škaredý. Ale pokud to vidíš, nenecháš to být, tak se to dál nerozvine, když to tak řeknu, jo. Nejhorší je to, když se o tom neví a ono by se to mělo dál nějak prohlubovat. Ale my apelujeme vždycky na rodiče, pokud by se stalo, že by doma se to dítě s něčím svěřilo, protože my nemusíme vidět všechno, tak aby za náma co nejdřív přišli, aby se to řešilo. Ale nemůžu říct, že by byl nějaký větší problém.“* říká pedagožka Anna. Se šikanou inkludovaných dětí se prozatím nesešla, ale nějaké „pošťuchování“ se občas mezi dětmi vyskytuje.

VO 2 Mateřská škola má asistenta pedagoga a školního asistenta, díky kterým se aktivity s dětmi zvládají lépe a organizovaněji. Tito asistenti pomáhají zejména inkludovaným dětem, jelikož pedagog není schopen se věnovat všem dětem ve třídě a zároveň individuálně inkludovanému dítěti. Pedagog tedy zadá úkol, který se přizpůsobí inkludovanému dítěti, jelikož to dítě potřebuje úkol podat trochu jinak, jak říká paní Anna.

VO 3 Na otázku, jaká pozitiva či negativa vidí paní Anna na společném vzdělávání, odpovídá následovně: *„Řeknu to takhle, do jisté míry. Záleží na tom, jak velké postižení to bude. Pokud by to dítě mělo být hodně postižené, tak... Nevím, nejsem tomu úplně nakloněná, protože je potřeba to sladit tak, aby ty potřeby byly uspokojovány u všech dětí. A ne, aby třeba zase ta třída těch ostatních patnácti dětí trpělo nebo nemohlo dělat ty činnosti kvůli tomu jednomu dítěti, který by tam bylo, jo. Vždycky se to musí zvážit už když se to dítě přijímá, jestli jste schopný v tom kolektivu mu něco dát, a hlavně jestli to dítě, který tam přijde s tím handicapem, jestli my jsme schopný ho nějak posunout, rozvíjet ho. Jednak na to nemám vzdělání, protože my nejsme speciální pedagogové a nemáme tady ty předpoklady, taky nevíš, jak s tím dítětem pracovat, takže se to musí zvážit, když se to dítě přijímá. Nejde o to, to dítě tam vzít, ono se tam nají, ono to tam odsedí, ale aby mu to něco dalo, aby se rozvíjelo, jo. Samozřejmě v rámci jeho možností. Takže pokud to nejde, nejsem schopna, tak to dítě tam radši mít nebudu. Jen proto, abych ho tam měla a řekla, že jsem to dítě tam měla, ale nic mu nedala, tak radši ne. Pokud bude v zařízení, kde těch dětí bude pět a bude tam mít někoho pro sebe, tak se může rozvíjet samozřejmě úplně jinak.“*

Paní Anna zmiňovala případ jednoho žáka, který měl jazykovou bariéru, mluvil pouze vietnamsky. Bylo to jediné dítě v rodině, tudíž nebylo zvyklé se dělit o věci. Problém vznikl, když si děti ve třídě hrály a vietnamský chlapec chtěl hračky, které měly ostatní děti (patřil mezi předškoláky). Vytrhával jim je z rukou a bral jim je. *„Pokud mu děti hračku nedaly, vynutil si zvracení a začal šíleně řvát.“* říká paní Anna. Neuměl česky, což byl také jeden z důvodů, proč si s ním děti nechtěly hrát. Další problém byla samozřejmě jazyková bariéra. Pomáhal tomu chlapec, bratranec vietnamského chlapce, který česky poněkud rozuměl a pomáhal pedagogům alespoň částečně překládat to, co uměl. Rodiče česky také nemluvili, tudíž museli pozvat na schůzku s pedagogy taktéž překladatelku. Pedagogové se vydali i na různé semináře, které by jim mohly rozšířit obzory k této tematice, bohužel se tam mnoho informací nedozvěděli (zřejmě byl vybrán špatný seminář). Snažili se tedy pro chlapce vymyslet alespoň nějaké kartičky, které by jim pomohly při komunikaci a zvládání základních potřeb. Za šest měsíců se rodina s chlapcem odstěhovala zpět do Vietnamu, tudíž veškerá práce, kterou pedagogové vynaložili, víceméně přišla „vniveč“. Paní Anna říkala, že i přesto, že se jednalo „pouze“ o jazykovou bariéru, tak to bylo pro pedagogy velice náročné. Nějaký čas trvalo, než se pedagogové naučili, jak s chlapcem komunikovat, a ve chvíli kdy nějaký způsob našli, jej rodina odvezla zpět do Vietnamu. Pro paní Annu to bylo psychicky velice náročné, zmínila se, že jí to „ubralo“ i několik let života. Tento chlapec nepatří mezi typické případy dětí se speciálními

vzdělávacími potřebami, ale i žáci s jazykovou bariérou patří mezi děti, které mají možnost podpůrných opatření využít.

Co se týče školení na téma společné vzdělávání, byly pedagogům nabídnuty různé placené semináře. Paní Anna na žádném nebyla a myslí si, že nikdo z pedagogů na takovém typu semináře nebyl. Semináře vybírali pedagogové podle aktuálních situací, které museli v mateřské škole řešit, a to například zmíněné cizojazyčné děti, nebo například seminář o dvouletých dětech. V případě, že bylo ve třídě „problémové“ dítě, řeší to pedagogové nejprve přímo s rodiči, kteří se obrátí na pedagogicko-psychologickou poradnu. Odborníci z pedagogicko-psychologické poradny přijedou na pozorování dítěte do třídy (aby bylo ve svém přirozeném prostředí), ze kterého pedagogové dostanou vyrozumění o tom, že se jedná o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Na popud takového vyrozumění nadále pedagogové vypíší podpůrná opatření a individuální vzdělávací plány. Pedagogové v mateřské škole vypisují podpůrná opatření i pro děti, které do pedagogicko-psychologické poradny nedocházeli/nedocházejí. V případě, že se pedagogům zdá, že se vyskytuje u dítěte nějaký problém, tak si takové situace pedagogové vyhodnocují sami. Jednou za dva měsíce hodnotí situaci znovu, zda dítě dělá pokroky, které mělo předepsáno ve svém individuálním plánu (například aby se dítě samo naučilo používat toaletu).

VO 3 Zda je podle paní Anny společné vzdělávání správná nebo nesprávná forma vzdělávání, odpovídá takto: *„Pokud máš na to podmínky vhodný a seš schopná to dítě nějak rozvíjet, tak ano. Ale pokud zjistím, že ty podmínky nejsou, tak ne pro mě. Podmínky jsou závislé na tom, jestli na to máš peníze, abys zaplatil dalšího člověka. Ale pokud by to mělo být tak, že bude jeden učitel a mít tu třídu i s tím postiženým dítětem, i s těma zdravýma dětma, a nebude mít k sobě nikoho dalšího, tak ne. Ne proto, že by člověk nechtěl, ale protože to neuděláš správně prostě. Nedáš do toho to, co by si to dítě zasloužilo, co by potřebovalo.“*

Postoj paní Anny je velmi jasný. Pokud má zařízení dostatečné podmínky, je možné společné vzdělávání provádět. Přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami však nesmí být na úkor ostatních intaktních dětí. Společné vzdělávání v mateřské škole je podle paní Anny přínosné pro děti intaktní i inkludované, a to z důvodu osvojení si různých schopností, například ohleduplnosti, uvědomění si odlišností lidí nebo pomoci druhým.

4.1.2 Respondentka 2 - pedagožka Eliška (MŠ)

Paní Eliška pracuje v mateřské škole 21 let. V současnosti je pedagožkou ve starším ročníku, tedy u předškoláků. Se společným vzděláváním se v průběhu své jednadvacetileté praxe setkala mnohokrát.

Co se týče školení na téma společné vzdělávání, tak pedagogové mají možnost využít studijního volna, při kterém sami studují materiály pro ně nejvhodnější. Nabídky na semináře chodí každý půlrok a pedagogové jsou na ně posílány, pokud má zařízení dostatek financí. Seminář si však může pedagog zaplatit i sám, v případě, že o něj má opravdu zájem.

VO 1 Vliv přítomnosti dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na ostatní děti záleží zejména na diagnóze. V případě, že se jedná například o logopedickou vadu, tak se z pedagoga může stát „překladač“ pro intaktní děti. V pozdější části rozhovoru paní Eliška mluví o tom, že pozoruje intaktní děti, které si rozumí i s dětmi s logopedickou vadou a dokáží mezi sebou komunikovat, kdežto dospělý člověk dítěti s vadou řeči rozumět nemusí. Reakce dětí na inkludovaného žáka jsou různé, záleží však na diagnóze dítěte, od které se reakce ostatních odvíjí. Pokud se jedná například o dítě s poruchou chování, záleží na tom, zda je dítě agresivní, v jaké míře se zapojuje do hry nebo ostatním dětem hru kazí. Od těchto aspektů se odvíjí, zda bude inkludované dítě přijato mezi ostatní či nikoliv. Vnímání inkludovaného dítěte, zda je odlišné od ostatních intaktních dětí, je individuální. Závisí opět na diagnóze dítěte. V případě, že se jedná o dítě s diagnózou ADHD, tak si dítě mnohdy nepřipouští, že je odlišné, je pouze „více hravé“. Dítě s diagnózou, která zahrnuje „*utápnutější povahu*“, jak říká paní Eliška, může mít negativnější následky co se kolektivu týče.

