

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PEDAGOGIKY

**PŘÍSTUPNOST BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL  
PRO ŽÁKY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM VE  
VYBRANÝCH ŠKOLÁCH V OKRESE ROKYCANY**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Eliška Auterská**

*Speciální pedagogika*

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

**Plzeň 2023**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

..... vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Velmi ráda bych vyjádřila upřímnou vděčnost mému vedoucímu práce PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D., za odborné vedení mé práce a za cenné rady, které mi poskytly směr a inspiraci. Poděkování také patří všem, kteří svými rozhovory přispěli k realizaci výzkumu.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá problematikou přístupnosti běžných základních škol v okrese Rokycany. Konkrétně se zaměřením na bariéry fyzické a psychické. V kapitolách teoretické části je věnována pozornost tělesnému postižení, tématu inkluze, edukaci žáků s tělesným postižením a samotné přístupnosti prostředí pro žáky s tělesným postižením z pohledu fyzických a psychických bariér. Praktická část práce vychází ze smíšeného výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na běžné základní školy v okrese Rokycany. Cílem práce bylo zmapování přístupnosti běžných základních škol.

## **Klíčová slova**

Žáci s tělesným postižením, základní škola, vzdělávání, učitelé, rodina, žáci, přístupnost budov, přístupnost školy, bezbariérovost, sociální začlenění, komunikace, fyzické bariéry, psychické bariéry, inkluze.

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with the issue of accessibility of ordinary primary schools in the Rokycany district. Specifically focusing on physical and psychological barriers. In the chapters of the theoretical part attention is paid to physical disability, the topic of inclusion, education of pupils with physical disabilities and the accessibility of the environment for pupils with physical disabilities in terms of physical and psychological barriers. The practical part of the thesis is based on a mixed-methods research survey, which focused on mainstream primary schools in the Rokycany district. The aim of the work was to map the accessibility of mainstream primary schools.

## **Keywords**

Pupils with physical disabilities, primary school, education, teachers, family, pupils, accessibility of buildings, accessibility of school, accessibility, social inclusion, communication, physical barriers, psychological barriers, inclusion.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	2
ÚVOD .....	3
1 TĚLESNÉ POSTIŽENÍ.....	4
1.1 VYMEZENÍ TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ .....	4
1.2 DRUHY TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ .....	5
1.2.1 PORUCHY CENTRÁLNÍ NEROVÉ SOUSTAVY .....	6
1.2.2 DEFORMACE A MALFORMACE .....	7
2 INKLUZE .....	8
2.1 VZNIK INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
2.2 VYTVOŘENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROSTŘEDÍ.....	10
3 EDUKACE ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM.....	12
3.1 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM .....	12
3.2 SOUČASNÝ STAV VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM .....	13
4 PŘÍSTUPNOST PROSTŘEDÍ PRO ŽÁKY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM .....	14
4.1 NÁRODNÍ PLÁN PODPORY ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ PRO OSOBY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM.....	14
4.2 FYZICKÉ BARIÉRY .....	15
4.2.1 KATEGORIZACE PŘÍSTUPNOSTI .....	16
4.2.2 PŘÍSTUPNOST BUDOV PRO ŽÁKY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM .....	18
4.3 PSYCHICKÉ BARIÉRY V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM .....	23
4.3.1 KOMUNIKACE .....	24
4.3.2 RODINA .....	25
4.3.3 STIGMATIZACE .....	26
4.3.4 PŘIJETÍ SEBE SAMA.....	27
5 PŘÍSTUPNOST BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRO ŽÁKY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM V OKRESE ROKYCANY .....	28
5.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	28
HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL PRÁCE .....	28
DALŠÍ VÝZKUMNÉ CÍLE PRÁCE .....	29
5.2 METODA VÝZKUMU .....	30
5.3 DOTAZNÍK .....	31
5.4 ROZHOVORY .....	35
5.5 VLASTNÍ ŠETŘENÍ FYZICKÝCH BARIÉR ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	48
6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	59
ZÁVĚR .....	64
RESUMÉ .....	I
SEZNAM LITERATURY.....	II
SEZNAM GRAFŮ .....	VII

**SEZNAM ZKRATEK**

DMD – duchenova muskulární dystrofie

DMO – dětská mozková obrna

MKN – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

NRZP – Národní rada osob se zdravotním postižením ČR

OSN – Organizace spojených národů

SMA – spinální svalové atrofie

VVOZP – Vládní výbor pro zdravotně postižené občany

## Úvod

Téma bakalářské práce jsem si zvolila z důvodu, že mne začleňování žáků s tělesným postižením do běžných základních škol zajímá a nenašla jsem publikace, které by mapovaly současný stav přístupnosti běžných základních škol v České republice. Téma inkluze a začlenění žáků s postižením je velmi diskutovaným tématem posledních let.

Bakalářská práce je složena ze šesti kapitol. První čtyři kapitoly se věnují teoretickým východiskům práce, které byly vypracovány za pomoci odborné literatury a legislativních dokumentů. První kapitola se zabývá vymezením tělesného postižení a druhům tělesného postižení, které se objevují nejčastěji u žáků na základních školách. Druhá kapitola se věnuje inkluzi, vzniku a vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí. Třetí kapitola je již věnována samotné edukaci žáků s tělesným postižením. Poslední teoretická kapitola se zabývá přístupností prostředí. Na přístupnost prostředí je nahlíženo z pohledu fyzických a psychických bariér.

Z teoretických východisek poté vychází praktická část práce. Pro výzkumné šetření byl zvolen smíšený výzkum. Prvotní zmapování situace proběhlo formou dotazníků. Poté byly na vybraných školách vedeny rozhovory zaměřené na přístupnost z pohledu psychických a fyzických bariér školy a pomocí vlastního šetření byla sledována bezbariérovost škol.

Hlavním výzkumným cílem práce bylo zjistit, jaká je přístupnost běžných základních škol pro žáky s tělesným postižením v okrese Rokycany. První dílčí cíl měl za cíl zjistit přístupnost dopravy pro žáky s tělesným postižením do základních škol. Druhý dílčí cíl měl zjistit, jak se liší přístupnost běžné základní školy a základní školy zřizované dle školského zákona 561/2004 Sb. podle § 16 odst. 9.

V závěru jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření, které osahují zhodnocení přístupnosti běžných základních škol a vyhodnocení dílčích cílů bakalářské práce.

## 1 TĚLESNÉ POSTIŽENÍ

### 1.1 VYMEZENÍ TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ

Jedinci s tělesným postižením reprezentují velmi heterogenní skupinu, kde jednotným znakem je omezení hybnosti. Omezení hybnosti může být částečné nebo celkové. Tělesné postižení zasahuje jedincovu celou osobnost, jelikož od sebe nemůžeme oddělit motoriku, vnímání, kognici a emoce (Vítková, 2004).

V České republice je dle Českého statistického úřadu k roku 2018 celkem 830,5 tisíce lidí s tělesným nebo pohybovým postižením. Celkově je tělesné postižení nejčastější mezi zdravotními postiženími. Lidé s tělesným postižením tvoří 72 % lidí s postižením (ČSÚ, 2018).

Ačkoliv se jedná o velmi závažné postižení, inkluze do společnosti bývá snazší než u jedinců s jiným typem postižení. Možným důvodem může být právě široké zastoupení lidí s tělesným postižením ve společnosti a zároveň se tělesné postižení může v průběhu života objevit u jakéhokoliv jedince. V minulosti byli lidé fascinováni lidmi s tělesným postižením, jelikož se jedná o na první pohled viditelné postižení (jedinci na ortopedickém vozíku, lidé po amputaci, lidé s holemi atd.) Avšak v dnešní společnosti se lidé s tělesným postižením objevují mnohem častěji. Téměř denně můžeme potkat člověka s tělesným postižením. I přesto společnost stále nepřijímá lidi s tělesným postižením bez obtíží (Slowík, 2022).

Poruchy hybnosti u jedinců s tělesným postižením můžeme rozdělit na primární nebo sekundární.

- Primární vznikají jako důsledek poškození pohybového ústrojí, které bylo přímé.
- Sekundární vznikají v důsledků jiného onemocnění či poruchy (Slowík, 2022).



Tělesné postižení můžeme z časového pojetí rozdělit na vrozené nebo získané.

- Mezi vrozená tělesná postižení se řadí například vrozené vady všech končetin, poruchy růstu, rozštěpové vady nebo obrny (centrální a periferní) (Čadová, 2023).
- Získané tělesné postižení se může objevit v libovolném období života. Známe velké množství typů tělesných postižení a mnoho odlišných etiologií (Lechta, 2016). Patří sem například stavy po úrazech, amputace nebo deformity tvaru těla, které jsou způsobeny například plochými nohami nebo skoliózou (Čadová, 2023).

V případě edukace jedinců je klíčové, zda vzniklo tělesné postižení následkem poškození mozku nebo se jednalo o odlišnou příčinu. U jedinců s tělesným postižením, kde se jedná o poškození mozku, je poté častěji možno vidět i jiná přidružená postižení. Může se jednat o mentální postižení, narušenou komunikační schopnost nebo různé formy dětské mozkové obrny (Lechta, 2010). Pokud se jedná o druhý případ, nejvíce se jedná o poškození páteře, míchy nebo například amputace končetin. Tělesné postižení lze rozdělit do tří stupňů na lehké, střední a těžké (Lechta, 2016).

### 1.2 DRUHY TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ

Nejvíce se ve školním prostředí učitelé setkávají se žáky s mozkovou obrnou (dříve označováno jako dětská mozková obrna). Poté se učitelé setkávají s jinými poruchami centrální nervové soustavy, vývojovými deformacemi kloubů, svalů a získanými deformacemi (Čadová, 2023).

### 1.2.1 PORUCHY CENTRÁLNÍ NEROVÉ SOUSTAVY

Mozková obrna tvoří největší část poruch centrální nervové soustavy. Při vydání 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) se změnil název z dětské mozkové obrny na název mozková obrna. Stále však najdeme označení DMO. Pod zkratkou DMO se skrývá řada symptomů. Zejména se jedná o poruchu hybnosti, která je způsobena poškozením mozku (poškozením motorické oblasti), které vzniklo prenatálně, perinatálně a v některých případech i postnatálně. Jelikož se jedná o poškození mozku, k problémům s hybností se v některých případech přidává i mentální postižení, epileptické záchvaty nebo smyslové vady (Čadová, 2023).

Mozková obrna má dvě formy, ve kterých se vyskytuje. Spastická a nespastická forma. Spastickou formu mozkové obrny má až 70 % jedinců v podobě diparézy, hemiparézy nebo kvadruparézy (Zikl, 2011). Nespastické formy se poté dělí na hypotonické nebo dyskinetické (Čadová, 2023).

Ačkoliv mozková obrna tvoří největší část poruch postihujících centrální nervovou soustavu, najdeme zde i další poruchy centrální nervové soustavy.

- Mozkové záněty – latinsky encephalitis. Nejčastěji jsou způsobeny viry. Onemocnění má širokou škálu průběhu, od bezpříznakového průběhu po onemocnění, které končí letálně. V některých případech problémy s hybností přetrvávají i po odeznění nemoci (Interní medicína pro praxi, 2004).
- Mozkové nádory – latinsky tumor cerebri. I zde mohou po odstranění nádoru přetrvávat problémy s hybností.
- Traumatické obrny – jejich vznik je spjatý s úrazem a poraněním hlavy, kdy se poté objevují různé ztráty hybnosti.
- Rozštěp páteře – latinsky spina bifida. Dochází k neuzavření páteřního kanálu, které se nejvíce vyskytuje v bederní oblasti.

- Degenerativní onemocnění mozku a míchy – nepatří mezi příliš časté diagnózy a první projevy se objeví v průběhu života. Je ovlivněn rozpad a zánik nervových buněk v nervových vláknech a drahách (Čadová, 2023).

### 1.2.2 DEFORMACE A MALFORMACE

Může se jednat o vrozené i získané vady. Mezi signifikantní znak patří nesprávný tvar určité části těla (Čadová, 2023).

- Vývojové deformace kloubů – ve školním prostředí se nejvíce objevuje Perthesova choroba. Jedná se o vzácné onemocnění, vyskytující se v dětském věku. Onemocnění postihuje kyčelní kloub, kdy dochází k dočasnému přerušení zásobení stehenní kosti krví. Z důvodu přerušení krevního zásobování dochází k rozpadu kosti. Léčba spočívá v obnovení a růstu kosti. Prognóza u Perthesovy choroby je velmi dobrá a ve většině případů se žáci vracejí k běžnému životu do dvou let od zahájení léčby (OrthoInfo, 2023).
- Vývojové deformace svalů – u svalových onemocnění postupně ubývají motorické schopnosti žáka. Většina onemocnění je závažného a genetického charakteru. Na žádnou ze svalových dystrofií není k dispozici terapie, ale lze správnými terapiemi zaměřenými na symptomy nemoc zpomalit. Zpomalení vede ke zlepšení kvality života a zároveň k prodloužení života. Ve školním prostředí se nejvíce učitelé setkávají se spinální svalovou atrofií (SMA) nebo Duchennovo muskulární dystrofií (DMD) (Čadová, 2023).
- Získané deformace – do získaných deformací spadají deformace z důvodu úrazů, nemocí nebo deformace vznikající ze špatného držení těla (skolióza a kyfóza). Skoliózy různého druhu se objevují v současné době mezi žáky až ve 2,5 % (Čadová, 2023).

