

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

2019

Barbora Trková

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

Inkluze ve školství

Barbora Trková

Plzeň 2019

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra antropologie

Studijní program Antropologie

Studijní obor Sociální a kulturní antropologie

Bakalářská práce

Inkluze ve školství

Barbora Trkovská

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Jakoubková Budilová Ph. D.

Ústav etnologie

Fakulta filozofická v enologickém institutu Praze

Plzeň 2019

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2019

.....

*Tímto bych ráda vyjádřila poděkování mé vedoucí bakalářské práce, paní Mgr.
Lence Jakoubkové Budilové Ph.D. a mým ochotným respondentk*

Obsah

1 ÚVOD	8
2. TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1.INKLUZE V SOUČASNÉM SVĚTĚ.....	9
2.1.1. Česká republika.....	9
2.1.2. Evropská Unie	10
2.1.3. Severní Amerika	11
2.2. VÝVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U NÁS A VE SVĚTĚ	13
2.2.1. Vývoj speciálního vzdělávání v České republice	13
2.2.2. Vývoj speciálního vzdělávání ve Velké Británii.....	14
2.3.VÝUKOVÁ STRATEGIE	17
2.3.1. Každé dítě potřebuje speciální přístup	17
2.4.INTEGRACE A INKLUZE	20
2.5.ARGUMENTY PRO INKLUZI.....	21
2.6.HETEROGENITA	22
2.7.SOCIÁLNÍ KAPITÁL, INKLUZE VE SPOLEČNOSTI.....	25
3. PRAKTICKÁ ČÁST	28
3.1.CÍL PRÁCE.....	28
3.2.METODOLOGIE	28
3.2.1. Interpretace dat	30
3.3.ÚVOD RESPONDENTEK	32
3.3.1. Rodiče (matky)	32
3.3.2. Asistentky	33
3.3.3. Učitelky	34

3.4.ROZHOVORY	36
3.4.1. Definice inkluze	36
3.4.2. Hranice	37
3.4.3. Druhy škol.....	39
3.4.4. Učitelka a její přístup k inkluzi	41
3.4.5. Děti s poruchou chování.....	42
3.4.6. Kolektiv a chování	45
3.4.7. Role Asistentky.....	46
3.4.8. Cizinci a menšiny	47
3.4.9. Budoucnost začleněných dětí	48
4. ZÁVĚR.....	49
5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	51
6. RESUMÉ.....	56
7. PŘÍLOHY.....	57

1 ÚVOD

V této práci se budu věnovat konceptu inkluze ve školství. Cílem práce je prověřit teorii ze stran odborníků a zároveň reálné zkušenosti osob do inkluze zainteresovaných.

Co to znamená inkluze ve školství a jak vznikla. V první části se zaměřím na pohled odborníků a teoretický základ inkluzivního myšlení. V první kapitola teoretické části se věnuje inkluzi u nás (kde rozebírám současnou situaci) a ve světě (tam se orientuji na postoje a názory ze zahraničí). Hájková (2010) inkluzi obhajuje a odkazuje se na 18–19. století, kdy byla škola upírána každé dívce. Bylo obecně známo, že je nesmyslné, aby se ženy vzdělávaly. Nyní nahlížíme na vzdělání hendikepovaných se stejným skepticizmem, jako se kdysi nahlíželo na vzdělání žen. V druhé kapitola teoretické části poukáže na komplexní vývoj speciálního vzdělávání v České republice a ve Velké Británii. To vysvětlí, proč je dnes inkluze a proč vzdělávání všech osob najednou neprobíhalo už na specifické od počátku školní docházky.

V následující kapitoly budou rozebírat specifika inkluze i ve vztahu k celé společnosti. V pojmu české inkluze je kladen důraz na individualitu. Potvrzuje to nosná myšlenka inkluzivní teorie, a to že každé dítě potřebuje speciální přístup. Myšlenka inkluze má podporovat heterogenitu a sociální inkluzi. Současný frontální způsob výuky nemusí korespondovat s tím, že ke každému dítěti je možné přistupovat jako k individualitě. Budu se orientovat v tématu v návaznosti na sociální inkluzi. Celé téma jsem se snažila pojmut holisticky.

V praktické části nevynechám popis metod sběru a zpracování dat k výzkumu popíši samotné výsledky rozhovoru. Z rozhovoru vyplynulo velké množství témat a snažila jsem se vybrat ty nejrelevantnější.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. INKLUZE V SOUČASNÉM SVĚTĚ

2.1.1. Česká republika

Inkluze probíhá v České republice asi 12 let. Od roku 2005, kdy došlo ke zrušení zvláštních škol. Záměrem bylo, aby se děti, které jsou schopny zvládnout běžnou výuku, přesunuly do normálních škol. Téměř každý rodič, ať už dítěte s lehkým mentálním postižením nebo zdravotním postižením si může vybrat, zda své dítě chce nebo nechce umístit do běžné základní školy. Je pravdou, že i před rokem 2016 existovala možnost této volby. Ale už nebylo reálné ji zvolit vzhledem k absenci asistentek učitele. Půda běžných škol pro to prostě nebyla připravená. V roce 2016 přišla novela školského zákona a problém s financováním prostředků pro speciální vzdělávání se začal odstraňovat (MSMT, online 10. 3. 2019). Mnohem více se začalo podporovat rychlé proškolení asistentek a nasazování jich do tříd.

V současnosti existují základní školy běžné, pro děti bez handicapu, nebo jiného problému. Pak jsou školy speciální, kam jsou umísťovány děti s těžkými zdravotními problémy, nebo s těžší mentální retardací. Jsou i školy praktické, kam jsou zařazovány děti, které mají diagnózu lehké mentální retardace. Tyto školy se řídí RVP ZV, RVP ZV-LMP (Rámcovým vzdělávacím plánem základní vzdělání, Rámcovým vzdělávacím plánem základní vzdělání – příloha upravující vzdělání žáků s lehkým mentálním postižením) (Školský zákon, online 18.8.2018). Praktické školy byly v prvním kroku inkluze přejmenovány ze zvláštních na speciální. Jednoznačně je potřeba, aby existovaly školy například pro

těžce mentálně retardované děti, ale tato změna měla způsobit začlenění dětí do běžné základní školy. Tak se nestalo a samotné přejmenování bylo jedinou změnou, která byla učiněna. Samostatnou kapitolou jsou Romské děti, které docházejí opravdu častěji do Speciálních škol než do běžných. To je možné ověřit i z křesla u počítače. Na portálu Ares jsem dohledala, že v České republice je 91 zařízení, která v názvu obsahují slova „Základní škola praktická“. Po průzkumu webových stránek 20 až 30 z těchto škol a jejich fotogalerií jsem došla k názoru, že v těchto školách je větší koncentrace romských dětí (Ares, online, 20.8.2018). Podle Kláry Laurenčíkové, předsedkyně a spoluzakladatelkou České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání a předsedkyně vládního Výboru pro práva dítěte, si rodiče těchto dětí sami volí pro své dítě školu praktickou. Jednak proto, že sami rodiče (jako děti) chodily do Praktické školy, nebo také proto, že jim je to doporučeno jinou autoritou. Ale také jde o připravenost předškolního dítěte, na docházku, například zda umí kreslit (v rozhovoru v pořadu V souvislostech05/2015).

2.1.2. Evropská Unie

Evropský pohled na inkluzi je podle vytyčených cílů na několika summitech kladný. Na druhou stranu směr, kterým se představitelé Evropské unie nechtěli vydat byla sociální exkluze, to znamená vyloučení jedinců z většinové populace. Inkluze jakožto další stupeň integrace, je začlenění postižených a marginalizovaných osob mezi většinovou společností.

S vyčleněním se často pojí i chudoba. V roce 2000 se na summitu v Lisabonu stanovil požadavek vymýtit chudobu rámci Evropské unie (Marlier et al., 2007). Roku 2005 v Bruselu se celý plán přeorientoval na

zvýšení zaměstnanosti v souvislosti s politikou sociální inkluze. Na tomto jarním summitu „vedoucí představitelé EU zdůraznili, že je nezbytné znovu oživit lisabonskou strategii a přeorientovat priority na růst a rozvoj zaměstnanosti“ (Marlier et al., 2007: 243). Také potvrdili, že by měla být sledována politika sociálního začleňování.

Jednou z dimenzí chudoby je i sociální vyloučení ze školní docházky (Marlier et al., 2007). Na makroúrovni politiky státu je důraz kladen na sociální inkluzi vyloučených osob napříč všemi věkovými kategoriemi (Edwards, 2006). Přestože úroveň relativní chudoby je v Evropě podstatně nižší než ve Spojených státech i tak na počátku 21. století zůstává 16 % občanů ohrožených chudobou, a to je nepřijatelně vysoké číslo. (Marlier et al., 2007).

Na důležitost sociálního kapitálu v kolektivu dětí odkazuje i Putnam (Putnam, 1993 in Edwards, 2006). V roce 1999 začala platit úmluva o právech dítěte a ve věci sociálního vyloučení se vůbec poprvé začalo něco podnikat (ve Velké Británii) (Edwards, 2006).

2.1.3. Severní Amerika

Definice inkluze po vzoru USA: „Všichni studenti studují v jedné škole, bez ohledu na jejich sílu, slabost nebo postižení v jakékoli oblasti. Je potřeba aby byli studenti také začlenění do individuálních vzdělávacích programů“ (King et al., 2003: 152). Inkluze tedy začleňuje mezi většinovou populaci zdravotně postižené a podporuje začlenění rasových menšin a skupiny jinak znevýhodněné z hlediska bohatství, zdrojů a moci (Frymer, 2005).

Tento způsob se osvědčil již v Kanadě, kde výše zmíněný přístup propagují Andrews a Lupart (Watson et al., 2012). V USA byla inkluze považována za dobrý nápad, jak vzdělávat zdravotně postižené děti v běžných školách s veškerou potřebnou podporou (Gallagher, 2007 in Watson et al., 2012) V 90.tých letech se ve Spojených státech Amerických se stala inkluze hlavním myšlenkovým proudem, který určoval způsob výuky na školách.

Podle Ministerstva školství USA bylo v roce 2000 dokonce 70 % studentů s postižením bylo vzděláváno v klasické třídě (Ministerstvo školství USA, 2000 in King et al., 2003: 150). Jako negativum King (2003) uvádí, že ačkoli „inkluzivní“ pedagogové často pracují se speciálními potřebami svých žáků a používají speciální praktiky, tak při srovnání meziročních výsledků výsledky takto vzdělávaných žáků meziročně, tak zjišťujeme, že dosahují „malých nebo žádných měřitelných zisků dovedností“ (King et al., 2003: 151).