VO 2 Během výukové části se pedagogové snaží zapojit inkludované dítě do běžných činností. „*Pokud výukovou část začne dítě rušit, narušovat, zlobit ty děti, tak ostatním dětem se to většinou nelíbí. A vylučují ho z kolektivu třeba. To pak sleduješ reakce těch dětí a musíš tomu přizpůsobit tomu další činnost.*“ říká paní Eliška. Pokud nelze dítě zapojit, nebo se vyskytuje problém s vyplněním činnosti určené pedagogem, tak si jej odebírá asistent a pedagog pokračuje v dané aktivitě. Asistent s dítětem odchází například do třídy, kde změní činnost, snaží se dítě uklidnit, začne s ním pracovat na aktivitě, která dítě baví. Asistent si s dítětem také může hrát, pokud je na něj výuka příliš dlouhá, nebo nezajímavá.

Paní Eliška zmínila případ jednoho dítěte, které má záchvatové stavy a prozatím nebylo diagnostikováno. „*Ideme po ulici a ono ti prostě najednou bez příčiny začne vbíhat do silnice, začne tohle tohle tohle, takže ty ho pak fyzicky musíš prostě udržet a nějakým způsobem dovést*

do školky, kdy on začne křičet, kopat, bojovat s tebou, a musíš ho teda dopravit do školky, do bezpečí, aby si neublížil.“. V současnosti čekají na vyjádření pedagogicko-psychologické poradny, která určí diagnózu a další postup.

VO 3 Na otázku, jaká pozitiva či negativa vidí paní Eliška na společném vzdělávání, odpovídá takto: *„No, já že bych toho byla úplně zastáncem, tak nejsem, jo. Pokud je ta vada taková jako že se to dá ukočírovat v tom kolektivu dvaceti osmi dětí, samozřejmě když máš dítě s inkluzí tak ti to tam o jedno klesne, záleží na stupni toho, jo. Ale i v tomhle kolektivu nemáš tolik prostoru a nemáš tolik času, aby ses mu mohla věnovat úplně tak individuálně. Když není tak těžce postižený, tak se to dá ještě zvládnout. Ale pak si myslím, že by měly být mnohem nižší počty dětí na třídu, víc dospělých u toho, častější práce s odborníkem a takový. Takže tohleto si myslím, že u nás je zatím nedostačující.“.*

Paní Eliška zdůrazňuje, že je důležité s dětmi mluvit o přítomnosti inkludovaného dítěte. Je třeba dětem vysvětlit, co je na dítěti jinak, proč je k němu přistupováno odlišně a proč nemusí dělat všechny aktivity, které ostatní děti musejí. Pokud jim takové informace a vysvětlení podá pedagog jako autorita, tak intaktní děti více přítomnost inkludovaného dítěte pochopí. Paní Eliška dává příklad, kdy vybere činnost, která tři nebo čtyři děti nebaví, což jak říká, se stává běžně v počtu dvaceti, pětadvaceti dětí. Mezi těmito dětmi je i dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Intaktní děti pedagog při činnosti udrží, kdežto inkludované dítě nikoliv a pošle ho si hrát. Z pohledu dětí to nemusí být vždy spravedlivé, ale záleží na pedagogovi, aby vysvětlil, proč se to určité dítě nemusí do aktivity zapojit. Pedagog se musí snažit ostatní děti namotivovat tak, aby se to zároveň emocionálně nedotklo inkludovaného dítěte.

VO 3 Postoj paní Elišky ke společnému vzdělávání je takový: *„Má to svoje negativa i pozitiva. Jako určitě začleňování takových dětí je dobrý, ale ne úplně za každou cenu. Záleží na dítěti, na diagnóze, na těchle věcech. Jako úplně vyřadit je taky ne, ale ty děti potřebujou svůj režim, že si myslím, že na tohle nejsme ještě úplně tak vybavený. A záleží taky na druhu postižení, to je důležitý. Záleží taky na prostředích, který mi v té výuce pomáhají. Bez té asistentky si to dost dobře neumím představit. Protože ta si ho může vzít, už jsme vybavili třídy, všechno, takže si ho může vzít, dát mu činnost, která ho vzdělává i zajímá i baví, nemusí mi dál pomáhat s těma dětma, může tam být v tu chvíli jenom pro něj. Což já někdy potřebuju. Nemůžeš se rozkrájet. I ty jako učitelka si pro to dítě musíš najít chvíli času, jo. Ale nemůže to být v té hlavní činnosti, kdy pracuješ s těma dětma, tak většinou nemáš toho času. Ale pak ty děti si*

pošleš hrát, nebo jste venku, a v tu chvíli ty jako učitelka se mu můžeš chvíli věnovat. Popovídat si s ním, dát mu najevo, že i t tam seš pro něj. “.

Názor této pedagožky je velmi podobný jako u předešlého rozhovoru. Záleží na tom, zda má zařízení prostředky na vzdělávání intaktních dětí a zároveň dítěte inkludovaného. Jak paní Eliška zmínila, tak i druh postižení má obrovský význam v této problematice. V případě, že má dítě těžké postižení, tak mnohdy nelze takové dítě edukovat mezi intaktními dětmi i za pomoci asistentů. Přijímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je individuální, záleží zejména na diagnóze, povaze dítěte a přístupu rodičů.

4.1.3 Respondentka 3 - asistentka pedagoga Dana (MŠ)

Paní Dana pracuje v mateřské škole druhým rokem jako asistentka pedagoga. V minulosti prošla i jinými vzdělávacími institucemi, a to speciální školou a denním stacionářem. Nyní v mateřské škole během dvou let prošla třídou mladších i starších dětí. V současnosti je asistentkou ve starším ročníku. Rozhovor s asistentem pedagoga je uskutečněn z toho důvodu, abychom zjistili pohled na společné vzdělávání i pedagoga, který přímo pracuje s inkludovaným dítětem v průběhu celého dne.

VO 1 Zda má přítomnost inkludovaného dítěte vliv na intaktní děti, odpovídá paní Dana následovně: *„No to určitě má, to teda opravdu. Ty děcka, jak si to řeknem, když se s tím setkají poprvé a nejsou zvyklý na to, že je někdo trochu jiný, že se chová trochu odlišně, tak oni ty děcka by k sobě dokázaly být takový i jako krutý někdy si myslím. Ale když ty děti jsou společně od té školky už, tak si myslím, že to není vůbec špatný. Že oni vlastně to děcko, když se tak jako začlení, ten asistent by měl být jako prostředníkem mezi těma dětma „zdravýma“ a tímto dítětem. Tak pomalinku je vést k tomu, aby se ty děti zžily a aby ony začaly to dítě, který je trochu odlišný, tolerovat. Když se tohle podaří, tak si myslím, že je to dobrý. Tady v té školce je důležitý, že je to od malička. Ale horší je to na nějaký základní škole a najednou tam dají dítě, který je úplně jiný, tak co si budem říkat, ty děti dovedou být i zlý. Proto je tam i ten asistent, aby to nějak ukočíroval, a samozřejmě taky aby těm dětem pomáhal i jinak. Já si myslím, že je i prostředník mezi těma „zdravýma“ dětma a tím dítětem s handicapem. “.*

Ze svých zkušeností paní Dana říká, že většina dětí s postižením si neuvědomuje, že je odlišné. Uvědomují si však, že intaktní děti se k němu chovají jinak, například když jej nechtějí ostatní děti vzít za ruku při procházce. Postupem času všechny děti dělají pokroky a stane se, že intaktní dítě jde a vezme inkludované dítě za ruku a jde s ním na vycházku, i to je pro dítě pozitivní. Starší děti si více uvědomují, že jsou odlišné.

VO 2 Zvládání výuky ve třídě s intaktními dětmi není těžké. Asistentka přizpůsobí činnost danému dítěti tak, aby úkol zvládalo a nevznikl problém. Paní Dana například pracovní list přizpůsobuje dítěti a mění ho k jeho potřebám. Některé úkoly udělá lehčí, některé zanechá nebo pozmění postup. Celá tato výuka se odvíjí od individuálního vzdělávacího plánu. Důležitá je spolupráce asistentky s pedagogem.

Paní Dana se zúčastnila kurzů na téma Inkluze. Součástí byly ukázkové hodiny, kdy lektoři ukazovali, jak dlouho dítě udrží pozornost nebo jak jej zabavit, pokud už pozornost a soustředěnost dítě neudrží. Lektoři také ukazovali, jak je možné dítě odreagovat, co ho nechat dělat, aby se uklidilo a podobně (například pustit potichu hudbu, nechat ho kreslit, stříhat). Paní Dana postupem času přišla na své techniky, jak dítě odreagovat, aby bylo následně schopné znovu provádět činnost a udržet pozornost. Jak říká, záleží na diagnóze a povaze dítěte, použití technik je velmi individuální. Technika, která by odreagovala dítě s diagnózou ADHD nemusí odreagovat dítě například s lehkou mentální retardací. Často nechává děti odreagovat takovým způsobem, že jim dá papír a pastelky, aby si děti malovaly. Dávala příklad holčičky, která si za normálních situací kreslila barevnými pastelkami. Pokud však neměla dobrou náladu, vzala hnědou nebo černou pastelku, v tu chvíli paní Dana věděla, že spolupráce nebude ideální a další činnosti jí odlehčila.