## 2 INKLUZE

Koncept inkluze také můžeme nazvat jako rozvinutější a vyšší kvalitu integrace, kdy je heterogenita kolektivu chápána jako přirozená. *„Vychází se z podstaty, že odlišnost je normálním, běžným společenským jevem, které by školní prostředí mělo přirozeně odrážet“* (Svoboda, 2017).

Zejména v oblasti vzdělávání žáků s postižením, se inkluze stala v posledních více než 20 letech diskutovaným a zároveň kontroverzním tématem. V současné době se k inkluzi vyjadřuje velká škála lidí od akademických expertů, až po politiky. Nesmíme opomenout ani média, pro které je téma inkluze vhodné pro vytvoření diskuse a zaujmutí čtenáře, napříč všemi typy médií. Avšak nesoulad na celý fenomén inkluze vládne i v odborných kruzích. Autoři, kteří píšou o fenoménu inkluze, sami uvádějí, že není jednotného chápání (Slowík, 2022). A jak uvádí Booth a Ainscow (2007), *„na komplexní pojem „inkluze“ má každý svůj vlastní názor.“*

Pojem inkluze se nejčastěji skloňuje v kontextu vzdělávání žáků a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Když se ale hovoří o vzdělávání těchto žáků, měli bychom používat termín inkluzivní vzdělávání. Pouhý termín inkluze by v sobě měl zahrnovat celou inkluzivní komunitu (společnost) a poté by se mělo hovořit o sociální inkluzi. Aby inkluzivní vzdělávání naplňovalo všechny hodnoty, je potřeba, aby došlo ke změnám nejen ve škole, ale i na jiných úrovních (Slowík, 2022).

## 2.1 VZNIK INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

První instituce, které se zabývaly péčí o lidi s postižením, vznikaly již v 18 století v Evropě. Postupem času se péče začala systematizovat a docházelo i k vývoji ve vzdělávacích metodách, které se lišily dle typu postižení. Institucionalizovaná péče vznikla z důvodů pomoci dětem s postižením, avšak institucionalizace také vedla k segregovanému vzdělávání těchto žáků.

Na začátku nebyl vytvořen žádný ucelený systém, jak vzdělávat žáky s postižením. První snahu o vytvoření a oddělení od obecné pedagogiky, nalezneme v 19. století. V této době se reagovalo na požadavky pedagogů, kteří nezvládali již celou zátěž. Jako první zaznamenáváme pojem léčebná pedagogika, která se objevila v díle Georgense a Deinhardta – Heilpädagogik. Na přelomu 19. a 20. století přichází reformní pedagogika. Na začátku 20. století poté přichází alternativní pedagogika. Představitelkou alternativní pedagogiky je například M. Montessori. Také sem patří vznikající waldorfská škola R. Steinera, kde názory a postoje předběhli dobu o půlstoletí, jelikož již v té době vnímali žáky s postižením jako běžné členy společnosti. Další velké změny poté přicházejí s nástupem postmoderny, kdy se rozšiřovali vzdělávací možnosti pro děti s těžkým postižením a byla snaha, aby lidé s postižením vedli stejně kvalitní život jako majoritní společnost – vznikají například chráněná pracoviště. Nezlepšila se jen kvalita života lidí s postižením, ale také jejich rodin. V rámci integračního trendu mají žáci možnost se vzdělávat v běžných základních školách. Trend integrace byl do 80. let 20. století.

Po integračním trendu, přichází trend inkluzivní. Vrchol zaznamenáváme na počátku tohoto století (Lechta, 2016). Oficiálně se pojem inkluzivní vzdělávání, ale i inkluze, začal užívat po konferenci v Salamance, která proběhla roku 1994. Na konferenci všechny evropské země, včetně České republiky, schválily The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami). Prohlášení ze Salamanky vyzdvihuje právo na vzdělávání všech (Balaban Cakirpaloglu, 2019).

V České republice je inkluze legislativně spojena s ratifikací Úmluvy OSN o právech osob s postižením, z roku 2006 (Lechta, 2016). Úmluva se zabývá mnoha oblastmi a jedna z nich je i zajištění inkluzivního vzdělávání. V paragrafu 24, se píše, „*Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání. S cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí začleňující vzdělávací systém na všech úrovních a celoživotní vzdělávání*“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol, 2011). Do praxe byla inkluze zavedena až v roce 2016, po schválení novely zákona č. 82/2015 Sb. a vyhlášky č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Sedláčková, 2018).

## 2.2 VYTVÁŘENÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROSTŘEDÍ

Zilcher a Svoboda (2019) ve své publikaci uvádějí principy a aspekty pro vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí.

- Představa školy je jasně vymezená a s představou souzní všichni pracovníci.
- Žádní žáci nejsou vyčleňováni ze školního prostředí a nejsou vzděláváni separátně od ostatních žáků.
- Podpora je dostupná pro žáky i zaměstnance v široké míře.
- Problémy vzniklé ve škole jsou řešeny týmově.
- Vzdělávací plán je pravidelně aktualizován a doplňován o nové didaktické metody, které jsou již ověřeny praxí.
- Zaměstnanci se aktivně podílejí na fungování školy a získávají podporu ze strany vedení školy.
- Zaměstnanci mají možnost pro svůj profesní a osobnostní růst (Zilcher, 2019).

Existuje několik komplexních modelů, které mohou pedagogové v praxi využívat pro vytvoření inkluzivního vzdělávacího prostředí. Zahraniční modely však nelze plně aplikovat v prostředí českých škol. Proto vznikl model rozvoje inkluzivní školy, který sestavili Svoboda, Zilcher, Morvayová a Říčan. Za důležité autoři považují vyzdvižení kvality vzdělávání, ze kterého plyne užitek pro všechny zúčastněné. Český model zohledňuje různorodý kolektiv žáků a také rozličné výchozí pozice. Model je cílený na školy, které pociťují potřebu změny, kterou vnímají jako krok a možnost k dalšímu vývoji. Nechtějí pouze odpovídat na povinné požadavky, věří v možnost dosahovat pokroků ve spolupráci s ostatními. Sama škola je tím, kdo nejlépe zná vnitřní procesy a ví, jaké změny chtějí dosáhnout, jelikož metodika neposkytuje přesný návod, jak dosáhnout inkluzivního prostředí (Zilcher, 2019).

### 3 EDUKACE ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Somatopedie se zabývá edukací žáků s tělesným nebo zdravotním postižením. Samotný název somatopedie se skládá ze dvou řeckých slov „soma“ tělo a „paideia“ výchova. Jedná se o obor speciální pedagogiky. První, kdo tento termín použil byl v roce 1956 František Kábele. Termínu somatopedie předcházelo označení defektologie ortopedická (Valenta, 2008). V dnešní době se často setkáme s pojmem pedagogika osob s tělesným postižením. Předmětem somatopedie je školní edukace, která ale také zahrnuje ranou podporu, profesní vzdělávání a je rozšířena také o uplatnění na trhu práce mladých dospělých. Jedná se o širokou věkovou skupinu, jelikož tělesné postižení nemusí mít jedinci od narození. Proto se pedagogika osob s tělesným postižením stává oborem, který je spojený s kompletním životem jedince (Valenta, 2014).

#### 3.1 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

V českých zemích od roku 1913 začaly vznikat školy pro žáky s tělesným postižením. Do těchto škol, však chodil pouze zlomek lidí s tělesným postižením. Ostatní jedinci byli vzděláváni v rámci běžných základní škol. Jedinci, kteří navštěvovali běžnou základní školu, ale nezískávali potřebnou formu podpory, takže není známo, do jaké míry se vyvinuli jejich předpoklady ve vzdělání. Avšak nesmíme opomíjet i část jedinců s tělesným postižením, kteří byli osvobozeni od povinné školní docházky (Lechta, 2016).

V dřívějších dobách byli žáci s tělesným a jiným druhem postižení z okresu Rokycany vzděláváni v současném Centru pobytových a terénních sociálních služeb Zbůch. Původně ústav nesl název – Ústav pro tělesně postiženou mládež v Plzni se sídlem na Borech. Ústav měl kapacitu maximálně 80 míst. V Plzni ústav fungoval od roku 1921 do roku 1969. Poté byl ústav přestěhován do Zbůchu. Ve Zbůchu však byly problémy s bezbariérovostí i s nedostatkem personálu (Somatopedie, 1993).



Centrum pobytových a terénních sociálních služeb Zbůch funguje i v dnešní době a poskytuje odlehčovací služby, sociální rehabilitace, chráněné bydlení a domov pro osoby se zdravotním postižením. V Domově pro osoby se zdravotním postižením zajišťují splnění povinné školní docházky dětem a mládeži s nařízenou ústavní výchovou. K 31.12.2023 nebylo v Centru pobytových a terénních sociálních služeb Zbůch žádné dítě nebo mladiství s nařízenou ústavní výchovou (Centrum pobytových a terénních sociálních služeb Zbůch, 2024). V případě, že by se v Centru pobytových a terénních sociálních služeb Zbůch nacházelo takové dítě, vzdělávání je zajištěno v okolních školách (Kubanová, 2012).

### 3.2 SOUČASNÝ STAV VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Formálně se v současné době mohou jedinci s tělesným postižením vzdělávat v rámci běžných základních škol, ale mohou jim v tom bránit některé bariéry. Například architektonické bariéry běžných základních škol, které nelze jednoduše odstranit nebo bariéry psychické. V současné době, kdy se mluví o inkluzivním trendu, tedy o začleňování žáků s postižením do běžných základních škol, nepředpokládá se, že by se zvyšoval počet škol, které se zaměřují na vzdělávání jedinců s tělesným postižením. Ačkoliv v současné době nejsou možnosti proto, aby žáci s tělesným postižením byli vzděláváni ve všech běžných základních školách, je Česká republika na velmi dobrém stupni. Běžné základní školy mohou využívat různých alternativních řešení, aby docházelo ke zmírnění bariér nebo jejich odstranění (Slowík, 2016).

Žáci s tělesným postižením mohou při výuce využívat technologie, jako jsou počítače se speciální klávesnicí a upravenou myší, tablety či notebooky. Ale také jiné příslušenství, jako jsou různé držáky per nebo stojany na knihy. Pro některé žáky jsou vhodné upravené lavice aj. (Hanáková, 2020).

## 4 PŘÍSTUPNOST PROSTŘEDÍ PRO ŽÁKY S TĚLESÝM POSTIŽENÍM

V životě lidí s tělesným postižením můžeme najít dva druhy bariér, které mají vliv na přístupnost prostředí – fyzické bariéry a psychické bariéry (Filipiová, 1998). V první podkapitole je věnována pozornost Národnímu plánu podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, který má za cíl „vytvářet rovné příležitosti pro osoby se zdravotním postižením.“ Národní plán slouží pro specifikování dalšího zaměření vlády České republiky (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025, 2020). V dalších podkapitolách jsou popsány různé druhy fyzických a psychických bariér, které mohou potkat žáka s tělesným postižením.

### 4.1 NÁRODNÍ PLÁN PODPORY ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ PRO OSOBY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Již od doby vzniku samostatného Českého státu, se stát zabývá otázkou osob se zdravotním postižením a jejich plnohodnotným zapojením do společenského života. Česká republika se snaží soustavně odstraňovat bariéry, které brání plnohodnotnému životu lidí s postižením (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025, 2020).

Jako první krok můžeme vnímat roky 1989–1993, kdy vzniká Vládní výbor pro zdravotně postižené (VVOZP) a vláda schvaluje roku 1992 první Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům. V průběhu let pravidelně dochází ke schvalování dalších plánů. Významné milníky zaznamenává Národní plán v roce 2005, kdy od roku 2000 dochází ke změnám v systému například sociálního zabezpečení, ale také vzdělávání a školství. Vzniká nová rada, která hájí zájmy lidí s tělesným postižením v České republice – Národní rada zdravotně postižených (NRZP). Dalším milníkem při tvorbě Národního plánu bylo ratifikování Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009. Od tohoto roku jsou Národní plány členěné na kapitoly, které korespondují s články Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (Vítková, 2019).

V současné době je schválen Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021–2025, který byl vládou schválen 20. 6. 2020. Jedná si již o sedmý Národní plán. Současný Národní plán má za cíl i nadále odstraňovat fyzické bariéry v prostorách veřejných budov a dopravních staveb, které byly postaveny v době, kdy neplatil současný stavební zákon, který již vyžaduje bezbariérové stavby. Dalším cílem je užití inkluzivního vzdávání všude tam, kde je to možné (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025, 2020).

Pro bakalářskou práci jsou relevantní dvě oblasti Národního plánu:

- Oblast č. 2: Přístupnost staveb, dopravy a pozemních komunikací.
- Oblast č. 8: Vzdělávání a školství (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025, 2020).

### 4.2 FYZICKÉ BARIÉRY

*„Fyzickými bariérami jsou reálná omezení v prostředí, ve kterém žijeme, ve kterém se každý pohybujeme. Komplikují nebo zcela znemožňují pohyb osob s postižením v daném prostředí.“* (Filipiová, 1998). Paní Filipiová (1998), ve své publikaci rozděluje lidi s tělesným postižením do čtyř různých skupin, dle nároků na přístupnost budov, měst apod. Každé postižení má jiné požadavky na přístupnost. Sama autorka uvádí, že se kategorizace musí brát s jistým nadhledem, jelikož je na světě mnoho druhů postižení a z toho vycházejících potřeb (Filipiová, 1998).

První kategorie zahrnuje lidi s lehkým tělesným postižením. Mezi takové lidi zahrnuje Filipiová (1998) lidi nevyužívající invalidní vozík, ale například berle. Také do této kategorie zahrnuje seniory. Lidé v této kategorii mají problémy s vysokými nástupišti nebo nevyhovujícím terénem (Filipiová, 1998).