2.2. VÝVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ U NÁS A VE SVĚTĚ

Přístup k postiženým osobám se vyvíjel napříč časem. V antice byl na postižené osoby opačný pohled, než dnes. *„Pro Antiku je typický odmítavý až represivní přístup k postiženým“* (Lechta, 2010: 57). U novorozenců, kde bylo zjevné postižení rozhodovaly v Athénách Solonovy zákony *„...na základě vyjádření porodní báby se novorozenec nechal žít či byl života zbaven“* (Lechta, 2010: 57). Osud postižených novorozenců ve Spartě byl podobný. Lechta vysvětluje tento způsob jednání jako překonání animality a hodnoty jako dobro, krása, fyzická síla nebyly v souladu s představou postiženého dítěte.

Tato tradice se obrátila v době počátků Judaismu, zde *„platil striktní imperativ: Nezabiješ!“* (Lechta, 2010: 59). Kromě toho je každý člověk považován za Boží stvoření a lidský život má větší hodnotu. Jako v Křesťanství, kde se setkáváme s podobným pojetím života, vygradované je to tím, že *„utrpení má smysl, pokud je cílem láska a nejvyšší cenu má nezasloužené utrpení“* (Lechta, 2010: 61).

2.2.1. Vývoj speciálního vzdělávání v České republice

Průmyslová revoluce v 18. století a zvyšování socioekonomických statusů zapříčinila i vznik nových metod výuky. Společnost se začala zajímat o výuku postižených (Lechta, 2010: 25). Školy pro mentálně postižené začaly vznikat současně s rozvojem věd na počátku 19. století. Pro zrakově postižené nebo sluchově postižené to bylo o něco dříve (Váňová, 1996). Důvodem vzniku *„pomocných“* škol nebyl záměr vyčlenit tyto lidi na okraj společnosti, ale poskytnout ochranu od vnějšího světa a posměchu a vytvořit jim potřebné prostředí pro jejich rozvoj. *„První*

pomocná třída vnikla v Praze v roce 1896 při obecné škole u sv. Jakuba“ (Váňová, 1996: 2). Děti z pomocných tříd pocházely většinou z chudých rodin.

Doktor Karel Hervert provedl v našich podmínkách řadu výzkumů, které objasnily míru postižení u mentálně retardovaných (dle schopnosti se vzdělávat). Již Čádovy „*Rozpravy z psychologie dítěte*“ vydané koncem 19.století poukazují na obtížnost rozlišit normalitu a abnormalitu (Váňová, 1996: 3). Stejně tak, jako v dnešní době na problém určení hranice normality poukazuje Hájková. Roku 1928 byly vydány „*učební osnovy a výchovné směrnice škol úchylných dětí*“ (Váňová, 1996: 4). Tento dokument vymezoval určení školy pomocné a pomocné třídy. Původně byl u nás koncept takový, že po dohnání učiva v pomocné škole se postižení opět zařadí mezi většinovou populaci. Hnacím motorem pro dnešní pro-inkluzivní rodiče je tatáž touha po stejné šanci na uplatnění pro jejich děti.

2.2.2. Vývoj speciálního vzdělávání ve Velké Británii

Ve Velké Británii plošná institucionalizace vzdělání probíhala od 18. století. Od té chvíle započala cesta k segregaci a myšlenkový obrat zpět směrem k inkluzi se objevuje až od druhé poloviny dvacátého století (Borsay, 2011).

Segregované vzdělávání se datuje od samého počátku. Je zajímavostí, že za nejtěžší postižení (a také zároveň prvně identifikované, jako postižení) bylo v 18. století označené senzomotorické postižení. A to proto, že tito lidé odmítli boží světlo (Borsay, 2011). Vůbec první zvláštní škola pro hluché byla otevřena v Edinburghu v roce 1764. „*V roce 1880*

se postavila učitelská společnost za práva neslyšících a přišli s návrhy na zlepšení. Neslyšící by se neměli stydět za svůj znakový jazyk a být odstraněni na okraj kvůli svojí kultuře“ (Borsay, 2011: 12). Do té doby byli lidé s tímto typem postižení odsouváni do ústraní a nebyl téměř možný ani styk s vlastní rodinou.

Dnes bychom chápali jako nejzávažnější postižení poruchy chování a mentální postižení. Školy pro postižené mentální retardací se začaly objevovat až od 40.tých let 20.století (Borsay, 2011: 8). Budování vzdělávacích institucí pro postižené bylo záminkou pro získání finančních prostředků a výsledkem byla síť segregovaného vzdělávání (koncem 19. století až 50 institucí). Tyto instituce se nacházely povětšinou daleko od města a postižené děti tak byly odříznuté od zbylé populace, a především od své rodiny. Přístup ke komunitě postižených byl velice těžký. V poválečném období bylo na základě průzkumu zjištěno, že 60 % postižených mužů nemá kvalifikaci ani dovednosti, které by se na škole naučil (Borsay, 2011: 16). Velkým problémem se stala nezaměstnanost.

Lékařská péče byla na přelomu století na vzestupu a taktéž psychologové se snažili pomáhat. Výmysl IQ testu byl dvojsečný, ačkoli původně měl test sloužit k diagnóze, byl později zneužíván. Psychologové měli pravomoc legitimizovat odstranění velkého množství dětí z normálního vzdělávání, a to právě na základě výsledků různých testů. Segregace se stala příliš snadným prostředkem k regulování jakéhokoli rušivého chování, ale také ke snižování tolerance rozdílů (Tomlinson, 1982 in Borsay, 2011: 12, 48). Totéž jsme mohli pozorovat i v České republice ještě před několika lety (i dnes). Sociálně slabé a děti s nevhodným chováním je snadnější vyčlenit, tak aby nerušily.

Až o něco později začala britská společnost problematiku společnost vnímat jinak. *„Dítě by nikdy nemělo být odstraněno z domova,*

pokud není zcela jisté, že neexistuje praktická možnost alternativy. Rodina je fundamentálním základem pro dítě, pro jeho emoční vývoj a bezpečnost (Borsay, 2011: 15). Rok 1944: *„Děti mají právo na vzdělání podle jejich schopností a možností“* (Borsay, 2011: 10). Bylo připouštěno, že se postižené děti mohou vzdělávat v běžných školách. Běžné školy by však měly být vybaveny vhodnými pomůckami. Příklad integrace se začínal rýsovat. Rodiče mohli o vzdělávání svých dětí víc rozhodovat. Zatím pouze tehdy, když se to hodilo do plánu školského systému, tak aby se nemuselo vydávat více veřejných prostředků na potřeby ke speciální výuce. Úřady se snažily o hladký průběh běžného školství, a tak byly postižené děti nadále odsouvány do jim určených škol. Segregované školství se rozšiřovalo. *„Navzdory údajné politice integrace se počet žáků ve speciálních školách zvýšil z 38 499 v roce 1945 na 106 367 v roce 1972“* (Topliss in Borsay, 2011: 11). Později ve Velké Británii byl zrušen zákon určující lékařskou klasifikaci vzdělávání hendikepovaných a nahradil je termínem *speciální vzdělávací potřeby*. Tomuto termínu se později budu věnovat.

Co má integrace a později inkluze ideálně změnit v Británii? Podle Borsaye (2011) zdravotně postižené děti nebudou vystavovány fyzickému a psychickému násilí, rodiče i sami děti budou moci ovlivnit, v jakém prostředí se budou vzdělávat a také osoby vzdělávané tímto způsobem budou uplatnitelní na pracovním trhu a nebudou vykořisťováni.

2.2. VÝUKOVÁ STRATEGIE

V důsledku vždy záleží na samotném učiteli a na preferovaném způsobu výuky. Hájková a Strnadová (2010) definují v České republice několik způsobů výuky. Odvěkým, tradičním způsobem výuky je frontální výuka. Téměř každý z nás se frontální výuky účastnil. Dominantní postavení má učitel, ten „řídí, koriguje a usměrňuje aktivity žáků, a především se orientuje na kognitivní procesy“ (Hájková, Strnadová, 2010: 22). Kooperativní učení, jak vyplívá z názvu je založeno na spolupráci žáků mezi sebou. Podmínkou zadání společného úkolu je podle Crosse a Walker-Knighta (in Hájková, Strnadová, 2010: 22), je srozumitelnost všem. Vhodná velikost skupiny je pro kooperativní výuku menší 2–6 dětí. To v nynějších podmínkách vzdělávacího systému není možné, protože ve třídě je běžně několikanásobně více dětí. A do třetice co do způsobů výuky, základem systému vrstevnické podpory je vytvoření dvojic žáků, kde výuka probíhá formou doučování. Tato metoda je časově náročná. (Hájková, Strnadová, 2010: 24).

2.3.1. Každé dítě potřebuje speciální přístup

Způsob samotné výuky ovlivňuje hlavní teze inkluzivní pedagogiky: skutečně *každé* dítě má speciální vzdělávací potřeby. Tato myšlenka je jiný pohled na situaci, kdy předpokládáme, že třídu dětí tvoří individua a každému se má poskytnout, co potřebuje (Lang, Berberich, 1998). Každé dítě se učí jiným způsobem a má k něčemu vlohy a jinému zas ne. Tato hlavní myšlenka inkluze, přístup ke každému jako k individualitě právě

může narušovat integritu současného školství, kde je většinově preferována frontální výuka a učitel se nemusel přizpůsobovat.

Ve Velké Británii byl vyvinut *„index inkluze jako druh praktického návodu k podpoře inkluzivní praxe ve školách“* (Bartoňová, Vítková, 2016: 73, 74). Tím bylo současně umožněno, aby se všichni žáci vzdělávali v běžných školách. Index inkluze zdůrazňuje, že všichni žáci mají speciální vzdělávací potřeby a heterogenita ve třídě je normální stav (Bartoňová, Vítková, 2016).

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami však podle Langa a Berbericha nemají šanci, aby dostaly adekvátní výuku vzhledem ke svému postižení. Děti, které byly posílány do oddělených škol, pak byly pak často terčem posměchu (Lang, Berberich, 1998). Plynulost integrace nebo inkluze je ovlivněna přístupem kantorů. Jestliže učitel k integrovaným dětem přistupuje jako k odlišným jedincům, nefunguje to. Inkluze naopak vítá a oceňuje odlišnost. Inkluze si dává za úkol *„vybudovat lidské společenství, kde děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu* (Lang, Berberich, 1998: 28).