VO 3 O společném vzdělávání se paní Dana vyjadřuje takto: *„Já to teda vidím jako docela pozitivní, já si totiž myslím, že i pro ty děti, který jsou v pořádku. Oni vlastně vidí, že je kolem nich někdo, kdo je trošku odlišnej, jinej, a když se ho naučí tolerovat, chápat a zžít se s ním, tak jsou k sobě daleko a daleko ty děti tolerantnější. I pro to dítě je to lepší, protože má nějaký ty kamarády, vidí, že to jde jinak, že když se bude trochu snažit, tak ho vezmou mezi sebe, takže si myslím, že tady v té školce to jako nevidím špatně, tady v tom je to zrovna dobrý, na obě dvě strany. Že se jeden od druhýho učí.“*

Paní Dana, jakožto člověk, který je inkludovanému dítěti v mateřské škole nejbližší, má dosti jasný názor. S dítětem pracuje víceméně celý den a díky tomu si uvědomuje, co je pro dítě nejlepší. Velkou roli tohoto tématu hrají i letité zkušenosti paní Dany napříč různými cílovými skupinami, které ovlivňují její názor. Společné vzdělávání má pozitivní vliv na dítě inkludované i děti intaktní.

4.2 Pedagogové na základní škole

Nedílnou součástí výzkumu je postoj pedagogů běžné základní školy ke společnému vzdělávání. Spolupráce na základní škole s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je jiná než v mateřské škole, jelikož v mateřské škole pedagogové spíše vychovávají a na základní škole vzdělávají. Je zde tedy patrná rozdílnost edukace v těchto dvou zmíněných institucích, od které se odvíjí postoj pedagogů k tématu této práce.

4.2.1 Respondentka 4 - pedagožka Andrea (ZŠ)

Paní Andrea je pedagogem na základní škole 15 let. Vyučuje zejména anglický jazyk napříč všemi třídami prvního i druhého stupně. V současnosti je třídním pedagogem čtvrté třídy, tudíž vyučuje i jiné předměty. Se společným vzděláváním se v současnosti setkává celkem často, jelikož je to nyní propagovaná záležitost, jak říká. Dalším důvodem je také bezpodmínečné přijetí všech žáků do základní školy, jelikož základní vzdělání je povinné. Paní Andrea ve své čtvrté třídě inkludované dítě nemá, ale proto, že učí anglický jazyk ve více třídách prvního stupně, tak se setkala s inkludovanými žáky mimo svou třídu a má s nimi tedy jistou zkušenost.

Paní Andrea zmínila žáka s autistickými rysy, který navštěvuje pátou třídu. K dispozici je mu asistent pedagoga, který během výuky pomáhá se zadanými úkoly a činnostmi. Chlapec má zájem o anglický jazyk, ve kterém vyniká a většinou dostává hodnocení jedna. Při úkolech však pomáhá asistentka, která chlapci radí, kam má psát, kde si má co najít a podobně, a to nejen v anglickém jazyce.

VO 1 + VO 2 Co se týče přítomnosti inkludovaného žáka s asistentem během výuky, tak podle paní Andrey je to rušivý element. *„Záleží zase na dětech. Pokud je to třída, kde je víceméně těch dětí šikovných víc, tak ti se asi nějak nedovedou vyvést z míry.“* říká paní Andrea. Problém je to v tom případě, kdy jsou ve třídě přítomni žáci například s poruchou pozornosti. Takové žáky může přítomnost žáka s asistentem vyrušovat a odvádět pozornost od činnosti, kterou mají zadanou. V nejlepším případě si žáci na asistenta a na to, že chvílemi mluví se svým žákem, zvyknou a nenechají si jím odvést pozornost. Důležitá je také ohleduplnost asistenta vůči ostatním žákům i pedagogovi. Paní Andrea zmínila pár let starý případ asistentky, která nebrala ohled na ostatní žáky a výuku narušovala. Situace došla do takové míry, že asistentku musela pedagožka napomenout a upozornit ji na její narušování výuky. Ohleduplnost je jednou

z vlastností, které by neměl asistent postrádat. Asistent má být ohleduplný vůči pedagogům a naopak.

Začlenění do kolektivu ze strany intaktních dětí záleží na povaze jejich, ale i diagnóze a povaze dítěte inkludovaného. Pokud je dítě hodné, klidné a „*lidsky fajn*“, jak říká paní Andrea, tak jej děti rády přijmou mezi sebe. V případě, že má však dítě špatnou náuru, tak mají intaktní žáci s jeho přijetím mezi sebe problém. V mnoha případech jsou žáci citliví na to, když vidí, že dítěti pedagog pomáhá, nebo že má asistenta a v některých činnostech nebo úkonech je mu ulevováno. Pokud taková situace nastane, je zásadní o tom s dětmi mluvit a vše jim vysvětlit (proč mu pomáhají, co je na něm jiného, proč má asistenta apod.). Pro paní Andreu je velmi důležité, aby intaktní žáci věděli, že je spravedlivá a když dítě úkol nesplní, tak může dostat také špatné hodnocení. „*Pokud i tohle dítě udělá něco blbě, nebo něco provede, tak tu pětku může dostat taky. Pokud ten úkol na té své úrovni, kterou jsme si řekli, nesplní, no tak tu kuli může dostat klíd'o brd'o taky, že jo.*“ říká paní Andrea.

VO 3 Negativa společného vzdělávání vidí paní Andrea v tom, že je práce pedagoga „*roztříštěná*“, jak říká, jelikož se třída skládá z různých skupin dětí (chytré, slabší, s diagnózou), kterým se má pedagog během výuky věnovat. Pozitivum společného vzdělávání je takové, že se díky přítomnosti inkludovaného žáka stávají děti ohleduplnější vůči ostatním. Naučí se vnímat to, že vše není takové, jak by si člověk přál.

VO 3 Společné vzdělávání vnímá paní Andrea takto: „*Já to ani neodsuzuju ani nevyzdvihuju. Selskej rozum by se do toho měl dát. Ne za každou cenu propagovat inkluzi, když je vidět, že to pro to dítě nebude přínosem. Myslím si, že inkluze není pro každého. Pro ty, pro který je vhodná, dobře, ano, pojďme to udělat. Ale za každou cenu to tlačit do inkluzivního vzdělávání... Já si myslím, že speciální školství u nás je na velmi dobré úrovni. To si myslím, že by se rozhodně nemělo nikam odsunovat a říkat, že je to špatný a že dítěti nedopřejeme to, aby se vzdělávalo. V té specce toho mají samozřejmě míň toho učiva a tak. Takže inkluze ano, ale jenom pro někoho. Zdravým selským rozumem se na to kouknout a říct si jo, tady tenhle kluk je úplně normální, jenom je na vozíku. Tak jo, proč ho nedat do běžné základní školy. Na druhou stranu, pokud vidím, že to dítě má problémy, že si jeden den zapamatuje vyjmenovaný slova a druhý den je neví, tak já si myslím, že je zbytečný ho přetěžovat a na druhým stupni je toho učiva tak strašně moc, že ty děcka neví, čím jsou. Spíš může dojít třeba k posměchu od ostatních a vyloučení od ostatních z toho kolektivu. Takže si myslím, že některým dětem by bylo mnohem, mnohem líp na těch speckách.*“

Paní Andrea nemá vyhraněný postoj ke společnému vzdělávání. Je třeba dbát na diagnózu dítěte a jeho inteligenční kapacitu, která by mohla být překážkou v edukačním procesu. Pokud dítěti nebrání diagnóza v edukaci, pak je společné vzdělávání správnou volbou, která je prospěšná jak pro dítě s postižením, tak pro děti intaktní, které si v tomto procesu rozvíjí jisté schopnosti a osobnostní rysy.

4.2.2 Respondentka 5 - pedagožka Marie (ZŠ)

Paní Marie vyučuje na základní škole 34 let a v současnosti je třídním pedagogem druhé třídy. Ve své třídě má 7 inkudovaných žáků s rozdílnými diagnózami. Součástí výuky je i sdílený asistent pedagoga, který se inkudovaným žákům věnuje. Žáci dochází dvakrát týdně za speciálním pedagogem na intervenční hodiny v rámci základní školy. Někteří z inkudovaných žáků dochází za speciálním pedagogem i na výuku českého jazyka a čtení během toho, co ostatní žáci zůstávají ve třídě se svou třídní pedagožkou.

VO 1 Intaktní žáky ovlivňuje a narušuje chod výuky asistent svým dialogem s dítětem, kterému se v tu chvíli věnuje. Asistent nevědomě odvádí pozornost ostatních žáků. Postupem času si žáci na asistenta přivyknou a nenechají si tak snadno odvést pozornost. Žáci si na sebe v průběhu roku a půl zvykli, přizpůsobili se a přijímají se do kolektivu bez jakýchkoliv problémů. Snaží si navzájem pomáhat a přátelit se.

VO 2 + VO 3 Jelikož má paní Marie ve své třídě 7 inkudovaných dětí, vnímá negativum společného vzdělávání v počtu začleněných žáků. Její názor je takový, že by tuto třídu rozdělila a udělala z ní dvě třídy, a to třídu intaktních žáků a třídu speciální pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Kvůli vysokému počtu inkudovaných dětí je ovlivněn průběh výuky. Přítomnost asistenta i žáků vyrušuje pedagoga v průběhu výuky i činnosti žáků intaktních, a to i z důvodu čekání, než inkudovaní žáci pochopí zadání a splní zadaný úkol, na který potřebují více času.