Druhá kategorie zahrnuje lidi s tělesným postižením s protetickými nebo ortopedickými pomůckami. Chůzi lidé v této kategorii zvládají samostatně pouze omezeně a problémy se objevují například při chybějícím zábradlí na schodišti. Velkým nebezpečím je pro lidi špatný terén (Filipiová, 1998).

Třetí kategorie zahrnuje lidi na invalidním vozíku. I mezi lidmi na vozíku jsou podstatné rozdíly. Někteří lidé využívají vozík například pouze v exteriérech. Specifickou skupinu tvoří lidé na elektrickém vozíku, u kterých může i schod vyšší jak dva centimetry způsobit nepřekonatelnou překážku, která by byla s mechanickým vozíkem překonatelná (Filipiová, 1998).

V poslední čtvrté kategorii jsou lidé s progresivním onemocněním, kteří se postupně dostanou skrze všechny výše uvedené kategorie. U lidí s progresivním onemocněním je podstatné myslet do budoucnosti a brát v úvahu zhoršující se stav, například při výběru zaměstnání nebo bydlení (Filipiová, 1998).

### **4.2.1 KATEGORIZACE PŘÍSTUPNOSTI**

Podle metodiky kategorizace přístupnosti objekt rozdělujeme na přístupný, částečně přístupný a na obtížně přístupný nebo nepřístupný (PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ z. s., 2020). K obecně platným limitům kategorizace přístupnosti objektů, najdeme také limity, které jsou konkrétně určené pro školské prostředí. Jsou znovu rozdělené do tří kategorií na přístupné, částečně přístupné a obtížně přístupné nebo nepřístupné školské zařízení (PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ z. s., 2023).

**Přístupný objekt** – podstatné je u takového objektu, aby se člověk dokázal do objektu dostat z velké části svými vlastními silami. Pro vstup do objektu je potřeba, aby bylo případně možné využít pomoc samostatně na místě – jedná se o vhodně situované zvonky, možnost zajištění mobilní rampy, která splňuje potřebná kritéria aj. Bez těchto parametrů nelze objekt označit za přístupný. Dané limity poté poskytují pohodlí pro lidi s omezením pohybu. Za objekty přístupné nelze považovat objekty vybavené šiknou nebo svislou plošinou. Důvodem je, že v těchto případech je většinou potřebná dopomoc a další spojené překážky s užíváním. U objektů, které jsou označeny za přístupné a mají toalety, musí objekt disponovat přístupnou nebo částečně přístupnou toaletou. Nejedná se pouze o dodržení předepsaných rozměrů, ale také se jedná o dodržení dispozice toalety (PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ z. s., 2020).

**Přístupné školské zařízení** – základní předpoklady pro bezbariérovost jsou shodné s obecnou metodikou. Specifické jsou nároky na kmenové třídy a odborné učebny, které slouží pro první i druhý stupeň, kde většina z nich je přístupná. Ve školském zařízení musí být nejméně jedna toaleta naplňující podmínky pro WC I. Jako samostatný objekt je poté hodnocena školní jídelna a školní družina (PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ z. s., 2023).

**Částečně přístupný objekt** – jedná se o nejobsáhlejší kategorii, jelikož se jedná o objekty, do kterých se člověk s omezením pohybu dostane za určitých podmínek. Jelikož lidé s omezením pohybu tvoří širokou škálu, je nutné jednotlivě posoudit, zda daná překážka představuje bariéru či nikoliv nebo jak se na překonání bariéry připravit. Mezi takové bariéry patří například zúžené dveře nebo nedostatek manipulačního prostoru. V této kategorii je možné většinu těchto bariér překonat za pomoci doprovodu nebo správné přípravy. Za objekty částečně přístupné se považují objekty vybavené šikmou nebo svislou plošinou, kde je potřeba dopomoc.

Do této kategorie také spadají objekty se vstupními dvoukřídlovými dveřmi, kde jedno z křídel je široké méně než 70 cm, ale je zde možnost otevření i druhého křídla. Zde je proto potřeba mít správně situovaný zvonek, pro přivolání obsluhy (PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ z. s., 2020).

**Částečně přístupné školské zařízení** – vstup do budovy a přístupnost znovu naplňují podmínky uvedené v obecné metodice. Nároky na kmenové a odborné učebny jsou sníženy. Je nutné, aby byly přístupné alespoň některé pro první nebo druhý stupeň. U toalet musí být ve školském zařízení minimálně jedna splňující požadavky na WC I nebo WC II. I zde je jako samostatný objekt hodnocena školní jídelna a školní družina (PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ z. s., 2023).

**Obtížně přístupný nebo nepřístupný objekt** – objekt je těžko přístupný nebo pohyb v objektu je složitý, a to z mnoha důvodů. Do této kategorie spadají například i příliš prudké rampy, které může člověk na elektrickém vozíku nebo se silným doprovodem překonat (PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ z. s., 2020).

**Obtížně přístupné nebo nepřístupné školské zařízení** – v tomto případě nejsou naplněny limity dle obecné metodiky ani rozšíření platná pro školská zařízení (PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ z. s., 2023).

### 4.2.2 PŘÍSTUPNOST BUDOV PRO ŽÁKY S TĚLESÝM POSTIŽENÍM

Přístupnost je důležitá pro začlenění všech osob do společnosti. Nejedná se pouze o lidi s tělesným postižením, ale také například o seniory nebo rodiny s dětmi (Hanáková, 2021). Filipiová (2002) považuje přístupnost prostředí za záležitost, která by měla být samozřejmostí v naší společnosti.

Potřeby lidí s postižením, se ve velkém shodují s majoritní společností. Rozdíl nalezneme v dosažení těchto potřeb. Samotná přístupnost poté znamená úsilí obou stran o „cestu bez překážek, tedy cestu komunikace, spolubytí, vzájemného sdílení a kontaktu.“ (Hanáková, 2021).

Česká republika se v roce 2007 zavázala podpisem k naplňování Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením. V platnosti je Úmluva v České republice od 28. října 2009. Konkrétně přístupnost nalezneme v článku 9, tohoto dokumentu. Opatření zahrnuje „identifikaci a odstraňování překážek a bariér bránících přístupnosti.“ Opatření se týká, „budov, dopravní sítě, dopravy a dalších vnitřních i venkovních zařízení, včetně škol, obytných budov, zdravotnických zařízení a pracovišť“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol, 2011).

Výbor OSN pro práva osob se zdravotním postižením vydal v roce 2015 doporučení a zhodnocení naplňování Úmluvy v daných státech. U České republiky byl výbor s naplňováním článku 9 nespokojen, jelikož se domnívá, „že ustanovení stavebního zákona týkající se zajištění přístupnosti dosud nejsou v plném rozsahu prováděna“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020).

Česká republika se však problémem přístupnosti nezačala zabývat až po podepsání Úmluvy, ale pokusy o přístupné prostředí se datují již k roku 1980. Od té doby společnost změnila pohled a názor na osoby se zdravotním postižením, avšak stále nedokáže chápat jejich potřeby, které jsou specifické. U přístupnosti budov není důležitá pouze správná výstavba dle platných norem, ale je také důležité vnitřní prostředí a přehledné informace (Antonovičová a Lanzová, 2022).

Významným zlomovým okamžikem se stalo vydání stavebního zákona č. 183/2006 Sb., kde se bezbariérovost objevila v obecných požadavcích na výstavbu nových budov (Hanáková, 2021).

V předchozím stavebním zákoně č. 183/2006 Sb. byla bezbariérovost staveb jako „*obecný požadavek na výstavbu*.“ Avšak v novém stavebním zákoně č. 283/2021 Sb. je bezbariérovost v rámci „*základních požadavků na stavbu – bezpečnost a přístupnost při užívání, provozu a údržbě*.“ Legislativní rámec je tedy poměrně dobře nastaven, avšak stále není bezbariérovost staveb vymahatelným požadavkem (Hanáková 2021). Ke starému stavebnímu zákonu byla vydána také prováděcí vyhláška – vyhláška č. 389/2006 Sb. o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb a k ní vydána o tři roky později metodika k vyhlášce č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb (Zdařilová, 2011). Nový stavební zákon, však nabývá účinnosti postupně a v současné době jsou stále platné vyhlášky a metodiky, které byly vydány ke stavebnímu zákonu č. 183/2006 Sb. (Kuzmanová, 2023).

### **BEZBARIÉROVOST ŠKOL A ÚPRAVA PROSTŘEDÍ**

Úprava bezbariérovosti škol, je jedna z nejčastějších úprav, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby žákům byla poskytnuta co nejvyšší míra samostatnosti, je důležité, aby se v prostředí školy mohli pohybovat sami (Šnajdarová, 2007). Bezpečný pohyb žáka s tělesným postižením je jedním z prvků úspěšné integrace (Čadová, 2023). Dle Šnajdarové (2007) by měl být do budovy školy alespoň jeden vstup v úrovni komunikace. Pokud se jedná o stavbu, která dříve byla určena pro jiné účely, je možné využití šikmé rampy nebo zvedacího zařízení. Dále je vhodné, aby žáci s tělesným postižením měli výuku situovanou ve třídách v přízemí, které jsou pro žáky nejlépe přístupné. Takto situované třídy jsou výhodné i v případě evakuace školy, zejména tehdy, pokud škola není vybavena evakuačním výtahem (Šnajdarová, 2007).



U bezbariérovosti je potřeba zajistit organizační opatření a poté odstranění překážek a zajištění případných stavebních úprav. Klade se důraz i na malé nerovnosti povrchu, které žákovi na vozíku mohou činit problémy (Čadová, 2023).

- Organizační opatření
  - Třídy situované v přízemí;
  - při přesunech do jiných tříd volit vhodné a bezbariérové učebny;
  - zajistit žákovi doprovod při přesunech například mezi učebnami;
  - pokud je potřeba, vyhradit prostor pro aplikaci medikace apod.
  
- Odstranění překážek a stavební úpravy
  - Odstranění překážek ve třídě;
  - odstranění architektonických bariér;
  - prostor uzpůsobený potřebám žáka;
  - vyhrazené parkovací stání pro žáky s postižením;
  - bezbariérový vstup do školy včetně vhodné přístupové cesty, která je i v zimních měsících vhodně udržována;
  - dostatečně široké zárubně dveří;
  - výtahy a schodišťové plošiny;
  - na podlaze se nevyskytují žádné překážky, bránící v pohybu žáka na vozíku;
  - bezbariérové toalety;
  - v prostorách tříd (včetně tělocvičny nebo jídelny), je dostatečný manipulační prostor pro vozík (Čadová, 2023).

Doporučení k úpravě prostředí můžeme nalézt v podpůrných opatřeních. Jednou z možností je, že úprava prostředí je uvedena v doporučení školského poradenského zařízení. Pokud ale doporučení neobsahuje úpravu prostředí, je důležitá součinnost školy s žákem a jeho zákonnými zástupci, aby vzniklo vhodné prostředí. Je důležité, aby měla škola znalosti ze speciální pedagogiky a dokázali tak lépe chápat potřeby žáka s tělesným postižením. Nejsou dostupné konkrétní knihy nebo brožury, jak na úpravu prostředí, ale vhodným pomocníkem se může pro školu stát Katalog podpůrných opatření pro žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním vydaným Univerzitou Palackého v Olomouci (Hanáková, 2020).

U stavebních úprav hrozí řada rizik. Před začátkem úpravy prostředí je důležitá součinnost se zřizovatelem. Pokud se jedná o větší zásah do úpravy prostředí, je potřebná projektová dokumentace. Právě v případě většího zásahu do úpravy prostředí může nastat situace, že nebudou úpravy dokončeny před nástupem žáka s tělesným postižením do školy. Další překážkou může být technický stav budovy. V případě, že jsou do školy instalovány nové technické pomůcky, je nutné proškolit personál a dále zajišťovat pravidelné revize (Čadová, 2023).

Úpravy prostředí se týkají pracovního místa pro žáka, vhodného uspořádání třídy, vytvoření relaxačního místa, umístění dalšího nábytku do tříd a další úpravy prostředí (Hanáková 2020).

- Pracovní místo žáka – pro žáka je výhodou, pokud má ve třídě speciální lavici, která je výškově nastavitelná a úhlově nastavitelná. I židle mohou být speciálně upraveny pro speciální potřeby konkrétního žáka – fixační pásy nebo opěradla. Zároveň by takové místo mělo disponovat správným osvětlením a pomůckami, které žák při vzdělávání využívá.
- Prostor třídy – prostor je uspořádán tak, aby se žák mohl bezpečně dostat ke svému pracovnímu místu, zároveň se dokázal bezpečně dostat k tabuli a případně měl vyhrazené místo, kam odložit kompenzační nebo rehabilitační pomůcky.

- Relaxační místo – pro žáky s tělesným postižením je také potřeba zajistit místo pro relaxaci. Místo může obsahovat sedací vaky, matrace, polštáře aj. Takové místo je vhodné i pro změny poloh žáka, které jsou důležité.
- Další nábytek třídy – mezi další nábytek, kterým může být třída vybavena, patří police a skříně, kde žák bude mít uložené speciální pomůcky, léky, osobní věci apod. Vše v přístupné výšce žáka.
- Další úpravy – mezi další úpravy prostředí patří úprava toalet, další pomůcky usnadňující pohyb, správný přístup do škol a různé úpravy terénu (Hanáková, 2020).