Základní principy inkluze:

- *děti mají právo na to učit se s vrstevníky, zapojit se do učiva, tak jak jim to vyhovuje.*
- *odlišnost obohacuje všechny.*
- *kladný postoj všech zúčastněných*
- *závazek učitelů usilovat o inkluzi a používat inkluzivní prvky.*
- *přiměřené znalosti a dovednosti*
- *jádro inkluze – sociální povědomí (odpovědnost nese hlavně učitel, další jsou rodiče i žáci) (Shevin 1991 in Lang a Berberich 1998: 29–35)*

Termín *speciální vzdělávací potřeby* posunul pohled na výuku postižených dětí. Poukázal na rozdíl v typech zdravotního postižení a na potřebu rozdělení podle míry handicapu. Od 90.tých let 20. století se výuka ve škole začala zaměřovat na podporu duchovního, morálního, sociálního a kulturního rozvoje dětí (Watson et al. 2012). To souvisí s inkluzivním myšlením, odklonem od požadavku na 100 % inteligenci a zaměření se na jiné hodnoty.

V České republice se pojem „speciální vzdělávací potřeby“ používá od roku 2004 (Hájková 2005 in Hájková, Strnadová 2010). Podle legislativy a školského zákona jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami ty, které jsou se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněným a sociálním znevýhodněním. (Školský zákon, online 1. 4. 2019). Za zdravotní znevýhodnění se považuje *„zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování“* (Hájková, Strnadová, 2010: 16, 17). Za zdravotní postižení se považuje *„mentální, tělesné, zrakové, sluchové vady řeči, souběžně více vad, autismus, vývojové poruch učení, nebo chování“* (Hájková, Strnadová, 2010: 16, 17). *Sociální znevýhodnění* je podle zákona: rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR (Školský zákon, online, 1. 4. 2019). Existují různé stupně potřeby podpůrných materiálů: *„občasná podpora, omezená, rozsáhlá, úplná“* (Hájková, Strnadová, 2010: 17).

2.3. INTEGRACE A INKLUZE

Podle Warnocka, aby inkluze mohla fungovat, je nutný celkový posun v kultuře školství, který umožňuje vzdělání všem dětem (Gallagher, 2007 in Watson et al., 2012). Tento proces je vnímán jako tzv. „základní dobro“ a cesta k dobru začíná vyloučením a končí začleněním (Vlachou, 1997 in Watson et al., 2012). „*Takový pohyb posunul význam konceptu od chápání neúspěchu ve vzdělávání k pochopení (inkluzivního) vzdělávání.*“ (Watson et al., 2012: 99). Záleží i na tom, jakým způsobem je dítě začleňováno (Watson et al., 2012).

Integrace je „*zaměření se na potřeby jedince s postižením, expertizy specialistů, speciální intervence prospěch pro integrovaného žáka, dílčí změna prostředí, speciální programy pro žáka s postižením*“ (Bartoňová, Vítková, 2016: 55). **Inkluze je** „*zaměření se na potřeby vzdělávaných, expertizy běžných učitelů, dobrá výuka pro všechny, celková změna školy, zaměření se na skupinu a školu celková strategie učitele, hodnocení učitelem*“ (Bartoňová, Vítková, 2016: 55). „*Inkluze pracuje s termínem různorodost, která je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i školu*“ (Hájková a Strnadová, 2010: 43). Setkáváme s jiným úhlem pohledu na vzdělávání celkově. Není zde totiž na prvním místě předat žákům množství informací, které se žáci naučí a podají výkon ve formě testu či zkoušení. Ale podle Garnera (in Bartoňová, Vítková, 2016: 59) existuje více druhů inteligence „*jazyková, matematicko-logická, prostorová, pohybová, hudební pro lidské vztahy a pro osobní rozvoj.*“ Výuka má brát ohled a velký zřetel na psychologickou podstatu každého jedince. „*Inkluzivní škola vykazuje na všech úrovních svoje inkluzivní postoje, uznání žáka jako individuum*“ (Bartoňová, Vítková, 2016: 75).

2.4. ARGUMENTY PRO INKLUZI

„Inkluzivní myšlení se zastává demokratického myšlení, každý by měl mít nárok na stejnou šanci“ (Bartoňová, Vítková, 2016: 289). Inkluze se snaží do výuky zařadit hendikepované jedince, aby dosáhli svého místa ve společnosti a nebyli vyčleněni na okraji. **Inkluzivní vzdělávání není problém pouze pedagogického oboru, ale dotýká se blízce i dalších oborů, jako je sociologie, antropologie a další** (Bartoňová, Vítková, 2016). Každá škola, každý jedinec vnímá inkluzi jiným způsobem. Vítková a Bartoňová popisují různé přístupy základních škol. Každý z přístupů ovlivňuje mnoho faktorů, včetně toho, jak je na školu vyvíjen tlak v přijímání handicapovaných žáků. Rovný přístup ke vzdělání stejně, jako rovný přístup k pracovním příležitostem je považován za nedílnou součást občanství. *„Občanství ve smyslu souboru práv a povinností, ale také ve smyslu začlenění a přináležení ke komunitě“* (Bartoňová, Vítková, 2016: 33). *„Inkluze vychází z konceptu „belonging“ neboli pocitu sounáležitosti. Inkluze není cílový stav, ale proces“* (Bartoňová a Vítková, 2016: 52). Heslo je: je normální být jiný.

Jaký je další důvod proč by měla být inkluze? Dle Hájkové a Strnadové (2010) a dalších zahraničních autorů je to zvýšení zaměstnanosti a naplnění trhu práce.

Podle výzkumu Townsend a kolektiv ve svém výzkumu uvádí, že děti, které navštěvovaly školy s postiženými dětmi, sami projevují menší sociální distanci. Škála poruch, je opravdu velká, může se jednat o tělesně postižené, mentálně postižené, smyslově postižené ale i děti s poruchou chování (Bartoňová, Vítková, 2016). Nejhůře akceptovatelné jsou mentální postižení a poruchy chování.

2.5. HETEROGENITA

Při výběru škol málokdy považujeme za problém zařazení dítěte do homogenní třídy (například ze stejné společenské třídy, etnické příslušnosti, náboženství, ekonomický status a tak dále) (Watson, 2012: 109).

„Různorodost je antropologickou skutečností a současně sociálním fenomén.“ (Hájková, Strnadová, 2010: 42). Hájková a Strnadová se odvolávají na skutečnost, že jinakost běžná a každý je nějaký. Akceptujeme-li u ostatních jejich výšku či váhu, tak proč bychom neměli akceptovat odlišnost jinde? Zároveň na téže straně uvádí, že studenti jsou rozvrstveni podle schopností do různých tříd, které jsou určeny věkem. *„Lidská heterogenita je sociální norma“* (Hájková, Strnadová 2010: 42). Snaha o nerozlišování mezi jedinci a přijetí heterogenity je základem idey inkluze. *„Snažíme se tedy odhlédnout od postižení onoho jedince. Jde o smysluplnou školu pro všechny“* (Franoik, 2008: 17, 18). V české školní praxi stále můžeme vidět koncept separačního modelu a nepřijímání heterogenity například ve formě pozitivní diskriminace (Hájková, Strnadová, 2010: 43). Níže uvádím typy společenských přístupů ve zvládání heterogenity. (Hájková, 2005 in Hájková, Strnadová, 2010: 43). Jsou to vlastně typy integračních politik aplikované na systém školství.

- a. Segregativní přístup, který rozděluje a segreguje osoby s handicapem. Vzdělávání žáků probíhá v oddělených školách. V Anglii do roku 1978 byly děti s výrazným postižením vzdělávány v segregovaném prostředí, děti s menšími handicapami byly součástí

menšiny „těch neúspěšných“ na běžných školách (Watson et al. 2012).

V České republice byl koncept segregovaného vzdělávání přijímám ještě delší dobu. Veřejné mínění přímo i nepřímo ovlivňuje tvorbu vzdělávací politiky, a to platí i ve vztahu ke struktuře systému a různým formám rozdělování žáků na základě jejich schopností. Ukázalo se, že česká společnost podporuje segregaci. (Greger et al. In Bartoňová, Vítková, 2016). Výsledky však mluví podle Vítkové a Bartoňové (2016) jasně, v případě segregace se výsledky privilegovaných žáků nelepší a segregovaných se zhoršují. Samotné rozdělování dětí podle úspěchu do tříd není vhodné. Kategorizování a nálepkování snižuje dětem sebevědomí. Nejméně jsou přijímáno inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování, nejvíce naopak vzdělávání žáků s tělesným postižením.

- a. Asimilační přístup odlišnost zcela ignoruje. Případně je korigována tak, aby splynula s většinovou společností.
- b. Integrační přístup akceptuje odlišnost a lidé s hendikepem by měli být součástí společnosti.
- c. Inkluzivní přístup *„pracuje s termínem různorodost, která je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i školu“ (Hájková 2005 in Hájková a Strnadová, 2010: 43).*

„Odborníci tvrdí, že pokud je heterogenita třídy žádoucí, je tedy třeba zaměřit se na změny ve vzdělávacím procesu a organizaci školy“ (Bartoňová a Vítková, 2016: 73). Oproti dřívějším tradičním postojům školy minulých let, kdy byla snaha heterogenitu snížit, je tomu dnes jinak.

Podle Vítkové a Bartoňové (2016) rozlišujeme heterogenitu podle pohlaví. Toto téma je již překonané a nyní je plně akceptované vzdělávání dívek i chlapců společně. Zároveň jak zmiňuje Hájková a Strnadová (2010) je dobré si uvědomit, že vzdělávání dívek bylo v minulosti tabu a považovaly se nejprve za nevzdělavatelné. Možná je vylučování hendikepovaných dnes jen také nepřekonané tabu (Bartoňová, Vítková, 2016). Heterogenita je různého typu heterogenita v integračních třídách, heterogenita v multikulturních třídách, heterogenita podle sociálního původu, heterogenita podle výkonu (pouze na ZŠ), heterogenita podle věku. Heterogenitou kulturní, etnickou a kulturní diverzitou se zabývá interkulturní pedagogika (Hájková, Strnadová 2010).

Heterogenita v multikulturních třídách je velkým tématem po celém světě, s různými kulturami se setkáváme všude, největší problém je podpora nenávistného chování. S nenávistným chováním ve vztahu k jiným kulturám se setkáváme i u nás. Neznámí lidé jsou vnímání jako členové jiné skupiny a je „nutné“ si od nich držet odstup (pojem „*stranger*“) (Bartoňová, Vítková, 2016). Podle Murfyho (in Bartoňová, Vítková, 2016) se lidé mohou zachovat dvěma způsoby: buďto jsou fascinováni anebo se u nich projeví obavy a úzkost z neznámého. Největší komplikací a překážkou jsou právě mýty a předsudky.