VO 3 Ke společnému vzdělávání má paní Marie takovýto postoj: *„Záleží samozřejmě na těžkosti postižení toho dítěte, proč je inkudovaný. Protože v poslední době vím, že třeba rodiče by chtěli, aby to dítě chodilo do specky, ale pedagogicko-psychologická poradna jim nedá určitý počet bodů, tak je do té specky nedají. Myslím si, že by jim bylo líp mezi sobě rovnými dětmi, byly by šťastnější, spokojenější... Nevím, no. Myslím si, že je to teď takový přehnaný. Jako inkluze tady byla vždycky svým způsobem, děti nejsou vždycky stejné. Ale když už nějakou tu hranici překročí, tak by jim určitě bylo líp mezi dětmi sobě rovnými. Takže já zase*

nejsem takovej příznivec. Záleží na tom, proč je to dítě inkludovaný, jestli je fyzicky nebo mentálně postižený.“.

Paní Marie má podobný postoj ke společnému vzdělávání jako pedagožka v předchozí kapitole. Je zásadní brát zřetel na diagnózu dítěte, která by měla rozhodnout o tom, zda dítě bude začleněno do běžné základní školy či nikoliv. Zásadní roli při tomto rozhodování hraje pedagogicko-psychologická poradna, na které je postaveno rozhodnutí, kde se konkrétní dítě bude vzdělávat. Jak zmínila paní Marie, může se stát, že dítě nedosáhne na určitý počet bodů, které rozhodují o vzdělání dítěte. V každém případě takové rozhodnutí nemusí být prospívající konkrétnímu dítěti.

4.2.3 Respondentka 6 - pedagožka Lucie (ZŠ)

Paní Lucie je pedagogem 10 let a v současnosti je třídním pedagogem třetí třídy. Ve třídě má inkludovaného chlapce s lehkou mentální retardací a asistentku pedagoga, která se chlapci v průběhu výuky věnuje. V pozdější části školního roku se do třídy připojila dvojčata, která žila původně s rodiči v Anglii, tudíž se vyskytla jazyková bariéra. Matka dvojčat je českého původu a děti základy českého jazyka naučila. Na řádný průběh výuky jejich znalosti českého jazyka však nedostačují a mnohdy je problém si s dětmi rozumět.

VO 2 Chlapec s lehkou mentální retardací má individuální plán a své speciální učebnice a pracovní sešity. Asistentka se během výuky přesouvá s chlapcem do zadní části místnosti, aby jejich dialog nenarušoval chod výuky. Asistentka podle individuálního plánu chlapce vzdělává v předmětu matematiky a českého jazyka, jelikož v těchto dvou předmětech je mezi chlapcem a intaktními žáky rozdíl v probírané látce. Ostatních předmětů se chlapec účastní spolu s intaktními žáky. V těchto hodinách paní Lucie asistentku nevyužívá a vyučuje předměty bez pomoci asistentky. Paní Lucie zastává názor, že by se měl chlapec naučit samostatnosti, například i při výtvarných nebo pracovních činnostech. V takových předmětech chlapec asistentku nepotřebuje a paní Lucie vyžaduje, aby se chlapec naučil pracovat sám.

VO 1 Postupem času si ostatní žáci na chlapce zvykli. Paní Lucie zmínila, že ze začátku byli žáci smutní kvůli tomu, že chlapec dostává hodnocení jedna a ostatní žáci mají horší hodnocení. Paní Lucie dětem situaci vysvětlila tak, že chlapec je slabší, má asistentku i svoje učebnice a lehčí učivo. Zásadní je o těchto situacích se žáky mluvit a vysvětlit, proč se k chlapci přistupuje jiným způsobem. Přijetí do kolektivu probíhá pozitivně z obou stran, chlapec se chce začlenit a ostatní jej přijímají a snaží se mu pomáhat.

VO 3 Co se týče pozitiv a negativ společného vzdělávání, má paní Lucie tento postoj: „*Já osobně vidím spíš asi negativa, protože za prvé je to práce pro tu učitelku navíc, musí přemýšlet nad tou třídou a nad tím chlapečkem, pořád mám po ruce témaťáky jeho, naše... Chystáš ty asistentce věci, s chlapcem jsou takový problémy, že mnohdy nepochopí, co po něm chceš, jo. Brzdí to ty děti, protože kolikrát se já musím věnovat jemu, asistentce a ty svoje děcka nechávám třeba psát stránku v písance. Je to takový hodně náročný. Myslím si, že kdyby ten chlapeček byl prostě ve speciální škole, kde jich je pět s touhle diagnózou, tak tam se má mnohem líp. A pozitiva? Možná takový, že ta učitelka si asi zkusí a že ty děti poznají, že jsou i slabší děti a nebudou je třeba tak odsuzovat. Ale pro mě je to spíš teda negativum.*“.

VO 3 Zdali je společné vzdělávání správné či nikoliv, odpovídá paní Lucie: „*Můj názor je ten, že to není dobrá volba. Kdyby zůstaly ty speciálky, nebo měli ty svoje třídy, kde by byl nižší počet těch dětí, tak by to bylo pro ty děti opravdu lepší. Neříkám, že ten chlapec v mojí třídě je nějaký špatnej, on je hodnej, ale on má to myšlení úplně někde jinde posunutý a já v tom prostě nevidím nic pozitivního. Chovám se k němu samozřejmě hezky, slušně, protože tam musí být, ty rodiče ho tam chtějí, ale asi by mu bylo líp jinde. Takže za mě určitě negativum. A hlavně já na to nemám ani vzdělání, jo. Já jsem studovala čtyři roky, abych pak šla na běžnou základku a učila, když to blbě řeknu, normální děti a pak bum, tě hodí tady do toho a uč. Uč autistu, uč retardaci, uč já nevím co. Ale to prostě nejde. Na to my nemáme školy.*“.

Paní Lucie má na společné vzdělávání velmi jasný názor. Je tedy jedinou pedagožkou, která vyhranila svůj postoj na negativum. Během rozhovoru se paní Lucie zmínila o špatných zkušenostech s asistentkami, které byly také důvodem jejího rozhodnutí. Co je pro slečnu Lucii také překážkou, je vzdělání. Jak sama zmínila, nemá dostatečné vzdělání na správnou edukaci žáků s postižením. Žákům se dostane lepší péče a edukace ve speciálních školách, kde jsou vyškolení speciální pedagogové.

4.3 Rodiče dětí navštěvující mateřskou školu

Názory rodičů na společné vzdělávání jsou důležité, jelikož jsou to jejich děti, které navštěvují (nebo by navštěvovaly) třídu s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Na začátek rozhovoru bylo zásadní vymezit pojem společné vzdělávání, se kterým nebyli všichni účastníci rozhovoru obeznámeni dříve. V případě, že rodič již takový pojem slyšel, bylo požádáno o objasnění jejich porozumění pojmu a možné vysvětlení či upřesnění ze strany tazajícího.

4.3.1 Respondentka 7 – Amálie, matka tříleté dcery (MŠ)

Paní Amálie je rodičem tříleté Aničky, která navštěvuje mladší ročník mateřské školy. Paní Amálie dříve pojem společné vzdělávání a inkluze neslyšela, byly jí tedy pojmy na začátku rozhovoru vysvětleny.

Třidu s Aničkou nenavštěvuje žádné inkludované dítě, tudíž paní Amálie nemá se společným vzděláváním zkušenosti. V tomto případě bylo zájmem rozhovoru zjistit názor paní Amálie na společné vzdělávání jako laika a rodiče a možné navštěvování stejné třídy dítěte inkludovaného s její dcerou.

VO 1 + VO 2 Amálii by nedělalo problém, pokud by její dcera navštěvovala třídu s dítětem s postižením. Dle jejího názoru by přítomnost dítěte mohlo ovlivnit chování její dcery, a to zejména pozitivním směrem. Anička by si mohla vylepšit schopnost ohleduplnosti a pomoci ostatním dětem. Jelikož paní Amálie okrajově zná děti, které navštěvují stejnou třídu s Aničkou, tak si myslí, že přítomnost dítěte by mohlo mít vliv i na celý kolektiv dětí. Podle paní Amálie by mohlo hrozit posmívání intaktních dětí směřující k dítěti inkludovanému, mohly by se k němu chovat špatně a nemusely by jej přijmout, protože se chová jinak a je odlišné. Na druhou stranu by se děti mohly naučit větší ohleduplnosti, pomoci si navzájem a více by si vážili zdraví, pomoci a podobně.

VO 3 Paní Amálie má postoj ke společnému vzdělávání následovný: *„Jako já jsem pro, aby se začleňovali. Ale na druhou stranu, aby na tom nebyli bití ty zdravý děti. Jako jsem pro, ale i proti. Bylo by to super, aby všichni byli jakoby na jedné lodi. Bylo by to fajn, protože ty děti za to nemůžou. Nemůžou za to, že mají nějaký postižení. Zase ty zdravý se jim můžou smát, to tak je, že ty děti se posmívají nebo dělají naschvály. Byla bych pro, ale jen do určité míry toho postižení. Nedala bych tam třeba ty děti, který mají těžký postižení, který jsou na tom špatně. V tom případě bych nebyla pro, aby chodili do třídy spolu se zdravými dětmi. Třeba i když má autismus v nějaké lehčí formě, tak si myslím, že je to správně, aby chodilo do normální školky a aby taky poznalo něco jinýho, než to, na co je zvyklý. Když to dítě nemá nějak těžký postižení, tak si myslím, že by bylo nefér, kdyby se nežilo s tím normálním životem, s normální výukou, normálníma dětma. Ale říkám, kdyby to bylo jako horší, tak asi ne. Jsem pro i proti, takhle to řeknu.“*

Je zajímavé, že paní Amálie, jako laik, má podobný názor jako většina pedagogů, se kterými byly rozhovory uskutečněny. I podle jejího názoru záleží na diagnóze dítěte a míře jeho postižení. Víceméně každé dítě by mělo mít možnost poznat „normální“ svět, děti i výuku. Paní

Amálie však zdůrazňuje, aby přítomnost inkludovaného dítěte neohrožovala edukaci intaktních žáků. Je důležité, aby se pedagog věnoval všem dětem stejnou měrou.