### 4.3 PSYCHICKÉ BARIÉRY V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Psychické bariéry nemají v životě pouze lidé s postižením, ale všichni lidé. Kvůli psychickým bariérám se objevují například situace, kdy se lidé bez postižení záměrně vyhýbají lidem s postižením. Takové chování má mnoho důvodů. Jeden z důvodů je komunikace, kdy lidé s postižením nevědí, jak začít komunikaci nebo jaké zvolit komunikační strategie. U lidí na vozíku si někdy lidé myslí, že například nemohou mluvit a nechtějí se dostat do trapných situací. Jiní lidé se mohou cítit špatně v pozici, že oni jsou „zdraví.“ Lidé na vozíku se mohou setkat i s lidmi, kteří s nimi nechtějí přijít vůbec do kontaktu a cíleně se lidem vyhýbají. Vliv na to, jak se osoba s postižením cítí přijata ve společnosti, závisí na míře přijetí a poté také na fyzických bariérách, které situaci pouze ztěžují. Existuje i řada dalších bariér, mezi které můžeme zařadit společenské, informativní nebo technické (Filipiová, 1998).

Následující podkapitoly se věnují psychickým bariérám, které se objevují u žáků s tělesným postižením v základních školách.

### 4.3.1 KOMUNIKACE

Neexistuje žádný univerzální návod, jak se bariérám v komunikaci s lidmi s postižením vyhnout, ale mohou se respektovat určité zásady, které mohou podpořit člověka v překonání bariér. První zásadou je aktivní naslouchání, které není důležité jen při komunikaci s lidmi s postižením. Ačkoliv se u člověka může objevovat problém s verbálním projevem, neznamená to, že nám nechce sdělit nějakou důležitou myšlenku nebo problém, který ho trápí. U lidí s postižením se často vyskytuje sociální izolace a kontakt s lidmi je pro ně velmi důležitý. Někdy lidem může přijít, že nejsou puštěni ke slovu – takové chování má však své důvody a pochopení člověka je důležité. Na první zásadu navazuje druhá, ve které je podstatné pochopení možností dorozumění. Při komunikaci nasloucháme a přizpůsobujeme se dané situaci – můžeme zpomalit tempo řeči nebo upravit a zjednodušit věty. Třetí zásadou je respektování jiné neverbální komunikace. Lidé mohou mít různé záškuby ve tváři apod., na které bychom neměli reagovat. Jako poslední zásadu zmiňuje Slowík (2010) komunikovat s člověkem s postižením jako s rovnocenným partnerem (Slowík, 2010).

### KOMUNIKACE S LIDMI S POSTIŽENÍM

Lidé s tělesným postižením, kteří se pohybují bez vozíku, mohou mít problémy s dlouhým stáním. V takových situacích je dobré nabídnout možnost místa k sezení. Pokud chceme nabídnout podporu člověku na vozíku, nemusíme se bát otevřené komunikace. Člověk rád vše vysvětlí a nedochází k případnému nedorozumění nebo problémům, kterým by šlo správnou komunikací předejít. Pokud je člověk na ortopedickém vozíku, neznamená to, že má zároveň problémy s komunikací. Při komunikaci s takovým člověkem bereme v potaz jiné zorné pole a také jiné neverbální projevy. Abychom dodrželi zásadu partnerské komunikace, je důležitý oční kontakt, který by měl být ve stejné výši.

Při komunikaci je dobré se sehnout k člověku nebo využít židli. Nevzniká tak pro člověka na vozíku pocit podřazenosti a s tím spojená neefektivnost komunikace. Pokud jdeme s člověkem na vozíku a člověka podporujeme v pohybu, je vhodné vozík tlačit jednou rukou a nejít za člověkem, ale vedle něj.

Ne vždy, je však takový scénář možný – z důvodu nedostatku síly nebo nevyhovujícího terénu. Pokud jdeme s člověkem na vozíku jako asistenti, nehovoříme za daného člověka. Za člověka hovoříme pouze v případě, kdy je k tomu důvod. V komunikaci není nutné se vyhýbat tématům, která jsou spojená s postižením (Slowík, 2010).

### 4.3.2 RODINA

Psychologické dopady tělesného postižení nejdříve dopadají na rodinu dítěte s tělesným postižením. Svoji tělesnost začíná vnímat dítě samotné až nejdříve ve školním věku, nejvíce však v období puberty. Rodiče přirozeně očekávají příchod zdravého dítěte. V případě, že se narodí dítě s postižením, nastává pro rodiče fáze vyrovnání se s realitou (Jankovský, 2006). Slowík (2016) popisuje, jak fáze vyrovnání se s realitou prochází několika fázemi. První fáze se nazývá fází šoku a popření – rodina nechce věřit, že se zrovna jim narodilo dítě s postižením. Druhou fází je fáze akceptace a vyrovnání se s problémem – dochází k postupnému přijetí celé situace. Poslední fází je fáze smíření a realismu – rodina již plně přijímá osobnost dítěte a může již mít praktický náhled (Slowík, 2016).

Rodiny se žákem s tělesným postižením často mají o žáka s tělesným postižením větší obavy, mají strach o jeho zdraví, což může směřovat ke snížení sociálních kontaktů. Rodiny se žákem s tělesným postižením mohou být skeptické, vzhledem k různým druhům institucí, se kterými v minulosti musely komunikovat. Tento skeptický pohled poté mají i na školy. Rodiče žáků bývají často v nelehké ekonomické situaci, což vede i s dalšími faktory k únavě rodičů, která je fyzická i psychická. Proto by tyto potřeby měly být respektovány a neměly by být přehlíženy (Čadová, 2012).

### 4.3.3 STIGMATIZACE

*„Stigmatizace je reakcí společnosti na odchylku od obecné normy obsahující názor na to, jak má jedinec „fungovat“ a reagovat, čeho má být schopen, jak má vypadat, jak má vnímat, jak má komunikovat nebo jak se má pohybovat“ (Novosad, 2002).*

Důvody stigmatizace můžeme hledat v historii, kdy si lidé mysleli, že lidé s tělesným postižením jsou potrestáni za zlé činy a byli označováni za méněcenné. Bohužel se se stigmatizací osob setkáváme i v dnešní době. Podle psychologů tak označujeme stav, kdy postižení ovlivňuje prožívání člověka neadekvátně. Taková situace vytváří rizika v psychickém vývoji, zejména dětí, které nejsou přijati vrstevníky, obtížněji hledají kamarády nebo mají problémy se seberealizací (Novosad, 2002).

Všechny tyto aspekty sebou nesou stres a frustraci. Nelze říci, že by existovala přímá spojitost mezi druhem (stupněm) postižení a problémy s psychikou, jelikož záleží na daném člověku a jeho vyrovnáním s životními situacemi. Velkou měrou k dobrému psychickému stavu přispívá přijetí společností (Valenta, 2003).

V počátcích 90. let bylo téma stigmatizace a strachu z nepřijetí žáka s tělesným postižením ostatními spolužáky jedním z důvodů, proč pedagogové ani rodiče nechtěli integraci žáků do běžných základní škol. Jejich nejčastějším argumentem bylo, že *„děti dokážou být velmi kruté.“* Avšak tyto názory plynou ze zkušeností, kdy se děti odlišují například barvou vlasů nebo sociálním statusem. Čadová (2012) píše, že se ve skutečnosti setkává se snahou ostatních žáků podpořit žáka s tělesným postižením (Čadová, 2012).

Stigmatizace se však nemusí dotýkat pouze člověka s postižením, ale i jeho rodiny (Novosad, 2002).

### 4.3.4 PŘIJETÍ SEBE SAMA

Vnější představu o těle si každá kultura a společnost vytváří samostatně, a to má poté vliv na sebepojetí každého jedince (Novosad, 2002).

Nemůžeme porovnávat, zda lépe postižení přijme člověk s vrozeným postižením nebo získaným. Člověk s vrozeným postižením má jisté „výhody,“ které však nezajišťují, že proces přijetí proběhne dobře nebo bez určitých krizí a zklamání (Novosad, 2002).

Člověk obecně – s postižením i bez postižení má vědomá i podvědomá kritéria, jak by měl vypadat. „Člověk pociťuje tíživý rozpor mezi estetickým ideálem a vzhledem i funkcí vlastního těla“ (Novosad, 2002). To vše poté může vést k podvědomému odporu k sobě samému. Je zásadní, aby člověk objevil své silné a slabé stránky. Poté může zažívat plné uspokojení v životě a přinášet společnosti pozitivní hodnoty (Novosad, 2002).

## **5 PŘÍSTUPNOST BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRO ŽÁKY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM V OKRESE ROKYCANY**

Výzkumným problémem této bakalářské práce je zjištění přístupnosti běžných základních škol v okrese Rokycany, z hlediska fyzických a psychických bariér. Pro zhodnocení stavu přístupnosti základních škol byl zvolen smíšený výzkum, který se skládal z dotazníku, rozhovorů a vlastního šetření.

### **5.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

#### **HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL PRÁCE**

Hlavním výzkumným cílem práce je zjistit, jaká je přístupnost běžných základních škol pro žáky s tělesným postižením v okrese Rokycany z hlediska fyzických a psychických bariér. Výzkum byl prováděn na dvou běžných základních školách v okrese Rokycany a na jedné základní škole, která je zřizována dle školského zákona 561/2004 Sb. podle § 16 odst. 9. Fyzické bariéry jednotlivých škol byly zkoumány pomocí stanovených kritérií, která byla vytvořena pomocí vyhlášky 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečující bezbariérové užívání staveb a pomocí metodiky k vyhlášce č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečující bezbariérové užívání staveb. Bariéry psychické, ale i fyzické, byly zkoumány pomocí polostrukturovaných rozhovorů.



## DALŠÍ VÝZKUMNÉ CÍLE PRÁCE

- **Prvním dílčím výzkumným cílem** je zjistit, jaká je dostupnost dopravy pro žáky s tělesným postižením – vyhrazená parkovací stání, dostupnost hromadné dopravy včetně bezbariérových nástupišť a cest do školy. Ačkoliv spolu primárně nesouvisí vzdělávání žáků a doprava, může se doprava stát také jedním z rozhodovacích faktorů, při výběru školy. Doprava poté znamená pro rodiče zátěž finanční a také časovou, pokud žáka do školy musejí vozit nebo doprovázet po celou dobu trvání školní docházky (Čadová, 2012).
- **Druhým dílčím výzkumným cílem** práce je zjistit, jak se liší přístupnost běžné základní školy a základní školy zřizované dle školského zákona 561/2004 Sb. podle § 16 odst. 9. Tyto školy jsou „pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedeného ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta“ (Vokáč, 2016).
- **Symbolickým cílem práce** je zvýšení povědomí o důležitosti začleňování žáků s tělesným postižením do běžných základních škol a ukázání přínosů začlenění žáků s tělesným postižením do běžných základních škol.

## 5.2 METODA VÝZKUMU

Pro výzkumné šetření byl zvolen smíšený výzkum. O smíšeném výzkumu se může mluvit v případě, kdy se alespoň jedna z částí výzkumu zabývá kvalitativním výzkumem a jedna kvantitativním výzkumem (Vlčková, 2011). V této práci je zvolena kombinace dvou kvantitativních přístupů a jednoho kvalitativního přístupu sběru dat. Pro prvotní zmapování situace byla využita kvantitativní metoda sběru dat – dotazník. Pro další části výzkumu byla zvolena metoda kvalitativní. Byly vedeny polostrukturované rozhovory na vybraných školách, které vzdělávají nebo vzdělávaly žáky s tělesným postižením. Poslední část výzkumu byla zaměřena na vlastní šetření bezbariérovosti prostředí, formou pozorování.

### **Dotazník**

Dotazník je „*písemný seznam otázek, jejichž odpovědi respondenti zaznamenávají. V dotazníku si respondenti přečtou otázky, vyloží si, co se od nich očekává, a poté zapíší odpovědi*“ (Kumar, 2011), (vlastní překlad z anglického jazyka). Skutil (2011) označuje dotazník za „*snad nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou techniku vůbec.*“

Pro dotazník byly zvoleny různé typy otázek – uzavřené (dichotomické), otevřené a polouzavřené otázky (Skutil, 2011).

### **Rozhovory**

Rozhovor je nepoužívanější metodou, která se v kvalitativním výzkumu využívá. Také se označuje jako hloubkový rozhovor a má dva hlavní typy – polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný. Rozhovor přináší možnost získání názoru respondentů, aniž bychom je limitovali pouhým výběrem možností, ke kterému dochází v dotazníkovém šetření. Výpovědi respondentů získáváme v přirozené podobě. U rozhovoru není důležité pouze získání výpovědí a jejich následný přepis. Je důležitý celý proces od výběru metody, vypracování otázek až po následné zhodnocení rozhovoru (Švaříček, 2007).

Etická stránka výzkumu je podle Švaříčka a Šedřové (2007) důležitým principem při provádění výzkumu. U rozhovoru je důležitý poučený souhlas, díky kterému respondenti souhlasí s provedením rozhovoru. Podstatné je, aby respondenti byli seznámeni s charakterem rozhovoru a možnými konsekvencemi své účasti.

**Polostrukturovaný rozhovor** má předem připravené otázky, které mohou být dle aktuální situace pružně doplněny o další otázky reagující na odpovědi respondenta. Není nutné se pouze držet předem připravených otázek, což umožňuje získání dalších přínosných informací ke zkoumanému tématu (Skutil, 2011).

**Nestrukturovaný rozhovor** se může skládat z jedné otázky, kterou si tazatel připraví a poté flexibilně reaguje na informace od respondenta (Švaříček, 2007).