2.6. SOCIÁLNÍ KAPITÁL, INKLUZE VE SPOLEČNOSTI

Inkluze má začlenit mezi většinu už malé děti (s hendikepou), ze kterých by pak měly vyrůst běžní pracující občané. Heterogenita má být běžná a má být i tak vnímána. Hájková a Strnadová (2010) „*poukazují na pojem heterogenity, tedy různosti, ta je atributem každé aktivní společnosti. Různosti lidí jsou antropologickou skutečností a současně fenoménem. Heterogenita se liší pohlavím, temperamentem, výchovou, náboženstvím*“ (Bartoňová, Vítková, 2016: 51). Inkluzivní škola slouží jako společný nástroj pro úplně každého, bez rozdílu. Inkluzivní škola přijímá každého žáka, právě proto, že různorodost ve třídě je obohacující. (Bartoňová, Vítková, 2016: 52).

Mc. Gonigal a kolektiv (2007) zkoumali, jaký má inkluze ve školství dopad na společnost v strukturálním slova smyslu. Změny ve struktuře školství, které se odehrávají ve Skotsku dokonce i mění vzdělávací mapu Skotska. Na společenskou inkluzi můžeme pohlížet z pohledu makro nebo mikro. Makro vidění ministrů a jejich plány, které se mají plnit. Mikro pohled jako realita a praxe přímo na půdě školy (McGonigal et al., 2007).

Sociální kapitál je forma energie, síla, kapacita, prostředek, který lze nasadit a aktivovat k nějakému požadovanému cíli. Sociální kapitál „*může sloužit jako měna*“ (Bourdieu, 1977 in McGonigal et al., 2007: 80), může „*napomáhat určitým činům*“ (Coleman, 1988 in McGonigal et al., 2007: 80) a může být používán k dosažení společného cíle. „*Takové pojmy lze využít k prozkoumání, jak se školy, učební osnovy a národní struktury kombinují, aby vytvořily kulturní kapitál ve formě kvalifikací a kulturních norem*“ (McGonigal et al., 2007: 81). Jsou to právě školy, které mohou nabízet příležitosti ke zvětšování kulturního a sociálního kapitálu. „*Kulturní kapitál lze jednoduše definovat jako soubor kompetencí, znalostí*

a dovedností v širokém slova smyslu využitelných při získávání vyššího sociálního statusu, vzdělání“ (Toušek 2006 in Janák et al. 2015).

Putnam (in McGonigal et al., 2007) identifikuje veřejné i soukromé záměry na práci na sociálním kapitálu. Putnam, (tamtéž) rozlišoval dva druhy společenského kapitálu: spojovací a překlenovací (bonding and bridging). Spojovací sociální kapitálu zahrnuje spojení mezi lidmi s podobnými charakteristikami anebo zájmy a má tendenci posílit homogenitu. Ve školách se vyskytuje silný spojovací sociální kapitál, například v rámci určitých pracovišť (což představuje omezení spolupráce, neboť může existovat odpor vůči myšlenkám, které přinášejí skupiny cizinců). Překlenovací sociální kapitál naopak zahrnuje spojení mezi lidmi z různých kontextů a je považováno za inkluzivnější.

„Typy sítí vytvořených propojením sociálního kapitálu jsou nezbytně volnější a otevřenější než ty, které v současnosti existují. Záleží také na vyšší úrovni důvěry a na schopnostech se autentizovat s ostatními“ (McGonigal et al., 2007: 81). Na to, aby inkluze fungovala, nestačí jen píle učitelů. „Rodiče mají největší vliv na dobré životní podmínky dětí“ (Watson et al. 2012: 97). Úzká interakce mezi rodiči a dítětem považována za rozhodující pro rozvoj společenského kapitálu a je klíčovým mechanismem, kterým je lidský kapitál rodiče přenášen na dítě (McGonigal et al., 2007).

Vzhledem k tomu, že politika skotské vlády má podporovat přistěhovalectví, různé jazyky subkultur mohou mít vliv na sociální a kulturní kapitál jednotlivých žáků. Sociální kapitál aktivuje školy a žáky (McGonigal et al., 2007). Prostřednictvím pedagogických přístupů, interakcí a příležitostí v rámci školní komunity by mělo být pozorovatelné zvyšování sociálního kapitálu (McGonigal et al 2007).

Binární protiklady integrace a segregace představují formu lidské agency a utváří sociální skupiny (Watson, D. 2012). Jestliže „rozkvět“ lidstva může fungovat v případě sdílených identit a zájmů, objeví se některé otázky. *„Do jaké míry je škola komunitou sdílených identit a zájmů? Do jaké míry škola podporuje solidaritu, sebevědomí, sebeúctu prostřednictvím kolektivního sdílení?“* (Watson, D. 2012: 109).

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1. CÍL PRÁCE

Cílem výzkumu je fenomén inkluze, který se ve veřejném prostoru v České republice před pár lety intenzivně probíral. Jaká je ideologie inkluze v teorii jsem nastínila v předešlých kapitolách a nyní se zaměřím na to, jaký má význam praxi. To jsou aspekty viděné z pohledu jednotlivých výpovědí osob zainteresovaných přímo do systému inkluze.

3.2. METODOLOGIE

Metodu výzkumu jsem zvolila kvalitativní. V kvalitativním způsobu výzkumu je tak jako i j jiných důležitá validita a reliabilita (Silverman, 2005). Metodologií výzkumu byl zaměřený rozhovor, který byl nestrukturovaný.

Hlavní funkce zaměřeného rozhovoru je objevit významné aspekty celé situace. Osoby, které mají stejný zážitek (zkušenost) vypráví o daném tématu. Zaměřujeme se na „*hypoteticky významné prvky. Rozhovor je subjektivní zkušenost, která pomůže otestovat platnost odvozených hypotéz*“ (Merton, Kendall, 1946: 541). Je potřeba určit důležité a převládající prvky a vzorce obsažené v rozhovoru a počítat s tím, že vyprávění respondenta je subjektivní zhodnocení situace (Merton, Kendall, 1946).

Podle Mertona a Kendalla (1946) je několik základních kritérií, podle kterých bychom se měli řídit, aby byl rozhovor v pořádku. První kritérium spočívá v nedirektivnosti. Respondent by měl mít možnost se přizpůsobit svému pocitu a podle toho je potřeba formulovat otázky. Ve svém výzkumu jsem se snažila dotazy pokládat otevřené, tak aby na ně mohla respondentka odpovědět libovolně. Neříkala jsem dopředu, co si o tématu myslím, nebo jak to vidí třeba jiný respondent, abych respondentku neúmyslně nesměrovala jiným směrem. Další je kritérium specifity, kde platí: „... že by měla být specifikace otázek jasná natolik, aby to pomohlo respondentovi přesně identifikovat, co má na mysli“ (Merton, Kendall, 1946: 549). Kritérium rozsahu se vztahuje na „pokrytí relevantních údajů v rozhovoru“ (Merton, Kendall, 1946: 550).

Je nutné udržet hranice rozhovoru v tom smyslu, aby informátor mluvil o tématu, které jsme přišli řešit. Hranici tématu jsme překračovaly s jednou respondentkou. To bylo způsobeno pravděpodobně tím, že pro ni v ten den bylo živější jiné téma, které se týkalo nepřijetí do práce v Mateřské škole. Toto odbíhání způsobilo, že ačkoli je záznam debaty na hodinu a čtyřicet minut, dost velkou část není možné použít.

Nestrukturovaný rozhovor podle Bernarda (etal. 1986) poskytuje data, která nejsou přísně srovnatelná. „*Preferují se zde velmi otevřené konverzace a je zapotřebí stále udržovat silnou interakci s informátorem*“ (Bernard etal. 1986: 383).

Součástí může být i přímé pozorování – nestrukturovaný rozhovor (např. dotaz na významné probíhající události). Přímé pozorování jsem aplikovala u jedné z respondentek v Mateřské škole. Mateřská Škola se nachází ve vesnickém prostředí. Jedna třída se skládá asi z dvaceti dětí. A jsou zde tři třídy.

Bernard (etal. 1986) se s Merton, Kendall (1946) shodují, že jde o pohled jedné osoby na dané téma (jeden informátor – jeden názor). Je vhodné zaměřit se na výběr informátora a nejprve si ujasnit pro koho by to bylo vhodné. Pro mě bylo důležité obsáhnout pohledy různých stran. Tedy rodičů, asistentek a učitelek.

3.2.1. Interpretace dat

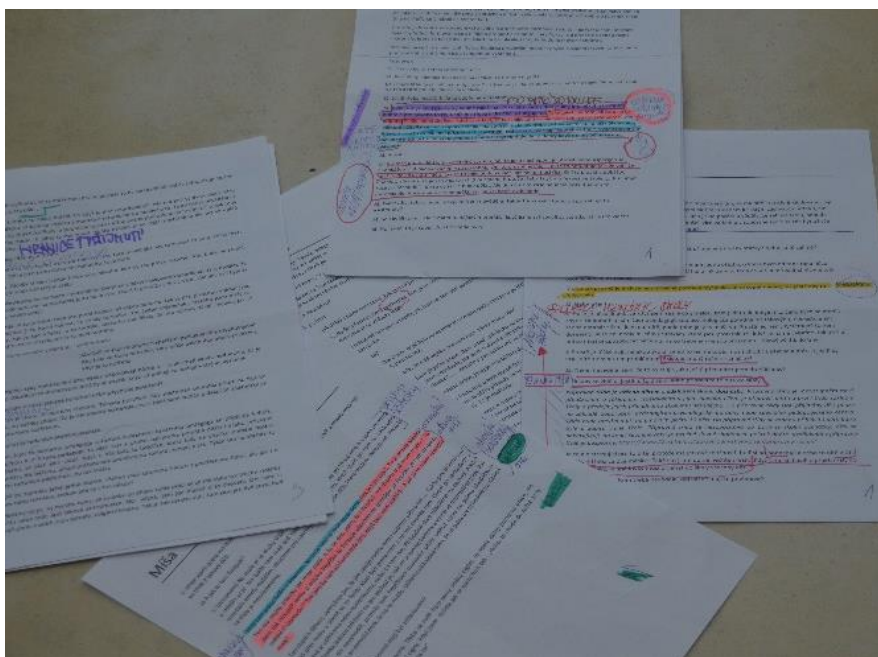
Interpretace je jádrem výzkumu. „*Použití výzkumných metod spočívá v aplikaci metod pro interpretaci textu. Jedná se o redukci textu pomocí parafrázování, shrnutí nebo kategorizace*“ (Flick, 2009: 306). Flick (2009) popisuje různé přístupy k manipulaci s materiály, jako otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Kódování zahrnuje různé postupy při kódování, porovnání, jevy a případy nebo koncepty. Poté následuje zpracování vztahů mezi konkrétními tématy (pojmy).