4.3.2 Respondentka 8 – Klára, matka tříletého syna (MŠ)

Paní Klára je matkou tříletého Kubíka, který navštěvuje mladší ročník mateřské školy. Paní Klára znala pojem společné vzdělávání, ale pouze v rámci základní školy. Byla tedy obeznámena s tím, že společné vzdělávání se může vyskytnout i ve školách mateřských.

Třidu s Kubíkem nenavštěvuje žádné inkludované dítě, tudíž jako u předchozí respondentky, bylo zájmem rozhovoru zjistit postoj paní Kláry ke společnému vzdělávání. Souhlasila by s tím, aby její syn navštěvoval třídu s inkludovaným dítětem, jelikož by jeho přítomnost mohla mít pozitivní vliv na chování Kubíka, bezpochyby by o tom i mimo jiné vedl mnoho dialogů se svými rodiči. „*Pokud by reagoval správně*“, jak říká paní Klára, měla by přítomnost pozitivně ovlivnit Kubíkovo vnímání lidí s postižením v životě, a nejen jeho, ale i celého třídního kolektivu. Vliv by měla mít přítomnost i na ohleduplnost a snahu pomoci druhým. Paní Klára nemá obavy z toho, že by se Kubíkovi během edukačního procesu nedostalo dostatečné pozornosti od pedagogů, pokud by bylo ve třídě přítomno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogové v mateřské škole jsou ohleduplní a plně se věnují spravedlivě všem dětem ve třídě.

Paní Klára zmínila chlapce, který navštěvuje třídu s Kubíkem. Chlapec je podle jejích slov „*zvláštní, neklidný*“ a měl by u sebe mít pravděpodobně asistenta. Rodiče chlapce problémy v chování chlapce neshledávají. V případě, že se diagnóza nepodchytí a neléčí včas, může mít v mnoha případech i fatální následky na vývoj diagnózy i osobnosti dítěte/člověka.

Zda je společné vzdělávání správné či nikoliv, odpovídá paní Klára: „*Myslím si, že je to dobrý, právě proto, že ty jako kdyby normální děti setkají s něčím takovým, a naučí se přijímat ty lidi v běžném životě jako součást, že ty lidi existují. A myslím si, že tyhle děti mají co předat zdravým dětem a naopak, zdravý děti mají co předat těm nemocným. Například když vezmu nějaký víc mentálně postižený dítě, tak to je takový bezprostřední, hodně otevřený, takže třeba to může pozitivně předat Kubíkovi. A naopak Kubík ho může naučit poznávat barvy třeba. Nebo učit ho něco, co se to dítě hůř učí od nějakých autorit a líp to vezme od sobě rovnýho. Takže si myslím, že obě strany si mají co dát.*“.

Paní Klára neshledává na společném vzdělávání žádné negativum. Ze všech stran by mělo mít společné vzdělávání pouze pozitivní účinky, a to nejen na jedince, ale celý kolektiv.

Čím více, se populace bude setkávat s jedinci s postižením, tím více jim to bude připadat normální. Během rozhovoru se zmínila, že společné vzdělávání vidí pozitivně i na základních školách, ačkoliv osobně nemá zkušenost.

4.3.3 Respondentka 9 – Jana, matka čtyřleté dcery (MŠ)

Paní Jana má čtyřletou dceru Adélku, která navštěvuje prostřední třídu mateřské školy. Paní Jana věděla, co je společné vzdělávání a po požádání vysvětlila, co podle ní společné vzdělávání znamená. Adélka nenavštěvuje třídu s inkludovaným dítětem.

VO 1 + VO 2 Paní Jana souhlasí s tím, aby Adélka navštěvovala třídu s inkludovaným dítětem, jelikož by jeho přítomnost mohla pozitivně ovlivnit její chování k druhým lidem. *„Asi by o tom víc mluvila, jo. Hlavně asi kdyby to bylo nějaký postižení tělesný, to jde vidět, tak spíš takhle, že by se ptala, mluvila o tom, protože to nezná.“* říká paní Jana. Adélka je zvědavé dítě a zajímalo by ji, proč je dítě odlišné, jinak se chová a jinak například i vypadá. Adélka by se bezpochyby snažila více zapojovat a pomáhat konkrétnímu dítěti s úkony, které by pro něj byly složitější a komplikovanější. Paní Jana zná kolektiv dětí, které navštěvují třídu s její dcerou, tudíž odhaduje, jak by mohla přítomnost inkludovaného dítěte ovlivnit kolektiv. Ve třídě jsou mladší děti a někteří chlapci jsou „sígři“, jak říká, kteří by s přítomností dítěte mohli mít problém. U těchto mladších dětí si nemyslí, že by měla přítomnost dítěte nějaký větší vliv. U starších dětí by mohlo být ovlivnění ve větší míře na chování intaktních dětí.

VO 3 Společné vzdělávání vnímá paní Jana takto: *„Myslím si, že v té školce to není špatný. Ty děti se učí tomu, že na sebe mají být ohleduplný, snaží si pomáhat navzájem a učí se tomu, že každý člověk je jiný, jo. A hlavně, že ne všichni umí všechno, takže si můžou navzájem vypomocet v tom, co tomu druhému nejde. U těch malochů to je v pohodě, ty starší děti už to taky vnímají jinak a můžou na sebe být i zlý, ale pak záleží i na učitelce, jak se k tomu postaví a jak ty děti ukočíruje. Musí jim vysvětlit, v čem jsou ty děti jiný, a pokud mají nějakýho asistenta, tak jim říct proč ho mají. Může se jim zdát nefér to, že jim třeba ten asistent pomáhá v něčem, co ostatní musí zvládnout sami. To si myslím, nevím, jak to samozřejmě funguje v praxi, protože s tím zkušenost nemám. Ale jak říkám, je důležitý jim to prostě vysvětlit a říct jim, proč to tak je. Je to hodně o komunikaci s téma dětma. Dobrý to je v tom, že se ty děcka fakt naučí být na sebe hodný, pomáhat si a taky to, že nikdo není stejný. Každý člověk má jiný vlastnosti, jinak vypadá, umí něco jinýho, jo. Takže tohle by se ty děti měly naučit a myslím, že to, že je v té třídě nějaký dítě s postižením, by tomu mohlo pomoci.“*

Paní Jana je jednou z dalších, podle kterých je společné vzdělávání správné. Má podobný názor jako předcházející respondentky. Společné vzdělávání by mělo mít pozitivní vliv na chování dětí a jejich vnímání lidí s postižením. Paní Jana nemá ani obavy z toho, že by se její dceři nemuselo dostat od pedagogů takové pozornosti, jakou potřebuje, jelikož ve většině případů mají inkludované děti asistenty, kteří se dětem věnují po celý čas v mateřské škole.

4.3.4 Respondentka 10 – Marie, matka šestiletého syna (MŠ)

Paní Marie je rodičem šestiletého Jiříka, který navštěvuje starší ročník mateřské školy. Jiřík má diagnostikovaný atypický autismus a hyperkinetickou poruchu. Jiřík je vzděláván v běžné mateřské škole, tudíž je součástí společného vzdělávání a paní Marie se tak stává jedinou respondentkou této práce, která má inkludované dítě v běžné mateřské škole.

VO 2 Jiřík má individuální vzdělávací plán a osobní asistentku. Pedagogové mu přizpůsobují kolektiv dětí, jelikož nemá se všemi dětmi dobrý vztah a přítomnost některých dětí jej zneklidňují. *„Vrstevníků se straní. Protože to jsou děti, který jsou úplně někde jinde rozumově než on, takže on si s nima nerozumí.“* říká paní Marie. Více si Jiřík rozumí s mladšími dětmi z důvodu posmívání starších dětí. Z celkového počtu dvanácti mladších dětí má Jiřík tři kamarády, se kterými má nejlepší vztah. Paní Marie zmínila, že chování starších dětí bylo natolik neúnosné a podle ní hraničilo s šikanou, tudíž museli situaci řešit i s pedagogy.

Aktivity, které zadají pedagogové, zpracovávají děti v kolektivu všech dětí. Jiřík se zapojí do činností i se staršími dětmi, a *„pokud je toho na něj moc“*, jak říká paní Marie, je mu umožněno odejít bokem a odreagovat se. Během zpracovávání úkolů v kolektivu je mu k dispozici osobní asistentka, která mu s činnostmi pomáhá. V případě, že Jiříka práce již nebaví, nebo se stává neklidným, tak s ním asistentka odchází a odreaguje ho aktivitou, která je pro něj v tu chvíli adekvátní, příjemná a uklidňující. Po chvíli odreagování se k úkolu vrací a zpracovávají jej. Pedagogové mu na všechny činnosti dávají více času i prostoru. Paní Marie je s pedagogy velmi spokojená, vyzdvihuje jejich přístup a domácí prostředí, které vytvářejí. V průběhu dne se Jiříkovi věnují všichni pedagogové, nejen osobní asistentka. *„On si je tak omotal, on si je tak získal, že se mu věnují učitelky z malé i velké třídy a neodbydou ho, když za nima přijde a něco chce.“* říká paní Marie.