#### **Pozorování – vlastní šetření**

Pozorování je soustavná poznávací činnost, kdy pomocí svého zraku čerpáme informace o věcech, které chceme zkoumat. Předmětem zkoumání se stávají určené části, které si vybereme pro dané pozorování. Jednotlivé části oddělíme od zbytku objektu. Následně dané části analyzujeme tak, abychom dosáhli požadovaného stanoveného cíle (Ochrana, 2019).

### **5.3 DOTAZNÍK**

Pro prvotní zmapování situace byla využita forma elektronického dotazníku. Využita byla služba Google Forms. Dotazník byl odeslán pomocí e-mailu vedení všech běžných základních škol v okrese Rokycany. V okrese Rokycany je 19 běžných základních škol. Hlavním cílem dotazníku bylo zjistit, zda školu navštěvují nebo navštěvovali v posledních pěti letech žáci s tělesným postižením. Sběr odpovědí probíhal v období od listopadu 2023 do konce roku 2023. Dotazník byl rozdělen do dvou částí. První sekce byla pro všechny školy a obsahovala 4 otázky. Druhá sekce byla pro školy, které navštěvují nebo navštěvovali žáci s tělesným postižením a obsahovala 2 otázky.

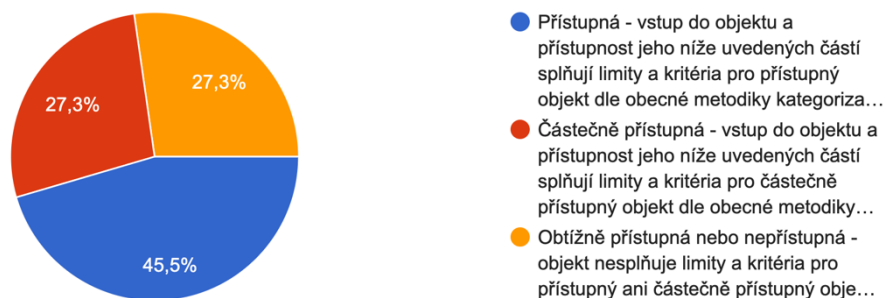
Po ukončení sběru dat dotazník obsahoval odpovědi od 11 škol.

### Odpovědi v dotazníku

**První otázka** v dotazníku se týkala bezbariérovosti školy – do jaké míry je škola bezbariérová. 45,5 % škol je přístupných – vstup do objektu a přístupnost jeho níže uvedených částí splňují limity a kritéria pro přístupný objekt dle obecné metodiky kategorizace přístupnosti objektů, přístupná je převážná většina kmenových tříd a odborných učeben pro první i druhý stupeň, k dispozici je aspoň jedna upravená WC kabina splňující podmínky přístupnosti pro WC I., školní jídelna i školní družina je hodnocena jako samostatný objekt. 27,3 % škol je částečně přístupných – vstup do objektu a přístupnost jeho níže uvedených částí splňují limity a kritéria pro částečně přístupný objekt dle obecné metodiky kategorizace přístupnosti objektů, přístupná je aspoň část kmenových tříd a odborných učeben pro první nebo druhý stupeň, k dispozici je aspoň jedna upravená WC kabina splňující podmínky přístupnosti pro WC I. nebo WC II., školní jídelna i školní družina je hodnocena jako samostatný objekt. A 27,3 % škol je obtížně přístupných nebo nepřístupných – objekt nesplňuje limity a kritéria pro přístupný ani částečně přístupný objekt dle obecné metodiky kategorizace přístupnosti objektů, nebo jejího rozšíření pro školská zařízení.

Do jaké míry je Vaše škola bezbariérová?

11 odpovědí

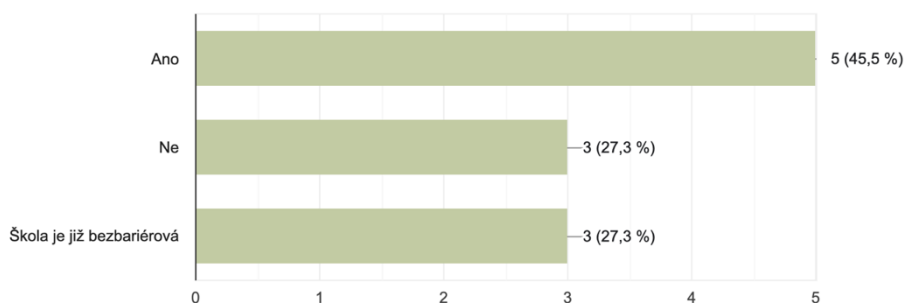


Graf 1: Míra bezbariérovosti škol

**Druhá otázka** se týkala řešení bezbariérovosti školy. Zda má škola v plánu rozvoje (výhledu), řešení bezbariérovosti školy a o jaké plány rozvoje se jedná. 27,3 % škol nemá v plánu rozvoje řešení bezbariérovosti. 27,3 % škol je již plně bezbariérových – jedna škola je nyní bezbariérová, díky dotaci z IROPu. Zbylých 45,5 % škol má v plánu rozvoje řešení bezbariérovosti škol. U jedné ze škol však plán stojí na spolupráci se zřizovatelem, kdy jsou již plány na stavební úpravy, záleží však na finančních možnostech obce.

Má Vaše škola v plánu rozvoje (výhledu), řešení bezbariérovosti školy?

11 odpovědí

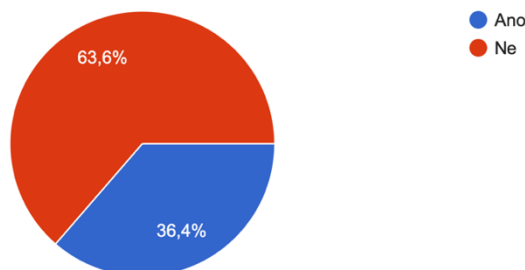


Graf 2: Plán rozvoje školy

**Třetí otázka** směřovala na školní vzdělávací plán – zda má škola ve školním vzdělávacím plánu uvedenou otevřenost pro přijímání žáků s tělesným postižením. 63,6 % škol nemá uvedeno ve školním vzdělávacím plánu otevřenost pro přijímání žáků s tělesným postižením a 36,4 % škol má otevřenost uvedenou.

Máte ve školním vzdělávacím plánu uvedenou otevřenost pro přijímání žáků s tělesným postižením?

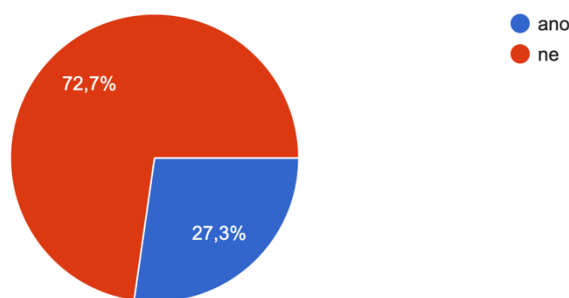
11 odpovědí



Graf 3: Otevřenost školy k přijímání žáků s tělesným postižením

**Čtvrtá otázka** a také poslední ze společné části pro všechny školy měla za cíl zjistit, zda školu navštěvuje nebo navštěvoval (v posledních pěti letech) žák s tělesným postižením. Na 72,7 % škol žák s tělesným postižením nestuduje nebo nestudoval. Na 27,3 % škol studuje nebo studoval.

Navštěvuje Vaší školu žák s tělesným postižením (případně navštěvoval v posledních pěti letech)?  
11 odpovědí



Graf 4: Počty žáků s tělesným postižením v běžných základních školách

**Pátá otázka** již byla pouze pro školy, které navštěvuje nebo navštěvoval žák s tělesným postižením. Takové školy byly tři. Týkala se počtu žáků, kteří školu navštěvovali. Jednalo se o počty 1, 1 a 2.

**Šestá a poslední otázka** se týkala závažnosti tělesného postižení žáků, kteří školu navštěvují nebo navštěvovali.

- středně závažné – omezená chůze po dětské obrně – soběstačný;
- žákyně na vozíku;
- jedna žákyně na vozíku a žák s amputací prstů.

Na konci dotazníku na sebe zanechaly kontakt dvě běžné základní školy.

Dotazník jsem také zasílala do školy zřizované dle školského zákona 561/2004 Sb. podle § 16 odst. 9. V okrese Rokycany se nachází jedna základní škola.

Z dotazníku vyplývá, že škola je kompletně bezbariérová, z toho důvodu nemá ani v plánu rozvoje řešení bezbariérovosti školy. Škola má ve školním vzdělávacím plánu uvedenou otevřenost pro přijímání žáků s tělesným postižením. Za posledních 5 let navštěvovalo školu celkem 25 žáků s tělesným postižením. Jednalo se o těžká tělesná postižení (žáci na vozíku, svalové dystrofie), středně těžká a lehká (poruchy rovnováhy, omezení pohybu, postižení končetin aj.).

#### 5.4 ROZHOVORY

Pro kvalitativní výzkum práce byla zvolena forma polostrukturovaného rozhovoru na školách, které mají zkušenosti se žáky s tělesným postižením.

Před zahájením rozhovorů, které byly využity pro účely této bakalářské práce, podepsali všichni respondenti informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru, kde se seznámili s cílem rozhovoru a způsobem provedení rozhovoru. Rozhovory byly prováděny na jednotlivých základních školách, v předem domluvený datum a čas. Rozhovory byly vedeny postupně s jednotlivými respondenty v klidných místnostech. Každý rozhovor trval průměrně 15 minut.

Celkem byly rozhovory vedené na třech základních školách. Rozhovory byly vedené na dvou běžných základních školách, které mají zkušenost se žákem s tělesným postižením. A v jedné základní škole, která je zřizována dle školského zákona 561/2004 Sb. podle § 16 odst. 9. - škola byla vybrána pro porovnání rozdílů mezi školami.

Rozhovory byly vedené s učiteli žáka s tělesným postižením, kteří mají přímé zkušenosti s výukou žáka s tělesným postižením na prvním stupni a druhém stupni. Byly vedené také rozhovory s výchovnými poradci na škole. Pokud daný žák měl přiděleného asistenta pedagoga a byla možnost, byl veden rozhovor s pedagogem i asistentem pedagoga.

### **OZNAČENÍ ŠKOL**

Označení škol je využíváno pro lepší strukturalizaci rozhovorů. Stejné označení je poté využíváno i v části vlastního šetření.

**ŠKOLA 1:** Škola v současné době má první zkušenost se žákyní s tělesným postižením. Žákyně pro svůj pohyb využívá vozík. Jedná se o žákyni na prvním stupni. Na škole byly vedeny rozhovory s učitelkou prvního stupně základní školy a s asistentkou pedagoga.

**ŠKOLA 2:** Škola má v současné době žáka s kombinovaným postižením (amputace prstů a sluchové postižení) a také má škola zkušenosti se žákyní s tělesným postižením, využívající pro samostatný pohyb vozík a berle.

Na škole byly vedeny rozhovory s učitelkou prvního stupně, druhého stupně a výchovnou poradkyní, kteří se podíleli na vzdělávání žákyně s tělesným postižením.

**ŠKOLA 3:** Jedná se o školu, která je zřizována dle školského zákona 561/2004 Sb. podle § 16 odst. 9. Rozhovory byly vedeny s učitelkou prvního stupně společně s asistentkou pedagoga, učitelkou druhého stupně a výchovnou poradkyní. Rozhovory nebyly vedené na konkrétního žáka, ale obecně na žáky s tělesným postižením, se kterými měli pedagogičtí pracovníci zkušenosti.



## 1. JAK PROBÍHALA KOMUNIKACE SE ŽÁKEM/ŽÁKYNÍ A OBJEVOVALY SE V KOMUNIKACI BARIÉRY?

Se žáky na všech školách komunikovali stejně jako s ostatními žáky a nevytvářeli žádné rozdíly.