Otevřené kódování je způsob, jak vyjádřit informace formou konceptů, za tímto účelem je text nejprve rozdělen do segmentů, kterým jsou přiřazeny kódy a ty jsou zařazeny do skupin.

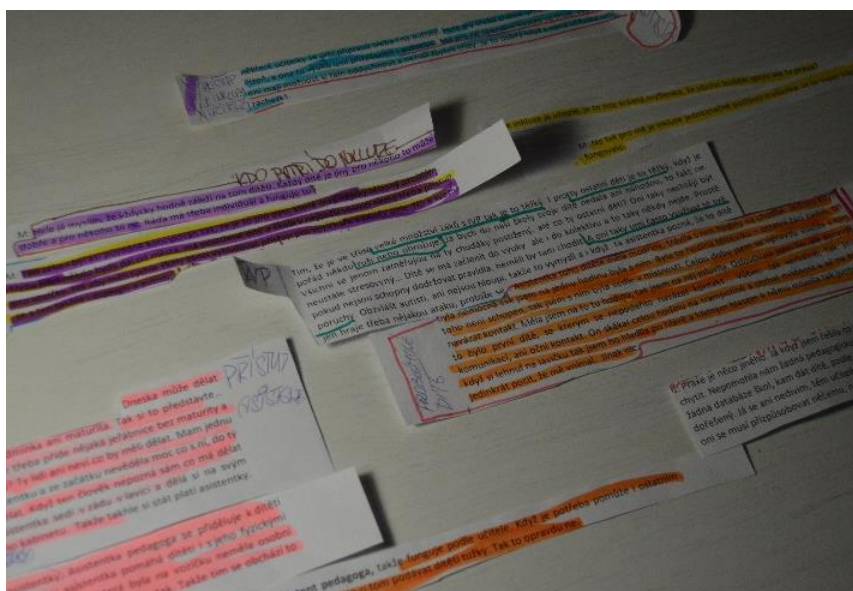
Další krok (axiální kódování) je zdokonalit a odlišit kategorie vyplývající z otevřeného kódování. Jsou zde rozpracovány vztahy mezi kategoriemi. Jsou vybrány nejrelevantnější z kategorií rozvinutých kódů.

Selektivní kódování krok pokračuje v axiálním kódování na vyšší úrovni abstrakce. Cílem je zkrátit popis v příběhu jen na několik vět. (Flick 2009, 312)

Takový postup je možno provést v jednom z k tomu učených programů, nebo mechanicky – tu možnost jsem zvolila já (Obr.č. 1, 2)



Obr.1



Obr 2.

3.3. ÚVOD RESPONDENTEK

Respondentky se dělily do tří skupin. Jednak to byly rodiče - matky, pak asistentky a učitelky. Dohromady to bylo šest žen respondentek. S každou z nich probíhal rozhovor v podobném sledu. Nejprve jsem je telefonicky kontaktovala a vysvětlila svůj požadavek. Zeptala jsem se, jestli je pro ně tohle téma aktuální a zda by mi poskytly rozhovor. Rozhovor jsem nahrávala na nahrávací zařízení (tablet) a než jsem začala nahrávat, domluvila jsem se na tom s každou z nich. Všechny respondentky s tím i dopředu počítaly a souhlasily. Jejich jména jsem změnila a u jedné respondentky jsem odstranila úsek rozhovor, který nechtěla mít kdekoli zaznamenaný. Nejkratší rozhovor trval hodinu a nejdelší trval tři a třičtvrtě hodiny.

Díky rodině pohybuji v prostředí asistentek a učitelek, tak jsem měla možnost vybírat. Respondentky jsem kontaktovala na telefonní číslo, které jsem měla (případně e-mail) a ve dvou případech jsem dostala doporučení od respondenta na konkrétní osobu.

3.3.1. Rodiče (matky)

Linda

Linda je maminka ve věku 35 - 40 let. Její dcera (10 let) má diagnózou lehké mentální disfunkce. Dcera vyrůstá v městském prostředí. Ve škole se setkává s mnoha žáky, kteří mají individuální vzdělávací plán a jsou tedy součástí programu inkluze. U dcery Kamilky jsou ve třídě dvě asistentky na tři děti s individuálním vzdělávacím plánem. Z vyprávění Lindy jsem se dozvěděla, že Kamilce zrušili individuální vzdělávací plán

z důvodu nedostatku asistentek, a protože se do škol začali přijímat žáci, kteří by se jinak účastnili docházky ve škole praktické nebo speciální.

Jana

Jana (35 – 40 let) pracuje v zaměstnání, kde je její náplní práce hlídání dětí v jazykové škole. Její dcera Andrejka (8 let) trpí afázií a vzhledem k častým záchvatům trpí pravděpodobně i další diagnózou, kterou Jana zatím nezná. Jana pochází z městského prostředí a její dcera vystřídala více škol, ačkoli je na prvním stupni. Jana chce pro svou dceru to nejlepší, a proto se snažila vybírat školu, která jim bude vyhovovat. Rozhovor s Janou probíhal u ní v práci.

3.3.2. Asistentky

Alena

Alena (25 – 30 let) v současné době působí jako asistentka ve speciální škole ve třídě s autisty a zároveň na pracovišti s dospělými lidmi s těžkým postižením. Obě pracoviště se nacházejí v městském prostředí. Do školy autistů chodí malé děti (7 – 12 let). Tam probíhá speciální výuka podle jejich tempa. Ve škole je 10 žáků, jeden učitel a více asistentů. Alena své zaměstnání chtěla vícekrát změnit a hlavním důvodem byl pocit, že za sebou nemá žádné výsledky. Ačkoli se Alena snažila a cíleně pracovala na tom, aby se její žáci čemukoli naučili, byla to (jak řekla) někdy zbytečná píle. Rozhovor s Alenou probíhal v kavárně.

Kateřina

Kateřina (35 – 40 let) je zkušená asistentka. Je vystudovaná inženýrka chemie, k tomu si dodělala pedagogické minimum. Sama o sobě říká, že je nadšenec, tím že má snahu dozvědět se o problematice co nejvíce,

sama si studuje a aktivně aplikuje své nápady. Za pět let praxe má velké zkušenosti a jasné názory. Záznam rozhovoru měl tři a třičtvrtě hodiny a kompletně celý byl plný důležitých informací. Rozhovor s ní probíhal v kavárně.

3.3.3. Učitelky

Zuzana

Zuzana (55 – 60 let) působí přes dvacet let jako učitelka na prvním stupni základní školy. Základní škola je ve vesnickém prostředí. Je to malá škola, do které chodí pouze děti z vesnice. Je tu logicky méně případů dětí s individuálním vzdělávacím plánem. Než v městských školách, se kterými měly zkušenost ostatní respondentky. Rozhovor probíhal již v prázdné škole.

Monika (maminka chlapce s Aspergerovým syndromem a učitelka MŠ)

Monika (35- 40 let) jako učitelka působí ve školce na vesnici. Školka je rozdělená standartně do několika tříd podle věkových kategorií dětí. Monika je osobou, která mi mohla poskytnout zajímavý pohled na inkluzi i z titulu maminky syna (Kája, 8 let) s poruchou autistického spektra, který je začleněný ve škole vedle dané mateřské školy (má nyní přiznaný nárok na asistentku).

Monika si připravila různé materiály, které se týkají inkluze. Na celý rozhovor pohlížela z hlediska maminky syna s Aspergerovým syndromem.

S Monikou probíhal rozhovor v prostředí mateřské školy. (Viz obrázek č. 3. a 4.)



Obr. 3.



Obr. 4.

3.4. ROZHOVORY

3.4.1. Definice inkluze

Inkluze vyvolává velké množství různých reakcí. Ať už jsem se o inkluzi bavila v rámci bakalářské práce, nebo mimo rámec, každý měl na toto téma názor. Co je inkluze ve školském systému a kam směřuje. Monika (maminka chlapce s Aspergerovo syndromem a učitelka v MŠ) vidí inkluzi ve školství spíše jako pozitivní. *„Ten zákon byl asi původně koncipován tak, že je to pro děti, které mají nějaký tělesný problém. Třeba když někdo bydlí dál od města, má postižené dítě a škola v nejbližší vesnici nemá třeba přístup pro vozíčky, tak aby měly tyhle školy šanci vybudovat přístup pro vozíčkáře z peněz unie. No a svezli se s tím takhle i aspergři a autisti.“* Zároveň je toho názoru, že je to velice individuální a *„inkluzie je dobrá pro určité děti těm to může pomoci. Jiným to zase může ublížit. Takže záleží na dítěti.“* Jana (maminka holčičky s afázií) tvrdí: *„pro mě je inkluze jednoznačně pozitivní myšlenka. Je to super nápad, tak ještě aby to fungovalo. Jsem pro inkluzi, mám takový dítě, je to pro mě dobrý, ale“*

Respondentky ze strany rodičů postižených dětí, které mají dítě zařazené do individuálního vzdělávacího plánu, byly spokojeny s inkluzí. Samy ale přiznávají, že ostatní zainteresované skupiny mohou mít opačný názor. Jako Jana (maminka holčičky s afázií): *„Já se ani nedivím, těm učitelkám, které jsou proti inkluzi, když se na ně vybafne: inkluze! A oni se musí přizpůsobovat něčemu, na co třeba ani nejsou proškolení. Takový výkřik do tmy.“* Zkušená asistentka Kateřina má na inkluzi jasný pohled. *„Inkluze znamená každý je začlenitelný. Inkluze je utopie, je to sice krásná myšlenka, že všichni budeme spolu ale ta praxe?“* Zuzana

(učitelka ve škole) podle jejích slov nevidí inkluzi jako dobrou cestu. „*Sama nikoho takhle začleněného nemám, ale co jsem slyšela od kolegyň, tak to akorát ruší ostatní děti.*“

3.4.2. Hranice

Hranice ve smyslu, kdo by měl být začleňován a na koho se pravidla a privilegia inkluze vztahují. Podle Kateřiny (asistentky) „...*je ohromná škála vad a nikdo neurčil tu hranici, kdy už to nemá smysl... kde je ta hranice, to nikdo neřeší.*“ Kateřina uvádí důvod proč by hranice měly být určeny: „*Co když je dítě retardovaný? Má mít jiný výukový plán? Měli jsme tam holčičku, ta byla na vozíčku a mentálně retardovaná a nedávala to.*“ Nezbylo nic než oslovit praktickou školu (ve které byla do té doby) „...*a poprosila je, jestli můžou poslat podle čeho se ty děti učí a pak teda jeli podle toho spolu. A jakej to má smysl, dobře násilím je ve třídě s ostatními, ale učí se úplně z něčeho jinýho a kolektiv jí nebere.*“

Podle každé z respondentek jsou hranice jinde. Monika (maminka chlapce s Aspergerovým syndromem a učitelka v MŠ): „*Každý dítě je jiný pro někoho to může být dobře a pro někoho to ne. Syn má třeba individuál a funguje to.*“ Kateřina (asistentka): „*Pro mě je to ten moment, kdy to dítě nedokáže respektovat pravidla (pozn. tak by nemělo být začleněné). Jestli dítě neumí respektovat a poslouchat pravidla neměly by tam být. To jinak nemá smysl, když nedokáže respektovat to, co se řekne, ruší akorát ostatní děti. To je tak.*“

3.4.2.1. Nejsou stanovené hranice, jaký je proces přidělení asistentky?

Zákonem hranice nejsou vymezeny, a jestli bude dítěti přidělená asistentka nebo individuální vzdělávací plán, je určeno na základě

posudku pedagogicko – psychologických poraden, psychologa anebo psychiatra.