Jiřík rok navštěvoval speciální mateřskou školu v jiném městě. Ve stejné třídě byly děti s těžšími postiženími, než má Jiřík. Ačkoliv se pedagogové snažili rozvíjet jeho schopnosti, dovednosti a vědomosti, jeho přítomnost v kolektivu jej nemotivovala natolik, aby se rozvíjel. Důvodem byla těžká postižení jeho vrstevníků. Ačkoliv se pedagogové Jiříkovi věnovali, tak

více času věnovali dětem s těžšími postiženími, jelikož vyžadovali mnohem více péče a pozornosti. Jiřík při nástupu do speciální mateřské školy nekomunikoval a přítomnost v kolektivu nekomunikujících dětí nebyla přínosem. Z tohoto důvodu Jiřík začal navštěvovat běžnou mateřskou školu, která mu prospěla. Na nové prostředí a kolektiv si zvykal přibližně půl roku. Záslouhou dětí v kolektivu a jejich komunikaci s Jiříkem, se jeho schopnosti rozvíjí a začal i sám komunikovat. Jiříkovi se zlepšila i soustředěnost, která je zásluhou pedagogů i asistentky, kteří mu věnují dostatečnou pozornost.

VO 3 Syn paní Marie je příkladem inkludovaného dítěte. Paní Marie má tudíž ke společnému vzdělávání velmi blízký vztah a jasný názor: „*Pro mě je to dobrý. Jako kdyby to takhle udělalo víc rodičů, tak si myslím, že ty děti jdou hodně dopředu. Ono taky záleží na rodičích, pokud to prostě vzdají a řeknou si dobrý, dítě mám takový a takový, bude tady v nějaké speciální škole, kde se o něho postarají a zůstane tam kde je, tak některým to stačí. Ale pro mě to bylo málo. Já jsem prostě chtěla, aby ten Jiřík šel dopředu a aby to bylo prostě lepší. Bojím se základní školy, ale jsem i trochu smířená s tím, že pokud to opravdu nepůjde, tak by do té speciální základní školy musel nastoupit. Ale už teďka vím, že lepší, než aby se trápil v normální škole, kde nebude stíhat, kde s těma dětma nebude vycházet, tak to pro něho bude určitě lepší tam, kde bude miň dětí a ty děcka si tam budou sobě rovný. A hlavně ti učitelé na něj budou mít víc času, protože tam bývá miň dětí. A přizpůsobujou se vlastně víceméně těm dětem, ten vzdělávací program a tohle dokola. Ale chci to zkusit, aby šel do té normální školy a v průběhu první třídy se uvidí.*“

Paní Marie má jako rodič se společným vzděláváním přímou zkušenost, která je pozitivní a radí i jiným rodičům dětí s postižením, aby své děti zkusili začlenit do běžných škol, pokud je to možné. Důvodem je motivace, kterou nevědomě vytvářejí intaktní děti, kterým by se měli chtít inkludované děti rovnat a snažit se dosáhnout jejich úrovně například schopností, dovedností, komunikace a další.

4.4 Rodiče žáků navštěvující základní školu

Základní škola je pro všechny povinná. V mnoha případech se tedy může stát, že se třída bude skládat z dětí intaktních i inkludovaných. V edukačním procesu jde zejména o žáky a jejich vzdělání, je důležité také znát názor rodičů, jejichž děti základní školu navštěvují. V rozhovorech bylo zásadní zjistit, jak vnímají rodiče společné vzdělávání a zda je podle nich, jako laiků, správné začleňovat žáky s postižením do běžné základní školy.

4.4.1 Respondentka 11 – Adéla, matka sedmiletého syna (ZŠ)

Paní Adéla má sedmiletého syna Káju, který navštěvuje první třídu základní školy. O společném vzdělávání slyšela již dříve a věděla tedy, co si pod tímto pojmem představit. Kája nesdílí třídu s inkludovaným žákem.

VO 1 + VO 2 Paní Adéla souhlasí s tím, aby její syn navštěvoval třídu s inkludovaným žákem. Myslí si však, že by jeho přítomnost mohla mít pozitivní i negativní vliv na syna i kolektiv. Ačkoliv nemá zkušenosti s tímto typem vzdělávání, tak říká: *„To dítě by mohlo narušovat výuku, tím pádem ti ostatní by se nesoustředili na to učení.“*. Soustředěnost intaktních žáků by mohlo být narušováno například dialogem mezi dítětem a asistentem (pokud by nějakého asistenta mělo). Na základní škole jsou již starší děti, které mnohdy dovedou být i kruté a zlé. Paní Adéla má tedy obavy z toho, že by inkludované dítě nemuselo být kolektivem přijato a mohla by vzniknout i šikana. *„Šikana ale může vzniknout ale i u dítěte, který není nemocný.“*. Zásadní je pro Adélu komunikace mezi rodičem a dítětem. Vysvětlit dítěti, že je člověk odlišný, jinak se chová a že je to normální, což znamená, že se k těmto lidem má chovat jako sobě rovnému. Pokud děti rodiče nepovedou tímto směrem, nemusí být děti schopné inkludované žáky přijmout do kolektivu a mohou mezi nimi vzniknout problémy. Kája je veden k tomu, aby jedince s postižením vnímal jako sobě rovné, zejména z toho důvodu, že je jeho nevlastní otec fyzicky handicapovaný. Od útlého věku je učen tomu, že jeho nevlastní otec je člověk jako každý jiný a jsou si rovni. Kája se také stýká s chlapcem o rok mladším, který má diagnostikovaný autismus. *„Kája ho bere úplně normálně, jo. Když mu budu říkat ne nebav se s ním, nehraj si s ním, tak se s ním nebude bavit a třeba mu bude dělat zle. Ale on ho bere normálně, i když to on nemá úplně jednoduchý.“*

Jak je zmíněno výše, je možné ovlivnění třídy jako kolektivu přítomností inkludovaného žáka. Co se však týče Káji, u něj obavy nemá. Paní Adéla má také mladší dceru, a uvádí příklad z domova: *„Když se Kája doma učí nebo dělá úkoly, tak Nelinka běhá po pokoji, hraje si a občas u toho zapiští, je to dítě. A Káju to víceméně nevyruší. Pořád píše úkoly dál a snaží se soustředit a tu Nelinku nevnímat. Takže si myslím, že u mého Káji by problém být nemusel.“*. Kája je hodný chlapec, který rád pomáhá dětem okolo. Inkludované dítě by jej mohlo naučit větší ohleduplnosti, ačkoliv již v současnosti ohleduplný je. Mohl by se také naučit více pomáhat a radit intaktním i inkludovaným žákům.

VO 3 Společné vzdělávání vidí paní Adéla pozitivně: *„Já si myslím, že na těch základkách je to dobrý. Myslím si, že je potřeba, aby se ty nemocný děti začlenily do normálního“*

života. Aby prostě mohli fungovat a žít jako ostatní. To, že budou někde stranou v nějaké speciální škole, by jim mohlo ublížit v tom, že je tam budou učit žít jinak a tak. Ale podle mě by si měli zkusit i „normální život“ a když to nepůjde, tak to prostě nepůjde a budou se učit jinak, budou žít jinak. Ale myslím si, že je důležitý to aspoň zkusit v té normální škole, mezi normálníma dětma. A to, že bude ve třídě dítě třeba s nějakým asistentem, může ze začátku samozřejmě rušit ty ostatní děti, jo. Ale oni si na to časem zvyknou a budou se aspoň třeba líp soustředit a nenechají se hnedka odtrhnout kdejakým zvukem.“

Společné vzdělávání je podle Adély pozitivní na obou stranách. Inkludované dítě je v běžné třídě proto, aby se začlenilo mezi intaktní žáky. Intaktní žáci se díky inkludovanému dítěti učí ohleduplnosti, více si pomáhají během různých činností a učí se tomu, že každý člověk je odlišný a zároveň jim rovný.

4.4.2 Respondentka 12 – Lenka, matka sedmiletého syna (ZŠ)

Paní Lenka má sedmiletého syna Mirka, který navštěvuje první třídu. Pojmy společné vzdělávání a inkluze dříve neslyšela, tak jí byly na začátku rozhovoru vysvětleny. Do třídy s Mirkem nechodí žádné inkludované dítě.

VO 1 + VO 2 Paní Lence by přítomnost inkludovaného dítěte v třídě s jejím synem nevadila. Nemyslí si, že by mohlo mít dítě negativní vliv na Mirka. Sestra manžela paní Lenky má Downův syndrom, tudíž Mirek jistě zkušenosti s lidmi s postižením má. Je naučený, že v přítomnosti zmíněné slečny je třeba dodržovat určitá pravidla, která se nesmí porušovat (například se nesmí zvyšovat hlas, jelikož z toho má paní strach). Rodiče jej učí chovat se k lidem s postižením s respektem a úctou. S příbuznou s Downovým syndromem se chlapec nevidá každý den, ale i přesto se ke slečně chová daleko ohleduplněji než k intaktním dětem. Pokud by byl chlapec v kontaktu každý den s člověkem s postižením, mohlo by to pozitivně ovlivnit jeho chování. Podle paní Lenky by byl pravděpodobně ještě více ohleduplnější a snažil by se pomáhat. Paní Lenka se snaží se svým synem o postižení mluvit, mnohdy nemusí konverzaci ani začínat, jelikož jej zajímá, proč se jeho teta chová jinak, proč se jí nelíbí činnost, kterou on dělá a podobně. Jak říká paní Lenka, „*mnohdy ho zarazí, jak se ona chová a pořád má nějaký otázky, proč tohle dělá, proč támhleto, proč, proč...*“. S manželem se paní Lenka snaží synovi vše vysvětlit a Mirek to chápe a začíná si věci uvědomovat. Zásadou těchto zkušeností paní Lenka ví, že by se její syn nenechal přítomností inkludovaného dítěte ve třídě ovlivnit a spíše by se mu snažil pomoci.