**Škola 1:** Jelikož se jednalo o první zkušenost školy se žákyní s tělesným postižením, byly spíše prvotní obavy z komunikace v paní učitelce. *„Já si myslím, že jsme jako neřešili žádné problémy v komunikaci. Spíše prvotní bylo ve mne, když jsem vlastně zjistila a věděla, že tam ta holčička přijde. To bylo pro mne náročné vstřebat, že tam bude to dítě s hendikepem, protože to byla první zkušenost, jak moje, tak tady na škole, takže si tak nějak v hlavě projet, co obvykle se žáky dělám a jak to například upravit, i třeba v rámci komunikace. Takže jsem přemýšlela nad tím, abych byla schopná se přizpůsobit tomu, že tam to dítě prostě je, a že jsem schopná ho začlenit do toho vzdělávání, stejnou měrou jako ostatní žáky. Aby to nebylo, že my děláme něco a ona bude bokem. Ale nakonec, co se týká komunikace, tak ta probíhala zcela bez problémů, a to i s rodiči.“* I dle slov její paní asistentky se neobjevily žádné bariéry. Paní asistentka vidí důvod bezproblémové komunikace v tom, že je žákyně již od útlého věku zvyklá na větší počet lidí a na komunikaci s lidmi v rámci charitativních sbírek a nespočtu procedur, které již během svého života absolvovala. Paní asistentka má komunikaci mezi ní a žákyní založenou na vzájemném respektu a vzájemném přátelství. *„Většinou jedu prostě jakoby ten demokratický styl komunikace, ale to i v rámci celé třídy. Takže s tím i ona souhlasí, já ji vlastně dávám možnost volby, může se projevit, řekne svůj názor, takže je i zvyklá, že když je problém, řekne mi, takže já si myslím, že komunikaci máme mezi sebou nastavenou velmi dobře.“*

**Škola 2:** Při nástupu žákyně na první stupeň, se dle slov paní učitelky neobjevovaly zásadní problémy. *„Komunikace se žákyní probíhala úplně normálně, akorát žákyně měla trošičku vlastně řečové problémy, takže v komunikaci bariéry z její strany, ale to mělo jen za následek, že třeba déle trvalo, než něco řekla, než z ní něco vylezlo, ale tak to jsem ji dávala dostatečný prostor pro formulování té věty.“*

*Ale ona byla neskutečně prostě šikovná, pracovala doma, takže já si myslím, že tam bylo všechno jinak bez problémů, komunikace naprosto úplně jako s normálním zdravým dítětem.“*

I z pohledu výchovné poradkyně se neobjevovaly problémy v komunikaci nebo nějaké bariéry. *„Ta komunikace tam byla úplně v pohodě, všechno jako ostatní. Vlastně tam nebyly vůbec žádné rozdíly oproti těm ostatním spolužákům, takže jsme komunikovali úplně normálně. Tak je to i o povaze žáka, ona byla taková tišší, ale to nebyla nějaká bariéra, ale povaha. Takže to bych za bariéru určitě nepovažovala.“*

I na druhém stupni se neobjevily žádné komunikační bariéry. *„Neřešili jsme žádné bariéry v komunikaci, žákyně byla stydlivější, to ale co vím, tak to už od prvního stupně, tam jakoby nedošlo nějak ke změně, že by třeba přechodem na druhý stupeň se nějak více uzavřela do sebe, to ne. Zkrátka byla stydlivější, ale obecně v komunikaci tam nebyly žádné bariéry.“*

**Škola 3:** Stejně odpovědi jsem získala i na škole zřizované dle školského zákona 561/2004 Sb., podle § 16 odst. 9. Ve většině případů neměli problémy při komunikaci se žáky s tělesným postižením. *„Jako ve většině případů, pokud mluví a nebo je ze začátku nějaký stydlivý, tak prostě se tak nějak, nějakou herní formou nebo nějakým uvolněním, tak se naváže kontakt a je to nakonec bez problémů.“* *„Neděláme v komunikaci žádné rozdíly, a to ani ze strany učitelů ani žáků. My se snažíme, aby se brali všichni sobě rovný, a musíme začít u nás.“*

Dle všech dotazovaných nedocházelo k bariérám, které by tvořily při komunikaci zásadní problémy. Pedagogický sbor byl i nově proškolen na nové strategie komunikace se žáky.

## 2. JAK PROBÍHÁ/PROBÍHALA KOMUNIKACE SE SPOLUŽÁKY?

Ze všech rozhovorů vyplývá, že spolužáci neměli při komunikaci se žákem s tělesným postižením žádné bariéry. Komunikace probíhala stejně jako s ostatními spolužáky. Žáci nedělali žádné rozdíly. Pouze měli snahu podpořit dané žáky a myslet na jejich individuální potřeby.

Žáci s tělesným postižením se setkali s kolektivy spolužáků, kde panovalo přátelské a podporující prostředí. Spolužáci tvoří pro žáky bezpečný a pevný základ pro jejich vzájemné vztahy. Spolužáci žáky doprovázeli a byli jim oporou ve všech situacích.

**Škola 1:** Paní učitelka se s paní asistentkou shodují, že žáci nedělají rozdíly, zda komunikují s žákyní s tělesným postižením nebo s ostatními žáky a přínos vidí v tom, že žákyně chodila se spolužáky již do mateřské školy. Žákyně je velmi dobře začleněna do kolektivu. *„Já si myslím, že komunikace se spolužáky je v pohodě. Ona vzhledem k tomu, že chodila vlastně do školky, tak se s někým znala, asi teda málo, ale tak nějak si myslím, že přece jenom s někým a ty děti jsou jako empatický v tomto, jsou takový milí, nějak se dokážou vcítit do toho postižení, takže si myslím, že komunikace úplně v pohodě.“* Stejný názor měla i paní asistentka *„Tak ona již některé spolužačky znala ze školky a myslím si, že ty běžné děti se postupně učí, jak správně přistupovat k člověku s postižením. Takže spíše co se týká komunikace, docházelo ze začátku k nedorozumění, že žákyně, když jede, tak si jakoby pomáhá rukou, že si dělá ten svůj prostor. No, jenomže zase ty děti tomu úplně nerozuměly, tak já právě vždycky jí říkala, že než udělá nějaký pokyn, ať varuje hlasově, takže to byl například takový drobný detail, ale jinak v komunikaci se spolužáky nebyl problém.“* Žákyně má v současné době i ve třídě mnoho kamarádek, se kterými se stýká i mimo vyučování. *„Chodí k sobě na oslavy, volají si, takže si myslím, že ona mezi ostatní spolužačky zapadla úplně krásně.“*

**Škola 2:** Ani na druhé škole se neobjevovaly známky problémů v komunikaci se žákyní s postižením. „*Ona tím, že byla tišší, tak si našla zejména jednu kamarádku, a s tou většinou chodila všude, doprovázela ji apod. Ale i ostatní spolužáci ji brali opravdu tak, jako ostatní spolužáky. Nikdy jsem nezaznamenala, že by ji dávali na odiv nějaký známky jejího postižení, ani žádné narážky na nic. Takže s ní komunikovali úplně normálně. Nevšimla byste si rozdílu.*“ Problémy v komunikaci se neobjevily u žákyně ani přechodem na druhý stupeň. „*Já jsem si nevšimla žádných bariér v komunikaci se spolužáky, a to že jsem měla často v hodinách zařazené i skupinové práce, takže jsem si mohla všimnat těch vzájemných interakcí mezi nimi. Ona byla velmi chytrá, ráda někomu pomáhala, měla ve třídě už od prvního stupně nejlepší kamarádku, s tou jako hodně držely a seděly spolu v lavici.*“ Z pohledu výchovné poradkyně se v komunikaci se spolužáky neobjevovaly problémy. „*Spolužáci nedělali žádné rozdíly v komunikaci s ní a s kýmkoliv jiným.*“

Výchovná poradkyně však v rozhovoru zmiňuje, že jiná situace nastává nyní u žáka s kombinovaným postižením. V dané třídě se občas objevují připomínky a vtipy na jeho tělesné postižení, které se stalo následkem úrazu, ale není nijak z kolektivu vyčleňován, naopak se snaží s ním komunikovat, i když komunikace je u žáka obtížnější, z důvodu sluchového postižení. Žák je mnohem více v komunikaci fixovaný na paní asistentku. Avšak, jak uvádí výchovná poradkyně „*on je takový darebák, hodně jako otevřený, nestydí se, takže se dokáže leckdy do něčeho i přimotat a v tom kolektivu ho berou a komunikují s ním v pohodě, ale tam je ta komunikace s těmi ostatními spolužáky bych řekla malinko ovlivněná, ale ne z důvodu toho tělesného postižení, že by ho nebrali, ale z důvodu toho sluchového postižení. A to ale musím říci, že z toho sluchu si žádné srandy nedělají, to jako nikdy.*“

**ŠKOLA 3:** Škola celkově nezaznamenala, že by žáci mezi sebou vytvářeli rozdíly z důvodu různých druhů postižení. Pedagogický sbor školy má za cíl, aby se všichni žáci brali jako sobě rovní. „*My se snažíme, aby spolu všichni komunikovali a aby měli kamarádský a vřelý vztah k sobě.*“ Paní učitelka druhého stupně se s výchovnou poradkyní shodují, že k nim často přicházejí žáci až na druhý stupeň, z důvodu přechodu z běžné základní školy. Většinou se však jedná o žáky, kteří se znají již se žáky, kteří na školu chodí, proto adaptace probíhá velmi dobře a neobjevují se problémy. „*U nás na škole se jedná o určitou komunitu, takže si to ty rodiče žáků i mezi sebou řeknou, jak to u nás funguje z vlastní zkušenosti, tím pádem se znají navzájem i ti žáci z domácího prostředí a potom k nám ty děti i rádi a s klidným svědomím dají, a z toho důvodu nemusíme ani nějaké bariéry v komunikaci mezi spolužáky řešit.*“ V případě, že se žáci znají již z prvního stupně, přechodem na druhý nenastávají žádné bariéry v komunikaci se spolužáky.

### **3. MĚLO TĚLESNÉ POSTIŽENÍ DOPAD NA SOCIÁLNÍ VZTAHY VE TŘÍDĚ? NA PŘIJETÍ NEBO NEPŘIJETÍ ŽÁKA?**

U této otázky odpovídali jednotliví respondenti stejně. Tělesné postižení nezapříčinilo nepřijetí žáka do třídního kolektivu. Naopak, respondenti si myslí, že si žáci zvyknou na přítomnost žáka s postižením ve třídě. Učí se přirozeně určité podpoře žáků s postižením a tomu, že ve společnosti jsou lidé s postižením, kteří jsou stejně platnými členy společnosti.

Objevovaly se i jednoznačné odpovědi typu „*...nemělo to žádný dopady.*“

**ŠKOLA 1:** Ve třídě nezaznamenaly ani paní učitelka ani paní asistentka žádné velké potíže. Dle slov paní učitelky se „*neobjevily žádné potíže v rámci vztahů vůči žákyni, ani že by nějaký problém měla ona.*“ Některé problémy vznikly na počátku z důvodu jistého nedorozumění. Paní učitelka uváděla příklad, kdy „*žáci nejsou zvyklí, že když udělají frontu, že by tam místo stojícího žáka byl vozíček. Takže do ní třeba vrazili, ale to jsme si vysvětlili, že žáci tedy musejí do budoucna na to myslet a žákyni jsme vysvětlili, že to nebylo nic, co by bylo schválně.*“

*Já sama jsem někdy o vozíček například zavadila, když se někde prodíráte skupinou dětí ve třídě. Ale to si všechno za tu dobu sedlo. Ale pokud něco bylo, tak to nebylo schválně, ale spíše bych řekla, že shodou okolností.“*

Stejný názor sdílela i paní asistentka, která uváděla, že je žákyně zvyklá na větší počet lidí kolem sebe a tím pádem neměla problém zapadnout do kolektivu třídy. Hned se se všemi kamarádila a bavila. *„Od začátku nebyla nějak vyčleňovaná z kolektivu, spíše to brali tak, že ještě nesmíme zapomenout na žákyni apod.“*

**ŠKOLA 2:** Paní učitelka prvního stupně vnímá, že přítomnost žákyně s tělesným postižením ve třídě, mělo pouze pozitivní dopad na sociální vztahy. Na začátku školní docházky si opravdu velmi rychle zvykli na to, že je třeba někdy žákyni podpořit při některých činnostech, kde je například potřeba přesunů. Později se přítomnost žákyně začala odrážet i v jiných ohledech. *„Když jsme měli například různé programy ve třídě, tak se na ni obraceli, že tady ve třídě máme žákyni a že je potřeba na to brát ohled.“* Ohled se bral také na výběr výletů. *„Snažili jsme se, aby žákyně mohla jet s námi na výlet, takže jsme komunikovali s maminkou, že pojedeme tam a tam, a že jestli chce, tak může jet s námi.“* Objevily se i situace, kdy pro žákyni nebylo možné absolvovat některý z výletů, avšak k takovým případům docházelo pouze výjimečně.

Paní učitelka však vidí v rámci sociálních vztahů problém v mamince, která se o žákyni velmi bála a nechtěla ji samotnou pouštět na výlety, což jistým způsobem ovlivňovalo z pohledu paní učitelky vztahy. *„Žákyně by s námi ty výlety zvládla sama úplně krásně, my bychom ji se vším pomohli, i jsem ji několikrát říkala, ať to zkusíme, na nějaký třeba jednoduchý výlet, ale maminka nechtěla, hodně se bála.“* Z tohoto pohledu vidí paní učitelka určitý vliv na sociální vztahy, kdy ti žáci na různých výletech si chtějí povídat a zase se stmelují jinak, avšak u žákyně tam byla stále maminka, a tím je ovlivněna i komunikace, o čem se baví a jak.

Tento pohled ohledně vlivu na sociální vztahy a doprovodu maminky vidí i paní učitelka druhého stupně a výchovná poradkyně. *„Možná jako nevýhodu vidím, že opravdu všude s ní byla její maminka, ona s ní chodila i na obědy, i na tom druhém stupni, i když to vůbec nebylo potřeba. Ona se do jídelny mohla dostat bez pomoci, a i na tom obědě byli vždycky spolužáci ochotni ji například odnést ták s jídlem, ale tam s ní maminka vždycky byla.*

*Což samozřejmě má vliv na ty sociální vztahy, protože tam nesedí jen ti žáci, ale najednou i ta maminka. Samozřejmě, oni si za tu dobu zvykli, na oběd chodili ve skupině, ale stejně by to bylo jiné, kdyby tam ta maminka nebyla a dala jí ten prostor. Zejména v případech, kdy tam nebyla potřeba. Samozřejmě ta maminka tam byla důležitým elementem například na vícedenních výletech, které jsou důležité pro kolektiv. Maminka ji na výlety přivezla, byla tam do večera a ráno žákyni znovu přivezla.“*

I u žáka s kombinovaným postižením, měla přítomnost žáka dopad na sociální vztahy ve třídě, ale také pozitivní, kdy vidí, že někdy je potřeba podpory žáka a *„uvědomují si, že ne všichni lidé jsou pouze zdraví, že někteří potřebují naši pomoc, ale to neznamená, že by byli méněcenní.“*

**ŠKOLA 3:** Ve škole vnímají to, že si žáci uvědomují, že žáci s tělesným postižením, zejména ti, kteří využívají pro samostatný pohyb vozík, potřebují podporu při přesunech nebo pokud potřebují něco podat. *„Ti žáci vědí, oni jsou takoví, že ví, že někam ten žák nedosáhne, tak spolužák vyskočí popoveze vozík třeba nebo mu to podá. Když si jdou například k paní učitelce k tabuli pro atlasy, tak mu ho přinesou. Takže to určitě má jedině pozitivní dopady na ty sociální vztahy. Nestalo se nám, aby žák byl nepřijat třídním kolektivem, z důvodu tělesného postižení. Mne přijde že ti žáci prostě automaticky tomu žákovi pomohou, ale ne že by ho odstrkovali.“*

**4. JAKÉ BARIÉRY SE OBJEVILY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ?  
BYLY NĚKTERÉ BARIÉRY, KTERÉ SE OBJEVILY POZDĚJI BĚHEM ŽÁKOVA STUDIA?**

**ŠKOLA 1:** „*Já jsem měla ze začátku strach akorát, takže ta bariéra ve mne.*“ Paní asistentka viděla ze začátku roku problém v menší samostatnosti žákyně. Avšak jednalo se pouze o krátkou dobu. „*Nyní je již plně samostatná, pokud tam samozřejmě nezahrnuji fyzickou pomoc, ale v samotné výuce již nepotřebuje pomoc.*“ Dříve byla během hodin žákyně nejistá a vyhledávala oporu v paní asistentce. Paní asistentka uváděla, že v tomto ohledu je žákyně velmi citlivá, bojí se neúspěchu, a proto s těmito situacemi adekvátně pracuje.