To by mohlo nasvědčovat tomu, že systém posouzení každého dítěte zvlášť (na základě požadavku samotného rodiče) a následně rozhodnutí je promyšlený. Úskalím je například, samotné vyšetření dítěte. To probíhá v místnosti v poradně u psychologa nebo psychiatra a za jednu nebo více návštěv. Za pár sezení v klidném prostředí není snadné učinit fundované rozhodnutí. Kateřina (asistentka) mluví o velkém vlivu rodičů *„...pak je to těžký, když si rodiče stojí na svém a tvrdí, že to dítě zvládne, že doma je v pořádku. A navíc když má dítě od psycholožky papír, že je to zvládne, ale třeba v menším kolektivu. Naše škola má třídy o 30 - ti žácích. Pro to dítě je to utrpení, pro okolí je to utrpení, ale rodiče se rozhodli, že bude s normálníma dětma. Přitom by mu bylo líp mezi svejma... no co? Je to tak.“*

Pro Moniku (maminku chlapce s Aspergerovým syndromem a učitelku v MŠ) byl proces přidělování asistentky náročný: *„Když jsme zařizovali asistentku: No ta cesta k těm papírům, to bylo strašný. Nejdřív pedagogicko-psychologická poradna PEPOR, tam nic, tak jsme šli k psycholožce, pak zase zpátky. Nejvíc jsme se báli jít k psychiatrovi, protože to je definitivní. Nakonec jsme tam šli a ten to rozsekl.“*

3.4.3. Druhy škol

3.4.3.1. *Jak vybrat školu? / Jaká škola*

Jakou školu vybrat pro dítě a mají všechny školy povinnost přijmout dítě s nárokem na asistentku? Jana (maminka holčičky s afázií) řešila tento problém, „...*když jsem řešila, co s malou, kam jí dát – tak nebylo nic, čeho bych se mohla chytit. Nepomohla nám žádná pedagogicko – psychologická poradna nic takového, neexistuje ani žádná databáze škol, kam dát dítě, podle toho, jaký ty máš typ vady. Prostě nic není, systémově to není dořešený. Prostě je těžký najít nějakou školu, záleží to jen na tobě, musíš chodit a ptát se a ptát se, jestli by vzali dítě s tím a s tím problémem.*“

3.4.3.2. *Typ školy*

Odmítání žáků s hendikepem základními školami (nejen spádovými) koliduje s následujícím problémem. Jsou různé školy a nikde není regulováno, která škola může či nemůže přijmout dítě s konkrétním hendikepem. Jak jsem uváděla teoretické části, jsou základní školy, speciální školy anebo praktické. Jsou i školy, které se specifikují na konkrétní hendikep, ale učební osnovy mají být totožné s osnovami v běžných základních školách. Jana (maminka holčičky s afázií) to potvrzuje „*Malá začala ve škole při fakultní nemocnici, kde se jede podle běžnejch osnov. Jsou tam třídy, kde jsou jenom autisti a třída kde jsou další postižení.*“ Škola, o které Jana hovoří, je dle jejich stránek: „*školou při zdravotnickém zařízení = SOMATOPEDICKÉ zařízení, NIKOLIV ETOPEDICKÉ zařízení pro žáky s kázeňskými problémy, s poruchami chování*“ (Škola při FN Lochotín, online 20. 4. 2019). Vzhledem k tomu,

že hlavní myšlenka inkluze je zvýšení heterogenity ve společnosti díky pomalému ubývání specializovaných škol zdá se, že tato škola se statusem klasické základní školy vybočuje. Ačkoli se zde učí podle osnov základní školy, jsou děti s hendikepem stejně oddělené od dětí bez hendikepu. V této škole podle Jany neprobíhala komunikace rodič - učitel, tak jak by si představovala a proto hledala další možnost umístění. *„Takže jsme hledali mezi různými školami dál a dál a nevěřila bys, kdo se nám ozval. Školata je pro zrakově postižené. To mě třeba nenapadlo, že škola pro postižení zraku bude chtít přijmout dítě s afázií.“*

3.4.3.3. Přípravná třída

Před samotným započítáním docházky existuje i nultý ročník. Jak Jana uvádí: *„Je to ale stresující pro to dítě, protože má jen dvě možnosti, buď si ho ponechají anebo to dítě vrátí zpátky – třeba za dva měsíce. Takže to jsme úplně nechtěli.“* Říká o možnosti přípravné školy Jana. Tímto způsobem se definitivně rozhodne, zda je dítě schopno být součástí studia na základní škole. ***„Přípravná třída je určena dětem s odkladem školní docházky. Přípravná třída je mezistupněm mezi předškolním a základním vzděláváním a jejím hlavním cílem je připravit děti na první třídu základní školy a předejít jejich případnému školnímu neúspěchu. Do přípravné třídy jsou přijímány děti pouze na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Přípravná třída se nezapočítává do povinné školní docházky, děti se neklasifikují.“*** (22. ZŠ Doubravka, online dne 17. 4. 2019).

3.4.3.4. Spádová škola

Jana (maminka holčičky s afázií) „...spádovky musí přijímat do školy všechny děti, oni mají tu povinnost.“ Janě spádová škola, kam chodí její dva synové bez hendikepu, nevyhověla. „... když jsem se s nimi bavila, tak mi bylo doporučeno, abych se zkusila zeptat jinde, že jinde budou moct nabídnout víc...“ jejímu hendikepovanému dítěti.

I Kateřina (asistentka) mluví o povinnosti přijímání dětí spádovými školami. Kateřina pracuje ve škole s velkým počtem hendikepovaných dětí, a popisuje postupy škol, které nejsou připravené na inkluzi. „Spádová škola ano, (pozn. je povinná přijímat žáky s asistenty) pokud neproběhne nějaká rozmluva s rodičem. Ale jinak záleží na rodičích jak se rozhodnou. Protože je naše škola k tomu nakloněná, tak se podřídíme vždy jejich volbě. I když nevím, jestli je to dobrý.“

3.4.4. Učitelka a její přístup k inkluzi

Není nikde určené, jaká škola má jaké dítě přijmout, a proto vždy záleží na konkrétní škole a v důsledku na učiteli. Monika (maminka chlapce s Aspergerovým syndromem a učitelka v MŠ) „Taky záleží na tom, jak jsou na to připravený školy, nebo školky. I když to je fakt, že ty školky, tam to tak není, tam se to ještě neřeší. Ale některé učitelky se umí připravit třeba i na autisty. Hele my třeba známe učitelku, ta učí někde mino Plzeň, a ona tu výuku umí přizpůsobit i autistům. Má pro ně speciální koutek ve třídě, vypoistovaný a oni mají možnost si tam oddychnout a neruší zbytek třídy. Je to dobrý když s nima učitelka umí zacházet.“ Dále vypráví: „záleží na konkrétní učitelce a konkrétní škole a na tom jaká je realizace. Ale myslím, že je to prospěšné pro ty jedince. Určitě je to víc rozvine....“

Lindy dcera (s LMD) je ve třídě se větším počtem dětí s individuálním vzdělávacím plánem a dvěma asistentkami a má opačnou zkušenost s přístupem učitelky „(pousmání) *No malá je ve druhý třídě a loni měli učitelku, která se po třiceti letech z toho zhroutila a odešla pryč. No takže tam mají teď takovou učitelku, mladou, která chvíli po tom co nastoupila, rozeslala e-maily rodičům, abychom prý navrhly tresty pro naše děti, které budem akceptovat. Protože ta třída je nevladatelná.*“

3.4.5. Děti s poruchou chování

Hendikep u dítěte se může dělit na psychický a na fyzický. V následujících odstavcích se zaměřím na děti s psychickou poruchou (převážně poruchou chování), jak oni vidí svět a jak k nim přistupuje okolí. Děti, které mají „pouze“ zdravotní problém zmiňovány nejsou, z toho důvodu, že žádná z respondentek neviděla zdravotní postižení jako problém.