V průběhu rozhovoru se paní Lenka zmínila o chlapci ve třídě s Mirkem, který má asistentku. Předem oznámila, že o chlapci nemá mnoho informací a ví zejména to, co jí řekne syn nebo ostatní rodiče. Jedná se o chlapce romského původu pocházejícího ze sociálně slabší rodiny. Jak říká paní Lenka, chlapec je „*taková neřízená střela, trochu sígr*“. Zmínila se také o tom, že někteří spolužáci by mohli být „*chytlatí a opičít se po něm*“ a mohli by se nechat tímto chlapcem negativně ovlivnit. Chlapec dochází jednou týdně na speciální sezení, paní Lenka bohužel neměla více informací, tudíž neví, o jaká sezení se jedná.

VO 3 Jakožto člověk zkušený s lidmi s postižením, má paní Lenka tento postoj ke společnému vzdělávání: „*Já si myslím, že je to dobrý. Vůči tomu, aby děti poznaly i z druhé stránky, že některý děti můžou mít tady to a támhle to a že můžou být jiný. Takže já si myslím, že to není špatný. Ty děti vlastně poznají i to, že ne všechny děti se mají dobře a že některý to nemají jednoduchý. To je pozitivum tady toho začleňování. Musí se naučit, že ne každé se má skvěle a to, že jsme každé jinej, je vlastně dobře. A to je důležitý. Aby věděli, že život není pohádka a že musí trochu zabojovat. Protože tak to v životě chodí.*“.

Paní Lenka vnímá společné vzdělávání pozitivně, jakožto většina respondentů. Společné vzdělávání je podle ní správné zejména proto, že děti poznají svět i jedince z „druhé strany“, která není dokonalá, ale je odlišná a jiná, než na co jsou zvyklí. Postupně se děti naučí, jak se k sobě mají správně chovat, i to, že odlišnosti by se mohly spíše vyzdvihovat než kritizovat.

4.4.3 Respondentka 13 – Lucie, matka osmiletého syna (ZŠ)

Paní Lucie je rodičem osmiletého Tomáše, který navštěvuje druhou třídu základní školy. Paní Lucie již dříve slyšela pojem inkluze, nikoliv společné vzdělávání. Pojem byl paní Lence upřesněn. S Tomášem chodí do třídy sedm inkludovaných žáků, kteří mají jednu sdílenou asistentku.

VO 1 + VO 2 Paní Lucie nesouhlasí s tím, aby její syn navštěvoval třídu s inkludovanými žáky. „*Myslím si, že tyhle děti narušují morálku těm dětem, který by se mohli snažit potom víc. A snaží se jim přizpůsobovat, místo aby to bylo naopak.*“ říká paní Lucie. Tomáš se několikrát zmínil, že inkludovaní žáci během výuky vyrušují jak pedagoga, tak intaktní žáky, kteří si nechají odvést pozornost a poté se hůře soustředí na zadanou činnost. Dle názoru paní Lucie by bylo pro intaktní žáky prospěšnější, pokud by ve třídě bylo inkludovaných dětí méně, jelikož jeden nebo dva žáci nemají tak velký vliv na kolektiv jako sedm dětí. S menším počtem inkludovaných žáků by nemuselo docházet ani k narušování průběhu výuky.

Paní Lucie má obavy kvůli omezení vzdělání svého syna. „*Myslím si, že je to brzdi. Než něco začnou dělat, tak se musí o to víc třeba napomenout, nebo než se připraví na tu hodinu všichni, tak si myslím, že mají ztracenou půlku vyučování.*“ V případě, že by bylo ve třídě méně inkludovaných žáků, tak by jejich přítomnost nemusela mít takový negativní vliv, než jaký má při sedmi inkludovaných žácích. Pozitivní ovlivnění paní Lucie na svém synovi nepozoruje, dle jejího názoru takového ovlivnění není v tomto věku dítě schopno. Její starší syn navštěvuje šestou třídu taktéž s více inkludovanými žáky, u něj však začala pozorovat schopnost vyhodnotit situaci až v pozdějším věku. Jediný vliv, který mohly mít inkludované děti na jejího staršího syna, byla pomoc druhým. „Slabším“ dětem se starší syn naučil v průběhu školních let pomáhat s úkoly a zadanými činnostmi. Není možné odhadnout, zda je to způsobeno přítomností inkludovaných žáků či nikoliv.

VO 3 Společné vzdělávání vnímá paní Lucie takto: „*No tak já na tom teda nevidím vůbec nic pozitivního a dobrého. Ani to, že se můžou začlenit mezi ostatní. Myslím si, že pokud má člověk v sobě dost empatie, tak se dokáže postarat i o tyhle lidi bez toho, aniž by musel chodit znova do školy. Navíc během výuky ruší ostatní děti v té třídě, a to pro ně taky není dobrý, protože pak můžou zaostávat v té látce, že jo. Takže tam rušej ty zdravý děti a mnohdy se ani ty děti s postižením nemusí nic naučit, protože na to nemusí mít kapacitu, takže akorát brzdi ty ostatní děti vlastně. Hlavně v těch malých třídách, kde se děti učí vlastně ty základy je důležitý, aby na to měly klid a ne, aby je rušily nějaký jiný děti. Neříkám, že ty zdravý děti neumí zlobit, to vůbec ne. Ale myslím, že aspoň v těch hodinách se snaží dávat pozor a z toho je pak vyruší ty nemocný děti.*“

Paní Lucie je jedinou respondentkou, která na společné vzdělávání pohlíží pouze negativně, a to zejména z důvodu svých zkušeností. V případě, že by ve třídě s jejím synem bylo méně inkludovaných žáků, mohlo by to ovlivnit její názor k pozitivu. Z důvodů špatných zkušeností vnímá společné vzdělávání negativně a jako nesprávnou formu vzdělávání, co se týče zejména dětí intaktních. Klíčový důvod takového postoje je narušování výuky inkludovanými dětmi a „brždění“ dětí intaktních.

5 Shrnutí výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký mají názor na společné vzdělávání rodiče a pedagogové žáků mateřské školy a prvního stupně základní školy. Na začátku výzkumu byly položeny dílčí výzkumné otázky VO 1 – VO 4.

Dílčí výzkumné otázky byly určeny jednotlivým cílovým skupinám zmíněným výše. Respondenti byli ochotni o tématu otevřeně mluvit a vyjádřit svůj názor a zkušenosti. Rodiče žáků, kteří nemají zkušenost se společným vzděláváním, odpovídali více intuitivně. Jelikož znají své děti nejlépe, mohou vycítit, jak by se jejich dítě mohlo v konkrétních situacích zachovat. Všichni tazání pedagogové mají zkušenost se společným vzděláváním, tudíž během rozhovorů sdíleli své zkušenosti a postoje. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru bylo dosaženo odpovědí na předem dané výzkumné otázky.

Pedagogové v mateřské škole se shodli na tom, že je společné vzdělávání správné, ale do určité míry. Zásadní je diagnóza, která by měla rozhodnout o tom, zda dítě bude edukováno v běžné nebo speciální mateřské škole. Pedagogové se shodli v tom, že pokud by mělo inkludované dítě ohrožovat vzdělávání intaktních dětí, tak se společným vzděláváním nesouhlasí. Pedagogové vědí, že inkludované děti potřebují více péče, individuální přístup a čas strávený s ním. Potřeba míry péče se odvíjí od diagnózy. Pedagogové se společným vzděláváním souhlasí, ale do určité míry a pouze v případě, že to nebude mít na intaktní žáky negativní vliv. Pro pedagogy je zásadní, aby se všichni jejich žáci rozvíjeli na jejich nejvyšší možné úrovni.

Pedagogové na základní škole mají víceméně odlišný názor než pedagogové mateřské školy, a to zejména z toho důvodu, že na základních školách se již vzdělává a nevychovává. Na vzdělání je třeba maximální pozornosti, soustředěnosti a klidu. Jak říkají pedagogové, tak tyto aspekty jsou intaktním žákům mnohdy vzaty z důvodu přítomnosti inkludovaných žáků a jejich asistentů, kteří narušují výuku. Dvě ze tří respondentek nevidí společné vzdělávání velmi pozitivně, a to zejména z důvodu nepříjemných zkušeností. Tyto zkušenosti závisí zejména na asistentkách, které jsou přítomny u inkludovaných žáků. Špatná zkušenost tkví především v komunikaci a narušování výuky. Další překážkou ve společném vzděláváním pro jednu z respondentek byl vysoký počet inkludovaných žáků, který se dá jen s těžší zvládnout. Třetí respondentka má podobný názor pedagogům mateřské školy, a to takový, že záleží na diagnóze dítěte. Pokud má dítě těžké postižení, mělo by být vzděláváno ve speciální škole, kde se mu dostane řádné, odborné a individuální péče.