**ŠKOLA 2:** Paní učitelka prvního stupně vnímala jisté obavy, které tvořily bariéry v její hlavě, při nástupu žákyně do první třídy. Nevěděla, jak bude fungovat začlenění nebo jak budou fungovat celé hodiny, jelikož neměla do té doby se žáky s tělesným postižením zkušenosti. Vše se ale rychle ustálilo a paní učitelka poté nevnímala žádné rozdíly mezi žákyní s postižením a ostatními žáky. Na škole nevnímaly žádné bariéry, pouze všichni respondenti uváděli, že žákyně nechodila na hodiny tělesné výchovy. Pokud hodina tělesné výchovy byla v rozvrhu hodin v průběhu vyučování (nejednalo se o poslední hodiny), žákyně chodila do tělocvičny s ostatními žáky. „*Když se zamyslím, tak já opravdu jedinou bariéru, co si vzpomínám, tak že seděla při hodinách tělocviku, ze kterého byla uvolněna.*“

**ŠKOLA 3:** Škola nevnímala bariéry na své škole, ale výchovná poradkyně zmiňovala problém v navazujícím středoškolském studiu, zejména pokud se jednalo o studium zakončené výučním listem. „*Holčina byla velice šikovná, chtěla jít na cukrářku, ale byl problém, že buď škola nebyla přístupná nebo když to bylo dál, tak nebyl možný internát a nejvíce byl problém s dílnami nebo prostě místem, kde se dělají praxe, to vůbec nikde tu žákyni nechtěli.*“



## 5. ŘEŠILI JSTE SE ŽÁKEM ÚPRAVU PROSTŘEDÍ A PŘEKONÁVÁNÍ FYZICKÝCH BARIÉR?

**ŠKOLA 1:** Paní učitelka měla obavy z prostoru třídy, jak dokáže zajistit dostatek manipulačního prostoru pro žákyni, aby se během hodin a přestávek mohla žákyně pohybovat samostatně a bezpečně v prostředí třídy. *„Vyřešili jsme to tak, že sedí v první lavici, aby mohla pohodlně zajet k tabuli.“* Další úpravy třídy vznikaly přirozeně vlivem aktuální situace. *„V podstatě při první aktivitě jsme si řekli, že ať udělají místo, ať se tam žákyně vejde, tak nějak jako úplně sami od sebe vzali ty tašky a strčili je jako zevnitř do té lavice. A v podstatě samo o sobě to vlastně vyšlo, že si to vždycky takhle uklidí. A tím tam vznikne dostatek místa pro projetí vozíčku.“* Paní učitelka mluvila během rozhovoru o tom, že byla překvapena z toho, jak přirozeně takové inkluzivní prostředí vzniká. V současné době využívá žákyně běžnou lavici. Běžná lavice byla zvolena z důvodu, aby mohla sedět společně se spolužačkou. Pouze byl z lavice sundaný drátěný koš, aby mohla žákyně lépe zajíždět pod stůl. Do budoucna se plánuje zakoupení speciální lavice, která je určena pro žáky s tělesným postižením a roste společně se žákem. Asistentka pedagoga však vidí nevýhodu v tom, že lavice je pouze pro jednoho žáka.

**ŠKOLA 2:** Na škole neřešili žádné úpravy prostředí, jelikož škola poskytuje bezbariérové prostředí a žádný žák, který školu navštěvoval, nevyužíval vozík v prostorách tříd, kde by dle slov paní učitelky byla úprava prostředí potřebná. *„Ona vozík nechávala před třídou a do třídy chodila o berlích a seděla u dveří, takže se nic upravovat nemuselo.“* *„Žákyně do třídy na vozíku nejezdila a zbytek školy je bezbariérový.“*

**ŠKOLA 3:** Z důvodu, že je škola celá bezbariérová, nevzpomněl si během rozhovoru nikdo na žádnou situaci, kdy byla potřebná úprava prostředí.

## 6. JAKÁ VIDÍTE POZITIVA NEBO NAOPAK NEGATIVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ V BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH?

Všechny školy a všichni respondenti se shodli, že žáci s tělesným postižením by určitě měli být začleněni do běžných základních škol. Velký důraz školy přikládají bezbariérovému prostředí školy, které je z jejich pohledu hlavním faktorem pro vzdělávání žáků s tělesným postižením.

**ŠKOLA 1:** „*No, já si myslím, že to je vlastně dobrý krok, protože ona má vlastně pouze tělesný postižení, nemá to kombinovaný, takže já jsem zastávce názoru, nevidím důvod, proč by nemohla chodit do běžné školy, jo. Já si myslím, že dřív, jak to bylo nastavený, že prostě nějaký handicap ať psychický nebo ten mentální nebo fyzický, automaticky to prostě všechno šoupat do těch speciálních škol. Akorát si myslím, že třeba od nějakého, kde se třeba láme kombinovaný středně až těžce, tak opravdu jsou dobrý ty speciální školy.*“  
Ze strany paní učitelky se v rozhovoru objevily obavy ohledně otázky sebeobsluhy a přibývajícího věku.

*„Pozitiva určitě teď vidím v tom, že ty ostatní žáci vidí, že ne všechno je tak růžový, a tak jako bezvadný, že jsou i horší jakoby problémy než tam nějaký, že nemají nějakou věc. Trochu nad tím přemýšlí, prostě mají nějakou takovou empatii, tak vidí, že to je složitý.“*

Paní učitelka i asistentka se shodují, že žákyni mohou kvalitně vzdělávat z důvodu vhodného školního prostředí, které je téměř bezbariérové. „*Nedokáží si představit, že bychom ale neměli ten výtah, to si nedokáží představit nebo kdybychom museli po schodech s ní a tak. A až budeme mít samozřejmě udělaný i ten bezbariérový záchod, tak to bude zase ještě lepší.*“

**ŠKOLA 2:** Respondenti se shodují na pozitivěch, jaké má inkluze žáků s tělesným postižením do běžných základních škol. Mezi pozitiva patří uvědomování si odlišnosti lidí a učení se podpoře druhým lidem. Znovu je velký důraz kladen na bezbariérové prostředí. *„Bezbariérová škola je to jediný, co si myslím, že je prostě to, co dítě potřebuje. Jinak co se týče dětí, mne přijdou v dnešní době velmi dobře informovaní a vnímaví, že to není dneska vůbec žádný problém, že je dobře, že mají ve třídě někoho takového.“* *„Já v tom vidím jen samá pozitiva, jako něco jiného by to bylo, kdyby se jednalo například o žáka, který vůbec neslyší nebo to tělesné postižení by bylo opravdu vážné, tam jako bych asi nebyla pro začlenění do běžné základní školy.“*

**ŠKOLA 3:** Respondenti se shodovali v problému bezbariérovosti, kdy se často setkávají s tím, že školy nejsou bezbariérové nebo nejsou dostatečně bezbariérové. A jako další riziko spatřují v nedostatečné informovanosti, jak se žáky pracovat. *„Já vidím jako velké riziko, že to s těmi žáky neumí a neví co s nimi správně dělat.“* Další rizika spatřují v nedostatečné individualizaci z důvodu velkého kolektivu žáků, také není možné flexibilně upravovat délku hodiny a není zajištěn dostatečný klid na práci žáka.

## 5.5 VLASTNÍ ŠETŘENÍ FYZICKÝCH BARIÉR ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Pro vlastní šetření fyzických bariér na základních školách byl sestaven soubor kritérií, které byly hodnoceny na vybraných základních školách v okrese Rokycany, kde probíhaly i rozhovory. Jednotlivé školy nesou stejné označení jako u prováděných rozhovorů. Kritéria byla sestavena pomocí vyhlášky 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb a metodiky k vyhlášce č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečující bezbariérové užívání staveb. Zákon, vyhláška, metodika, ani jiné publikace však neuvádějí přesná specifika, podle kterých by bylo možné přesně hodnotit například přístupnost třídy nebo přístupnost šaten žáků. V těchto případech je snahou vlastního šetřením zjistit, zda se například ve třídě nachází dostatek manipulačního prostoru u lavic nebo před tabulí.

Dle platné metodiky kategorizace přístupnosti objektů a školských zařízení, je u jednotlivých škol také vyhodnocení přístupnosti. Vyhodnocení vzniklo ze získaných dat z vlastního šetření a porovnáním s metodikou kategorizace přístupnosti objektů a metodikou kategorizace přístupnosti objektů pro školská zařízení.

- **Hlavní vstup do školy**

- Před vstupem do objektu je manipulační prostor minimálně 1500 mm x 1500 mm. V případě, že se dveře otevírají směrem ven, jsou rozměry manipulační plochy 1500 mm x 2000 mm.
- Hlavní dveře mají minimální rozměry 1250 mm. U dvoukřídlých dveří musí jedno křídlo mít minimální rozměry 900 mm.
- Madla dveří musejí být ve výšce 800–900 mm (jsou po celé šířce dveří).
- Dveře mohou být zaskleny celé, pokud se jedná o bezpečnostní sklo, které dveře chrání proti poškození při manipulaci s vozíkem a před případným poškozením z důvodu nárazu vozíku. Dveře mohou být zaskleny jiným druhem skla od výšky 400 mm.

- Zámek dveří nesmí být výše než 1000 mm a klika 1100 mm.
- Zvonek u dveří nesmí být výše než 1200 mm (jeho horní část).
- **Dveře v prostorách školy**
  - Šířka dveří mezi futry musí být minimálně 800 mm.
  - Stejně jako u hlavních dveří musejí být dveře opatřeny madly a bezpečnostním sklem, případně zaskleny až od výšky 400 mm.
  - Prahy dveří nesmějí být vyšší než 20 mm.
- **Řešení přesunů mezi patry (výtahy, rampy aj.) + schodiště**
  - Před samotným výtahem musí být zajištěný manipulační prostor minimálně 1500 mm x 1500 mm.
  - Dveře do výtahu musejí mít šířku alespoň 900 mm.
  - Samotný výtah musí mít rozměry minimálně 1100 (šířka) x 1400 mm (hloubka).
  - Sklopná sedátka ve výtahu se nacházejí v dosahu ovládacích panelů.
  - Schodiště
    - Parametry pro bezbariérové užívání staveb musí splňovat především hlavní schodiště.
    - Schodiště musí mít minimální šířku 1500 mm. Schodišťové rameno (podesta) musí mít také minimální šířku 1500 mm.
    - Jednotlivé schodišťové stupně by měly být vysoké 160 mm a široké 300 mm. Schody nesmějí mít přesahy z důvodu nebezpečí pádu.
- **Bezbariérové toalety**
  - Stěny jsou vhodné pro ukotvení madel.
  - V prostorách toalety je protiskluzová podlaha.
  - Manipulační prostor musí být 1500 mm (průměr).

- Záchod – kabina musí mít rozměry minimálně 1800 mm (šířka) x 2150 mm (hloubka). Obsahuje záchodovou mísu, umyvadlo, háček pro pověšení oděvu a odpadkový koš.
- Dveře musejí mít minimální šířku 800 mm a dveře se musejí otvírat ven a jsou opatřeny madly ve výšce 800–900 mm.
- **Přístupnost tříd – manipulační prostor ve třídě**
  - Nejmenší manipulační prostor pro otáčení vozíku do úhlu maximálně 180 stupňů je 1200 mm x 1500 mm. Při úhlu větším než 180 stupňů se jedná o rozměry 1500 mm x 1500 mm.
- **Velikost chodeb**
  - Pro školní prostředí by chodby neměly mít šířku menší než 1500 mm (Zdařilová, 2011).
- **Přístupnost školní jídelny**
  - U školní jídelny lze sledovat výšku výdejního okénka (člověk na vozíku dosáhne do výšky 1 200 mm, když před sebe vodorovně natáhne paži (Zdařilová, 2011)) a dostatečný manipulační prostor.
- **Možnost dopravy do školy**
  - **Komunikace pro chodce**
    - Komunikace určené pro chodce musejí mít minimálně 1500 mm.
    - Na komunikaci pro chodce se nesmějí objevovat výškové rozdíly nad 20 mm.
  - **Parkování**
    - U příčného a kolmého parkovacího stání musejí být minimální rozměry 3500 mm (šířka) – v tomto rozměru je zahrnut manipulační prostor (minimálně 1200 mm).