3.4.5.1. Chování dětí s poruchou chování

Ztížením běžné výuky může být neovladatelné chování dětí právě s poruchami chování. Monika (maminka chlapce s Aspergerovým syndromem a učitelka v MŠ) „...*pro ty děti je to nečitelný systém, oni to jako nechápou, jo. Autisti nebo aspergeři se nedokážou učit okoukáváním – nápodobou. Oni to prostě neznají. Takže to nefunguje tak, že vidí, že když to dělají ostatní děti, tak že to taky budou dělat. Jim se to musí říct. Oni ty pravidla dokážou dodržet, ale musí se jim to opakovat. (Pousmání) Protože třeba když mu řekneš ve škole, „Jdi si umýt ruce po záchodě.“ On to ve škole bude dělat. Ale doma už to zase neudělá, pokud se mu to*

nezopakuje. Ani v kině už to neudělá, ani na záchodě v obchodě. To pravidlo platí vždycky jen na konkrétní situaci...“

Kateřina (asistentka) vypráví o velmi problémovém chlapci, který nekomunikoval. *„Asistentka toho dítěte měla modřiny, trávila s ním hodiny na chodbě. ...na jednu hodinu jsem byla s ním. Celou dobu jsem se opravdu snažila s ním navázat kontakt. Oslovovala jsem ho, ale opravdu to bylo první dítě, se kterým se nepodařilo navázat kontakt. Vůbec. Jak verbálně, tak jinou komunikací, ani oční kontakt. On skákal celou hodinu na trampolíně a obíhal místnost a až na konci když si lehnul na lavičku tak jsem ho hladila po hlavě a klidným hlasem k němu mluvila tak jsem měla jedinkrát pocit, že mě vnímal.“* Kateřina vypráví, jak je někdy náročné vyjít s dítětem s poruchou chování: *„...umí často využívat té své poruchy. Obzvláště autisti, ani nejsou hloupi, takže to vymyslí, a i když ta asistentka pozná, že to dítě jen hraje třeba nějakou ataku, protože se zrovna píše test....“*

3.4.5.2. Regulace problémového chování dětí s poruchou chování

Kateřina (asistentka) *„Na poradě jsme řešili krizový plán. Tedy: když začne ve škole házet židlemi, jak to konstruktivně řešit. Když občas poslouchám ty asistentky: „No tak teď už vim na jakou přesně vzdálenost se mám držet, aby to nevyvolalo žádnou ataku. To aby držel člověk absolutní pozornost a vytypovávat situace, a říkat si tak teď“ už se to schyluje k situaci, která by mohla vyvolat ataku.... Tak to mi teda nepřipadá v lidských silách...“* Regulace chování autistů spočívá v medikaci. *„Oni jsou většinou pod medikací, tam by to jinak nemohlo být. Kateřina (asistentka). Maminka chlapce s Aspergerovým syndromem Monika: „Kájovi dávám prášky každý den, jednou jsem na to zapomněla a Kája byl jako vyměněnej, zase hrozně zlobil, hned jsem si to uvědomila.“*

3.4.5.3. Problémové chování k dětem s poruchou chování

Moničina příhoda ukazuje na nízkou nebo žádnou proškolenost běžných učitelů ve speciální pedagogice. Monika (maminka chlapce s Aspergerovým syndromem a učitelka v MŠ) vypráví příběh, který popisuje setkání dítěte s poruchou chování s realitou. *„Mám kamarádku, která má autistickou holčičku. A stala se jim ve škole nepříjemná věc. Učitelka se v hodině šíleně vytočila a křičela na děti: „Tak koho to tady nebaví, tak se seberte a jděte domů.“ Tak se (pozn. její kamarádky) malá sbalila a šla. Potom jí začali hledat později, za dveřmi nebyla, tak jí běželi hledat ven. A když ji chytili tak na ní začali šíleně rvát, co si to dovolila, odejít. A nechápali, že to dítě prostě jen udělalo, co řekla učitelka. Ty děti nechápou ironii.“*

3.4.5.4. Je v moci učitelů běžných základních škol zvládnout výuku žáků s poruchou chování?

V Moničině případě (maminka chlapce s Aspergerovým syndromem a učitelka v MŠ) učitelka základní školy výuku chlapce s Aspergerovým syndromem nezvládla. *„No, než šel malej do první třídy, tak už jsem věděla, že to bude problém. Bavila jsem se o tom s učitelkou, ke který měl nastoupit. Ona mi řekla to je v úplný pohodě to zvládne. Ještě se nestalo, abych nějaký dítě nezvládla. Takže jsme měli Ríšu za půl roku doma.“* V běžné ZŠ není proškolení ve speciální pedagogice. Kateřina (asistentka): *„Navíc u nás nejsou vůbec, ale vůbec lidi proškolený ve speciální pedagogice. My jsme měli speciální školství na vysoký úrovni. Za námi se jezdili dívat ze zahraničí, jak to děláme, že to chtějí taky. Ted to zrušíme a všechny narveme do jedný školy.“* Obdobný je názor Aleny (asistentka ve speciální škole) *„Není to dobrej nápad, aby*

všichni najednou byli v jedné třídě. Ty děti potřebují jiný přístup, nemají stejné tempo a nejhorší je že ty učitelky na základce ani neví, jak to má být. No moje mamina (pozn. Speciální pedagožka) bude teď proškolovat učitelky ze základek, tak aspoň něco, no.“

3.4.6. Kolektiv a chování

Podle Kateřiny (asistentky) „Dítě se má začlenit do výuky, ale i do kolektivu, a to taky někdy nejde.“ Situaci zhoršuje velký počet žáků s individuálním vzdělávacím plánem ve třídě. „I pro ty ostatní děti je to těžký, když je pořád někdo ruší nebo ohrožuje. Já bych do naší školy svoje dítě nedala ani náhodou, to fakt ne. Všichni se jenom zaměřují na ty chudáky postižený, ale co ty ostatní děti? Oni taky nechtějí být neustále stresovaný...“

Vlídneji k dětem přistupují žáci na nižším stupni. „obzvlášť hodný byly holčičky, jsou takový pečující, ale rozhodně to není, že by mezi ně zapadla. Oni jí jako kamarádku mít nebudou, to je iluze.“ Říká Kateřina (asistentka) o mentálně retardované holčičce. „...až začne puberta, tak ty děti jí začnou vnímat jako slabší a začnou jí to dávat najevo. To je ale normální. Ten jeden chlapeček, kterýho jsem měla do pátý třídy, tak je teď v šestý, a asistentka, která ho má říkala, že mu všichni dávají najevo, jak je slabej. Takže to mi mrzelo, ale je to pochopitelný.

Kateřina argumentuje tím, že dítě s hendikepem (myšleno s mentální retardací nebo poruchou chování) si mezi většinovou populací dětí nenajde kamarády. „To je iluze. Člověk si sám k sobě hledá taky někoho, kdo by mu přece rozuměl, kdo bude na stejné úrovni, s kým bude mít stejné záliby. Tak si to představte vy, vy byste v normálním životě se s někým takovým kamarádila? Já si myslím, že běžnej člověk

teda ne. Samozřejmě je to na úrovni: „tak já ti pomůžu s čím chceš“. Ale aby s ní byly za kamarády, nevím proč?“

3.4.7. Role Asistentky

Existují dva druhy asistentek osobní asistentka a asistentka pedagoga. Asistentka pedagoga *„se přiděluje k dítěti s poruchou a je k ruce pedagoga to platí stát ...funguje podle učitele. Když je potřeba pomůže i ostatním dětem.“* Říká Kateřina. Osobní asistentka je u dítěte ze zdravotních důvodů. Osobní asistentku *„si platí sami rodiče a dělají to asistentky se zdravotnickým vzděláním.“* Asistenty placené státem se podle Kateřiny neprávem využívají i jako osobní asistentky. *„Když u nás byla ta holčička, která byla na vozíčku neměla osobní asistentku, ale běžnou, ačkoli potřebovala pomáhat na záchod, zvedat a tak. Takže tím se obchází to placení osobních asistentek.“* Alena (asistentka ve speciální škole) má názor opačný. *„Asistenta pedagoga je od toho, aby pomohla všem dětem... Jednou se u nás počůral chlapeček a ta nová ho nechtěla převlíct, že to není její práce... a kdo jinej by to jako měl dělat?“*

Dnes je nedostatek asistentek vzhledem k nárůstu dětí, které jsou začleňovány do třídy. *„Dneska může dělat asistenta kdokoli. Fakt teda úplně kdokoli. Tam není podmínka ani maturita. Tak si to představte... Ted' máte kurz na asistenta hotovej za dva měsíce. Takže třeba přijde nějaká jeřábnice bez maturity a ted' má jít k tomu dítěti dělat plnohodnotnou asistentku? Ty lidi ani neví co by měli dělat. Myslí, že je to o tom podávat dítěti tužky. Tak to opravdu ne“*

„Jo tuhle práci může dělat jenom nadšenec a člověk, který ho to baví. Nebo někdo, kdo se hledá a absolutně neví co, tak tohle je snadná a rychlá volba. Ale moc dlouho to zas nevydrží. Jen tak pro ilustraci jo

abyste věděla, když jsem začínala měla jsem 6 tisíc, teď mám 12 tisíc. Tak asi chápete, že se nenajde tolik lidí, kdo by to chtěl zodpovědně dělat.“ Říká Kateřina (asistentka).

3.4.8. Cizinci a menšiny

Inkluze se týká nejen postižených dětí, ale i cizinců potažmo menšin. Kateřina při zmínce menšin hned reaguje: *„Menšiny no jo, Vy myslíte Romy... za tu dobu co dělám tuhle práci, se ze mě stala tak trochu rasistka (smích) nebo teda spíš taková antiromistka. Oni sami si vytváří obraz o sobě. Jsou sprostý, vulgární kradou. ...měli jsme tam chlapce to byl Rom, tomu jsme se všichni věnovali a snažili se opravdu hodně, ale pokud není příprava doma nemá to smysl. On měl nevlastní matku, která mu schválně schovávala domácí úkoly a podobně, když byl ještě malej a nelhal tolik, tak jsme dycky poznali, že je za tím jeho macecha a potom teda už o tom nemluvil. Nikdy nic neměl, komunikace s rodiči samozřejmě – neexistující.“*

Monika (maminka chlapce s Aspergerovým syndromem a učitelka v MŠ) myslí, že nemá cenu se pokoušet je Romy slučovat do jedné třídy. *„Oni to přece nechtějí. Já jsem ze severních Čech. Do školy jsem jezdila kolem Chánova....“* Monika s Romy zažila negativní zkušenosti. I Linda (maminka holčičky s LMD) to vnímá podobně. Její dcera je ve třídě s Romem. *„Pak je tam cigoš. To je prostě klasika. Ten má stejný známky jak moje malá. A ta se diví: jakto že i Pepíček má dvojku a já mam trojku? To jsem tak hloupá? Jenže u milýho Pepíčka to funguje všechno na principu „a Pepíčku je tam opravdu měkké I? Opravdu?“ Tak jaký by tam asi bylo jiný, když tam není měkký... A jak já to mam vysvětlit malý?“*

Kateřina se zmiňuje i o dalších menšinách nebo cizincích: *„Ale já mám právě teď teda dva Vietnamce a jednoho Mongola. Tam je problém s jazykem, tak to mě baví, musí se učit mongolsky a je to zajímavý. Hlavně to má smysl. Těmhle dětem se pomůže a pak vidíte ten posun. To jako je fakt supr.“*