Názor rodičů na společné vzdělávání žáků mateřské školy byl u všech respondentů stejný, a to kladný. Většina respondentů vnímá pozitiva i negativa, jedna respondentka zmínila, že ve společném vzdělávání žádná negativa neshledává. Většina rodičů vidí negativum v začleňování dětí s těžšími postiženími. Podle rodičů záleží zejména na diagnóze dítěte. Pokud by se mělo jednat o dítě, které by ve větší míře mělo narušovat chod mateřské školy, nebo by potřebovalo zvýšenou péči pedagogů, tak by se začleněním pravděpodobně nesouhlasili. Pozitivní hledisko vidí rodiče v možném ovlivnění chování svých dětí, a to zejména ve větší ohleduplnosti a pomoci druhým, což bylo zmíněno všemi respondenty. Respondentka mající syna s diagnózou autismu v běžné mateřské škole vidí na společném vzdělávání pouze pozitiva a vnímá jej kladně. Zásluhou běžné mateřské školy a intaktních žáků se její syn rozvíjí ve všech ohledech a začal i komunikovat. Rodiče žáků mateřské školy tedy vnímají společné vzdělávání pozitivně.

Rodiče žáků základní školy, kteří nemají se společným vzděláváním zkušenost, jej vidí pozitivně, ale v rozumné míře. Rodičům záleží na vzdělání jejich dětí a nechtějí, aby je inkludované děti během výuky rušily, jelikož se lehce nechají odtrhnout ze své činnosti. V tomto vidí rodiče negativum. Respondentka, která má se společným vzděláváním zkušenost, jej vidí pouze negativně, a to přesně z důvodu, kterého se nezkušené rodiče obávají, a to je narušování v průběhu výuky, které se stává velmi běžně. Negativum je také vysoký počet inkludovaných žáků ve třídě, jelikož těmto žákům poskytuje pedagog mnoho času z výuky, po který by se běžně věnoval žákům intaktním.

Postoj ke společnému vzdělávání je u většiny respondentů kladný. Pouze dva respondenti odpověděli výhradně záporně. Většina pedagogů ctí názor „*všeho s mírou*“, jak říkají a zásadní je diagnóza dítěte. V případě, že se jedná o diagnózu neslučitelnou s kolektivem intaktních žáků, pak inkluze není podle pedagogů možná. Pokud se ale jedná o diagnózu, při které je dítě možné začlenit do kolektivu intaktních dětí bez jakýchkoliv větších překážek, pak je inkluze správnou volbou. Dvě záporné výpovědi respondentů jsou založeny na nepříliš dobrých zkušenostech se společným vzděláváním, a to s inkludovanými žáky a asistentkou. V obou případech byl problém narušování výuky a odvádění pozornosti a soustředěnosti intaktních žáků.

6 Závěr

Společné vzdělávání je stále aktuálním tématem nejen našeho školství. V posledních letech se stále snažíme hledat správná řešení, opatření, přístupy, a to pomocí například podpůrných opatření, která byla zavedena před čtyřmi lety. Nejvhodnější způsob, jak najít správný přístup k edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je odborné vzdělání, praxe a přímý kontakt s nimi. Potíží, se kterou se setkávají pedagogové v praxi, je nedostatečné vzdělání ve speciálně pedagogické problematice. Znalost speciálně pedagogické problematiky je zásadní v případě, že pedagog vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Neznalost postižení, a tedy možné nesprávné zvolení kompenzační metody, může mít neblahé následky pro dítě a jeho další rozvoj. Nedostatečné vzdělání v tomto oboru je jedna z věcí, na které pedagogové běžných mateřských a základních škol zapojeni do výzkumu poukazovali.

Pedagogicko-psychologická poradna na základně určitých bodů rozhoduje o tom, zda bude dítě s postižením vzděláváno v běžné základní škole nebo ve škole speciální. Pedagogové v rozhovorech zmínili někdy nedostatečné obodování dětí, které by dle jejich názoru a zkušeností měly být vzdělávány ve speciální školách. Jelikož je pedagogové vzdělávají každý den, tak si uvědomují, jaké mají dovednosti a intelektové schopnosti. Vnímají, že se některé děti ve škole trápí a nerozvíjí se. To je důvod, proč většina respondentů výzkumu odpovídala: „*všeho s mírou*“. Společné vzdělávání – ano, proč ne. Ale záleží na diagnóze dítěte a míře jeho postižení. V případě těžkého postižení je možné, že pedagogové nejsou schopni vzdělávat třídu intaktních a zároveň inkludovaných žáků.

V odpovědích respondentů vnímáme značný rozdíl mezi pedagogy mateřské a základní školy. V kapitole, ve které je popsán rozdíl mezi těmito dvěma institucemi, můžeme pozorovat značnou odlišnost v zaměření vzdělávání. Většina pedagogů mateřské školy se zmínila, že mají odlišný názor na společné vzdělávání v mateřské a základní škole. Co se týče předškolního vzdělávání, tak společné vzdělávání v rozumné míře podporují. Na základních školách by takový typ vzdělávání natolik nepodpořili, jelikož se jedná o složitější a komplexnější vzdělávání, které by mohlo mít negativní vliv na inkludované i intaktní žáky.

Ač je společné vzdělávání, jakkoliv populární trend, je stále klíčový postoj pedagogů k tomuto typu vzdělávání, jelikož jsou přímými aktéry a provozovateli. Pouze pedagogové mohou říci, jaké je provozování společného vzdělávání v praxi, a že není vše takové, jak se zdá. Je důležité ale také vyzdvihnout respondentku, rodiče inkludovaného dítěte, která je se společným vzděláváním nadmíru spokojená a běžnou by za speciální mateřskou školu

neměnila. I tato respondentka si však uvědomuje, že běžná základní škola je zaměřená na vzdělávání, a ne na výchovu dítěte. Může se také stát, že i přes veškerou snahu začlenit dítě do běžné vzdělávací instituce, to nebude možné.

Ke společnému vzdělávání měla většina respondentů kladný postoj. Víceméně všichni směřovali odpovědi stejným směrem, a to, že záleží na typu postižení, které by mělo rozhodnout, zda je vhodné dítě začlenit mezi intaktní děti či nikoliv. Při takovém rozhodování je třeba brát ohled na to, jaký vliv by mohla mít přítomnost žáka v běžné třídě na intaktní děti a naopak, jaký vliv by mohl nastat v přítomnosti intaktních dětí.

Společné vzdělávání je velmi individuální. Záleží, jakou má inkludované dítě povahu, jaký typ postižení má, jaké je prostředí, do kterého má být inkludováno, jaký postoj mají pedagogové ke společnému vzdělávání a podobně. Společné vzdělávání není správné v tu chvíli, kdy se jakékoliv zapojené dítě trápí a strádá. A je správné v tu chvíli, kdy se dokáží rozvíjet a vzdělávat žáci intaktní i inkludovaní.

Cíl práce byl zjistit postoj rodičů a pedagogů dětí a žáků mateřské školy a prvního stupně základní školy ke společnému vzdělávání, což se podařilo zásluhou uskutečněných rozhovorů s respondenty. Jejich zkušenosti a názory ukázaly, jak společné vzdělávání funguje v praxi a jaký to má vliv na děti/žáky. Práce může posloužit jako ukázka a porovnání toho, jak společné vzdělávání ve skutečnosti funguje a proč stále narážíme na jeho praktická dilemata. Je znatelný rozdílný pohled na společné vzdělávání v mateřské škole, kde je kladen důraz zejména na výchovu a na základní škole, kde je kladen důraz na vzdělávání.

Použitá literatura

BEIRNE SMITH, Mary, James, R.PATTON a Shannon H. KIM. *Mental retardation: an introduction to intellectual disabilities*. 7th ed. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Merrill Prentice Hall, 2006. ISBN 978-0131181892.

BLAŽKOVÁ, Veronika. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 2019-12-10]. ISBN 978-80-7290-646-8. Dostupné z: http://www.vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/final/05_blazkova.pdf

CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1998. ISBN 0761901442.

ČESKO. Zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004. ISSN 1211-1244.

EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník*. Praha: Nakladatelství H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1.

JIRÁSKOVÁ, Markéta a Iveta HARANGOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga: práce se žákem s kombinovaným postižením* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2020-02-03]. ISBN 978-80-244-4708-7. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-05/metodika-prurez-05.pdf>

KÁBELE, František. *Somatopedie: Učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-533-5.

- LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015. [cit. 2020-02-03]. ISBN 978-80-210-8037-9. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/837>
- LECHTA, Viktor. *Východiská a perspektivy inkluzivní pedagogiky*. Martin: Osveta, 2009. ISBN 978-80-8063-303-5.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676797.
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedie I., II*. Olomouc: UP. 1988.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Michal RŮŽIČKA a kolektiv. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání* [online]. Projekt. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018 [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2018/10/Postoje_pg_pracov_k_inkluz_vzdel_Michalik.pdf
- MKN-10: *mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1.1.2018*. [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. [cit. 2020-02-03]. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/246208/9788074721687-V1-cze.pdf?sequence=20&isAllowed=y>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1990. ISBN 0803937792.
- PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7351-120-0.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání [online]. Nadace Open Society Fund Praha, 2018 [cit. 2019-12-10]. ISBN 978-80-87725-42-9. Dostupné z: https://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK_POTE_-_dopady_reformy_spolecneho_vzdelavani_-_2018-1.pdf

Slovník cizích slov [online]. © 2005-2020 [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/dilema>

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO, 1994.

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>

VANČOVÁ, Alica. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia, 2001. ISBN 80-967180-7-X.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedie* [online]. Distanční studijní text. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019 [cit. 2019-12-11]. Dostupné z: <https://www.slu.cz/file/cul/562a8925-f5fc-4ebb-afe4-4f5294dafcd4>.

Příloha A – Transformační schéma cílů