3.4.9. Budoucnost začleněných dětí

Začlenění dětí do školy jen na jednu etapu jejich života smysl má. A jak to bude v budoucnu? A jak to souvisí s teorií zvyšování heterogenity a sociálního kapitálu v celé společnosti. Monika (maminka chlapce s Aspergerovým syndromem a učitelka v MŠ) *„jestli to začlenění pomůže je po dobu školy, nebo i do budoucího života...Řekla bych, že pomůže,...: Ono je hrozně firem, které přijímají tyto lidi, protože si je odepisují z daní a je to pro ně výhodné. V manželovo práci je taky autista, a když se správně motivuje, tak může být i výkonější.“* Kateřina (asistentka): *„Navíc vůbec nevíme, jak to bude se sociálním vyloučením do budoucna. Je to celý nedomyšlený. Řešení by byla spolupráce škol třeba, určitě by to šlo udělat, tak aby se školy střetávaly.“* Zajímalo mě, jak je to s dětmi, které jsou začleněny v budoucím životě. Když se jim na základní škole dělají úlevy a prochází s hodnocením, se kterým by jinak neprošly. Je to pak vůbec spravedlivé vůči dětem, které si známky musí vydřít? *„Přechod ze základky na gympl asi spravedlivý je, tam dostanou stejnej test, akorát když mají nějakou dys*** tak dostanou víc času. Na jiný střední školy je přijímáno i podle známek. Takže se dělají výstupy, když je se musí napsat známky vezme se průměr z uleveního se ještě uleví a pak třeba takové dítě vyjde líp než průměrné dítě bez úlev. Je možné teda že to vysvědčení je nějak označené, ale nejsem si jistá. Ale je to těžký, těžký to soudit.“*

4. ZÁVĚR

Bartoňová a Vítková argumentují, že je normální být jiný. Existuje analogie mezi přístupem k inkluzi ve školství a přístupem k heterogenitě obecně. Inkluzivní vzdělávání je postavené na sociální inkluzi. Sociální inkluze je začleňování osob (postižených, menšin, cizinců a všech lidí na okraji společnosti) do většinové populace. Inkluzivní vzdělání je aplikace výše zmíněného přístupu, do školského prostředí. Inkluze se snaží do výuky zařadit hendikepované jedince, aby dosáhli svého místa ve společnosti a nebyli vyčleněni na okraji. Proč k tomuto účelu bylo vybráno právě školství? Je to státem snadno regulovaný segment společnosti. Kromě toho je zde předpokladem budoucnost po vzoru například Velké Británie. Tam bylo hlavním důvodem začlenění zvýšení počtu kvalifikovaných pracovních sil, a naopak v reakci na to snížení počtu osob, na které stát doplácí. Benefity pro většinovou populaci je zvýšení sociálního kapitálu.

Hlavní záměr inkluze by neměl spočívat ve sjednocení učebních osnov s osnovami v běžných základních školách (tak aby vyloučené děti měly přístup k těm samým informacím). Ale je to spíš o začlenění do kolektivu.

Podle Hájkové a Strnadové (2010) je lidská heterogenita sociální norma a každý by měl mít rovnocennou možnost se vzdělávat (a následně se i profesně uplatnit). U určitých druhů postižení (například u mentální retardace) víme, že je mizivá šance, že bez problémů dosáhne výborných výsledků bez pomoci. Měli bychom akceptovat heterogenitu a podat pomocnou ruku, ale počítat s tím, že dítě nedosáhne výborných výsledků? Nebo dětem udělovat nepřiměřeně dobré známky, jak jsem se

setkala ve vyprávění informátorky Lindy nebo Kateřiny. Pro samotné hendikepované dítě je demotivující být mezi těmi slabšími. Proto je to těžké soudit.

5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

5.3. LITERATURA

- Bartoňová, M. & Vítková, M. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy* Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. & Vítková, M. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bernard, H. & Pelto, P. & Werner, O. & Boster, J. & Romney, A. & Johnson, A., . . . Kasakoff, A. (1986). *The Construction of Primary Data in Cultural Anthropology*. *Current Anthropology*. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/2743060>
- Borsay, A. (2011). Disability and education in historical perspective. In Haines S. & Ruebain D., *Education, disability and social policy*. UK: Bristol University Press. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qgv4x.8>
- Edwards, R. (2006). Children and the local economy: Another way to achieve social inclusion. In Tisdall, E. & Davis, J. & Prout, A. & Hill, M. *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* UK: Bristol University Press. Dostupné z www.jstor.org/stable/j.ctt9qgz29.9
- Flick, U, (2009) *An Introduction to Qualitative research*. Great Britian: Ashford Colour Press

- Frymer, P. (2005). Race, Parties, and Democratic Inclusion. In Wolbrecht C., & Hero R. & Arnold P. & Tillery A. *Politics of Democratic Inclusion*. USA: Temple University Press. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1bw1kpt.10>
- Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing.
- Janák, D. & Stanoev, M. & Tvrdá, K. & Walach, V. & Pilát, M. & Hlavienka, L. (2015). *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
- King, I. (2003). Examining Middle School Inclusion Classrooms through the Lens of Learner-Centered Principles. *Theory Into Practice* (Vol. 42, No. 2). Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/1477356>
- Lang, G. & Berberich, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál
- Marlier, E. & Atkinson, A. & Cantillon, B. & Nolan, B. (2007). *The EU and social inclusion: Facing the challenges*. In *The EU and social inclusion: Facing the challenges*. UK: Bristol University Press. Dostupné z www.jstor.org/stable/j.ctt9qgz29.9.
- McGonigal, J. & Doherty, R. & Allan, J. & Mills S. & Catts R. & Redford M. & . . . Buckley, C. (2007). *Social Capital, Social Inclusion and Changing School Contexts: A Scottish Perspective*. *British Journal of Educational Studies*. Dostupné z

<http://www.jstor.org/stable/4620536>

- Merton, R., & Kendall, P. (1946). *The Focused Interview*. *American Journal of Sociology* (s. 541-557). Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/2770681>
- Průcha, J. (2011) *Multikulturní výchova*. Praha: Triton
- Silveanu, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
- Váňová, R. (1996). *Česká republika a historický vývoj vzdělávání postižených*. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Dostupné z <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1068/0109.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Watson, D. & Emery, C. & Bayliss, P. & Boushel, M. & McInnes, K. (2012). *Inclusion in schools. In Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective*. Bristol: Bristol University Press. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1t89923.10>.

5.4. ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- 22. ZŠ Doubravka. *Definice přípravné školy*. Dostupné z <https://www.22zsplzen.cz/22-zakladni-skola-plzen/pripravny-rocnik> [online 17. 4. 2019].
- Ares. Dostupné z https://www.info.mfcr.cz/ares/ares_es.html.cz [online 20. 8. 2018].
- Laurenčíková, K. (2015) *Inkluzivní vzdělávání*. V souvislostech (v rozhovoru v pořadu V souvislostech05/2015). Dostupné z <http://vsouvislostech.cz/> [online 4. 8. 2018].
- Praktické a speciální školy. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/prakticke-a-specialni-skoly#otazka1> [online 10. 3. 2019].
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. (2005) Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> [online 1. 4. 2019].
- Škola při FN Lochotín. Dostupné z <http://skola-pri-fn-plzen.cz/skola> [online 20. 4. 2019].

- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.* (2004) Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim> [online 1. 4. 2019].

6. RESUME

The main purpose of this thesis is to evaluate what is inclusion. Inclusion in school is the integration of disabled and excluded children into a common school collective. The thesis explores inclusive education in two ways. First, it is expertly examining what is inclusion and where is origin of it. It researches the reasons why inclusion should be supported, such as accepting heterogeneity and accepting diversity and increasing social inclusion. The main argument in the texts of experts in the Czech Republic is the idea that *every child needs a special approach*. This is a very individualistic attitude.

The second practical part is a real view of inclusion in the Czech environment. The view was mediated by individual respondents. Respondents did not agree on the view of each other and they saw major weaknesses in the inclusion system.

7. PŘÍLOHY

FOTOGRAFIE PRÁCE

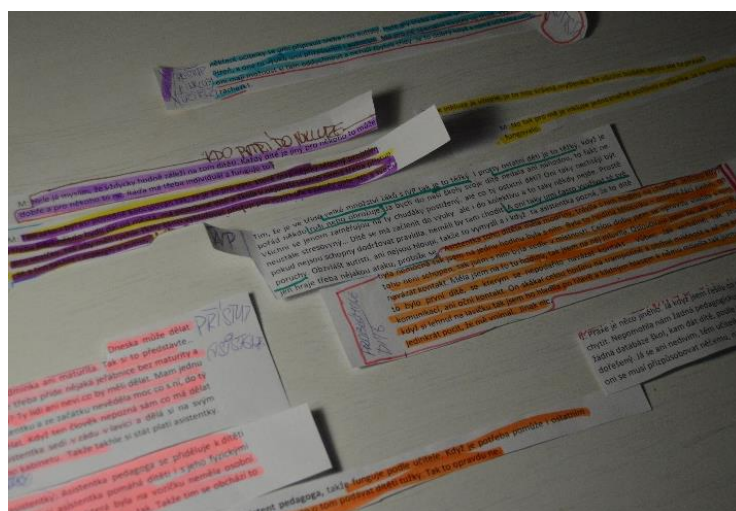
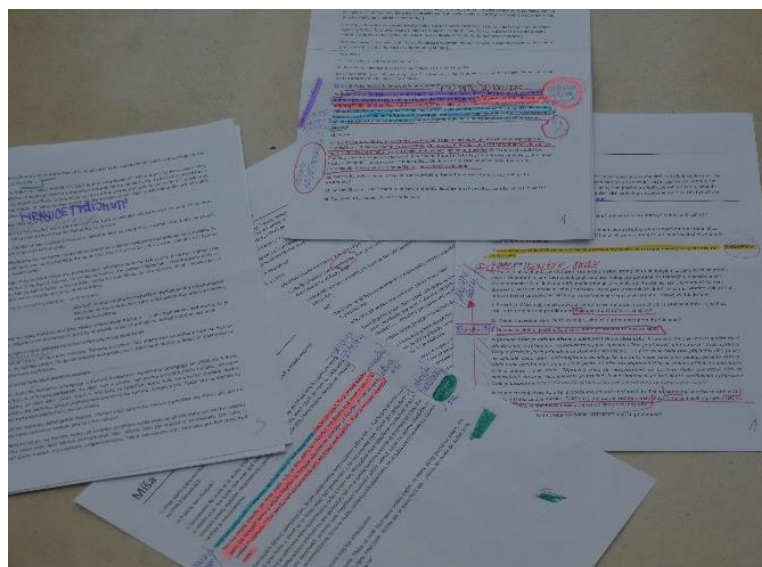


FOTO VESNICKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