- U podélného stání, které se nachází u chodníku je minimální délka 7000 mm.
  - Od vyhrazených stání musí vést komunikace pro chodce, které jsou bezbariérové a co nejbližší u vchodu do budovy.
- **Nástupiště veřejné dopravy**
  - Vozovka vedoucí k nástupišti musí být možná po přechodu pro chodce.
  - Nástupiště (autobusů a trolejbusů) musejí mít výšku 200 mm. Vhodné je využití speciálního obrubníku.

## ŠKOLA 1

- **Hlavní vstup do školy**
  - Žáci s tělesným postižením se k hlavním vchodovým dveřím školy nedostanou. K hlavním dveřím vedou schody a před dveřmi je nedostatečný manipulační prostor. Tento problém je vyřešen venkovním výtahem, kterým je možno již z venkovní části školy přejet přímo do prvního a druhého patra budovy. Jelikož se jedná o venkovní výtah, je ještě opatřen dveřmi, které obsahují madlo ve výšce, která je stanovena v metodice o bezbariérovém užívání staveb. Dveře jsou vyrobeny z bezpečnostního skla. Před vstupem do výtahu je dostatečný manipulační prostor.
  - Žáci s tělesným postižením nemají možnost se dostat ke zvonkům. U venkovního výtahu zvonky nejsou, pouze tlačítko pro přivolání výtahu, které je ve správné výšce.
- **Dveře v prostorách školy**
  - Dveře na škole jsou v dostatečné šířce, ale nejsou opatřeny madly. Prahy ve dveřích jsou nižší než 20 mm.

- **Řešení přesunů mezi patry (výtahy, rampy aj.) + schodiště**
  - Přesuny mezi patry jsou zajištěny pomocí výtahu, který splňuje minimální rozměry včetně velikosti dveří, které se automaticky otevírají. Výtah obsahuje i sklopné sedátko.
  - Výtah má automatické otevírání dveří, tlačítko pro přivolání výtahu vyhovuje požadavkům. Manipulační prostor, který se nachází mezi výtahem a školní chodbou vyhovuje požadavkům. Dveře, kterými se žák dostane do prostoru chodby jsou z bezpečnostního skla a opatřeny madlem.
  - Pouze školní tělocvična není v místech, kam by se dalo dostat pomocí výtahu, ale škola disponuje schodolezem.
  - Hlavní schodiště splňují veškeré požadavky.
- **Bezbariérové toalety**
  - Škola nedisponuje bezbariérovými toaletami, jsou ale v návrhu řešení a plánuje se přestavba.
- **Přístupnost tříd**
  - Žáci mají možnost využívat všechny prostory školy.
  - Ve třídě je pro žákyni v první lavici vyhrazen manipulační prostor, který však nesplňuje potřebné rozměry, dle vyhlášky. Dostatečný manipulační prostor je zajištěný před tabulí a v zadní části třídy, kde je odpočinková zóna pro žáky.
- **Přístupnost školní jídelny**
  - Do školní jídelny se žáci mohou dostat pomocí výtahu. U prvních stolů v jídelně je dostatečný prostor pro manipulaci s vozíkem. Výdejní okénko je dle metodiky ve výšce, díky které splňuje požadavky na bezbariérové prostředí, avšak pro žáky prvního stupně je okénko příliš vysoko.



- **Přístupnost školní družiny**
  - Školní družina je rozdělena na několik částí dle věku dětí. Jednotlivé skupiny poté zůstávají v jednotlivých třídách, které jsou přístupné. V každé třídě je vždy v zadní části třídy koberec s místem pro hraní her, odpočinek apod., kde je dostatečný manipulační prostor pro pohyb na vozíku.
- **Přístupnost tělocvičny**
  - Tělocvična se nachází v části budovy, kam vedou schody. Škola však má zakoupený schodolez, který je možný pro tento přesun využívat.
- **Velikost chodeb**
  - Všechny prostory školy splňují podmínky pro bezbariérové užívání staveb.
- **Možnost dopravy do školy**
  - Ve vzdálenosti 400 m se nachází vlakové a autobusové nádraží. Obě nádraží jsou bezbariérové. Cesta z nádraží ke škole je také bezbariérová. Možná je také doprava pomocí osobního automobilu. V těsné blízkosti školy se nachází parkovací místa bez vyhrazeného místa pro parkování pro lidi s postižením.

Dle platné metodiky kategorizace přístupnosti objektů se jedná o **částečně přístupné školské zařízení**, jelikož se ve škole nenachází bezbariérové toalety.

## ŠKOLA 2

- **Hlavní vstup do školy**
  - Vstupní dveře do budovy školy mají správné rozměry včetně sklonu vozovky a manipulační plochy. Celé dveře jsou tvořené bezpečnostním sklem. Na dveřích není nainstalováno madlo. Zámek a klika dveří jsou v požadované výšce.
  - Vhodně jsou umístěné zvonky školy, které se nacházejí ve výšce 1 200 mm.

- **Dveře v prostorách školy**
  - Dveře na škole jsou v dostatečné šířce, ale nejsou opatřeny madly.
  - Do žádné z učeben na škole nevedou prahy, které by působily bariéry.
- **Řešení přesunů mezi patry (výtahy, rampy aj.) + schodiště**
  - Do všech pater školy je možný přístup pomocí výtahu, který vyhovuje ve všech požadovaných kritériích a obsahuje sklopné sedátko. Hlavní schodiště také vyhovuje požadovaným kritériím.
- **Bezbariérové toalety**
  - Na každém patře (škola má dvě patra), se nachází jedna bezbariérová toaleta, využívána pro obě pohlaví. Toaleta splňuje náležitosti bezbariérové toalety pro lidi a žáky využívající pro samostatný pohyb invalidní vozík. Na toaletě jsou umístěny madla, podlaha je protiskluzová, v prostorách toalety se nachází záchodová mísa, umyvadlo, háček a odpadkový koš.
- **Přístupnost tříd**
  - Žáci s tělesným postižením mají možnost přístupu do všech tříd. Ve třídách je dostatek manipulačního prostoru před tabulí. Výjimku tvoří ani odborné učebny – chemická laboratoř nebo školní dílny. Manipulační prostor u lavice je pro žáky dostatečný, ale nesplňuje požadavky z vyhlášky.
- **Přístupnost školní jídelny**
  - Do školní jídelny se žáci běžně dostávají spojovací chodbou, kdy do jídelny vedou dvě řady schodů. Do školní jídelny je možné se dostat pomocí venkovního vchodu, který je bezbariérový. V jídelně se nachází v předních řadách stolů dostatečný manipulační prostor. Výdejní okénko je dle metodiky ve výšce, díky které splňuje požadavky na bezbariérové prostředí, avšak pro žáky prvního stupně je okénko příliš vysoko.

- **Přístupnost školní družiny**

- Školní družina splňuje veškeré náležitosti pro bezbariérové užívání staveb. Okolo jednotlivých stolů je dostatek manipulačního prostoru a v druhé polovině třídy se nachází odpočinkový prostor + prostor pro hraní her, kde je také dostatečný manipulační prostor.

- **Velikost chodeb**

- Veškeré chodby splňují požadavky na bezbariérové užívání staveb.

- **Přístupnost tělocvičny**

- Před hlavním vstupem do tělocvičny se nacházejí schody, avšak do tělocvičny se lze dostat venkovním vstupem, který je bezbariérový. Žáci s tělesným postižením mají možnost se také dostat na venkovní hřiště. Mohou využít jiného vchodu, než který se běžně využívá.

- **Možnost dopravy do školy**

- Do školy je možné se dostat z autobusové zastávky, která se nachází v těsné blízkosti školy. Před školou jezdí bezbariérové autobusy a zastávka je také bezbariérová. Z autobusové zastávky vede vozovka, na které je přechod pro chodce. Pokud jsou žáci přiváženi do školy automobilem, mohou využít vyhrazeného místa, které je přímo před školou. 400 m od školy je hlavní vlakové nádraží, jehož nástupiště není bezbariérové a ani vlaky zde nejezdí bezbariérové. Ve všech stanicích, kde vlak staví, je možnost využití autobusové dopravy.

Dle platné metodiky kategorizace přístupnosti objektů se jedná o **přístupné školské zařízení**.

### ŠKOLA 3

- **Hlavní vstup do školy + dveře**
  - K vchodu do budovy vede bezbariérový vstup v úrovni pozemní komunikace. Vstupní dveře do budovy školy mají správné rozměry včetně sklonu vozovky a manipulační plochy. Dolní část dveří je chráněna proti poškození, při manipulaci s vozíkem, a to do výšky více než 400 mm. Na dveřích je nainstalováno madlo.
  - Vhodně jsou umístěné zvonky školy, které se nacházejí ve výšce 1 200 mm.
- **Dveře v prostorách školy**
  - Dveře na škole jsou v dostatečné šířce, ale nejsou opatřeny madly.
  - Do žádné z učeben na škole nevedou prahy, které by působily bariéry.
- **Řešení přesunů mezi patry (výtahy, rampy aj.) + schodiště**
  - Školní budova je pouze přízemní, z toho důvodu není potřeba řešení přesunů mezi patry nebo překonávání schodů.
- **Bezbariérové toalety**
  - Škola disponuje bezbariérovými toaletami, které jsou rozděleny dle pohlaví pro muže a ženy. Toalety splňují jednotlivá kritéria. Jedna z částí školy prochází momentální přestavbou, z důvodu technického stavu. Těmito stavebními úpravami se rozšíří celý prostor školy o další třídy. Zároveň škola bude mít opět k dispozici i bezbariérové sprchy, které nyní není možné využívat.
- **Přístupnost tříd**
  - Všechny třídy jsou přístupné pro žáky s tělesným postižením. Ve třídách je vytvořen manipulační prostor pro žáky na vozíku, který však nesplňuje rozměry, dle platné vyhlášky. Dostatečný manipulační prostor je před tabulí a v zadní části tříd, kde se nachází odpočinková zóna.

- Upravené jsou i dílny, kdy se žáci vejdou pod jednotlivé stoly s vozíky a mají i dostatečný manipulační prostor.
- Žáci s tělesným postižením mohou využívat školní zahradu. Ze všech vchodů na školní zahradu vedou betonové rampy s nízkým sklonem.
- V případě potřeby je zde i odpočinková místnost pro žáky, vybavená sedacími vaky a dalšími věcmi, včetně lehátka. V prostorách školy je možné v případě potřeby využít různých druhů stabilizačních pomůcek, vozíků atd.
- **Přístupnost školní jídelny**
  - Školní jídelna se nachází v jiné budově. Budova jídelny stejně jako hlavní budova školy splňuje podmínky pro bezbariérové užívání staveb. V prostorách jídelny je dostatečný manipulační prostor. Výdejní okénko je dle metodiky ve výšce, díky které splňuje požadavky na bezbariérové prostředí, avšak pro žáky prvního stupně je okénko příliš vysoko.
- **Přístupnost školní družiny**
  - Školní družina se nachází v prostorách tříd žáků, kde se nachází dostatečný prostor pro relaxaci a manipulační prostor.
- **Velikost chodeb**
  - Chodby jsou dostatečně prostorné. V některých částech jsou zdi opatřeny madly pro lepší oporu při chůzi, zejména v místech, kde je mírný sklon podlahy.
- **Přístupnost tělocvičny**
  - Tělocvična je plně bezbariérová, dle všech požadavků na bezbariérové užívání staveb.

- **Možnost dopravy do školy**

- V těsné blízkosti školy se nachází zastávka, kam jezdí bezbariérové autobusy. V případě dopravy žáků osobním automobilem, je možné zastavení přímo před školou. Možné je i využití hlavního vlakového a autobusového nádraží. Obě nádraží jsou bezbariérové. Obě nádraží se nachází v docházkové vzdálenosti 400 m. Trasa je vhodná pro lidi s tělesným postižením. Při přechodech přes vozovku je možné využití přechodu pro chodce.

Dle platné metodiky kategorizace přístupnosti objektů se jedná o **přístupné školské zařízení**.

## 6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci výzkumného šetření byla zkoumána problematika přístupnosti základních škol pro žáky s tělesným postižením, z pohledu fyzických a psychických bariér.

**Hlavním výzkumným cílem práce** bylo zjistit, jaká je přístupnost běžných základních škol pro žáky s tělesným postižením v okrese Rokycany. Cíle bylo dosaženo pomocí smíšeného výzkumu – dotazníku, rozhovorů a vlastního šetření. **Z dotazníkového šetření** vyplývá, že téměř polovina škol v okrese Rokycany je přístupných po architektonické stránce. Avšak ne všechny školy, které jsou přístupné nebo částečně přístupné mají ve školním vzdělávacím plánu uvedenou otevřenost pro přijímání žáků s tělesným postižením. Poté pouhých 27 % škol navštěvuje nebo navštěvoval žák s tělesným postižením. Škola zřizovaná dle § 16 odst. 9 školského zákona je kompletně bezbariérová s otevřeností pro vzdělávání žáků s tělesným postižením, kdy v posledních pěti letech vzdělávali 25 žáků.

Celkově lze z výsledků dotazníku vyčíst, že i když existují školy s dobrými úrovněmi bezbariérovosti, stále je třeba zlepšovat přístupnost běžných základních škol a posilovat inkluzivní směr v rámci školního prostředí.

**Z rozhovorů** vyplývá, že běžné základní školy nemají problémy v komunikaci se žáky s tělesným postižením. Pokud se objevily problémy například z důvodu řečové poruchy, nepředstavovaly zásadní bariéry během žákova vzdělávání. Na škole zřizované dle § 16 odst. 9 školského zákona také nedochází k velkým problémům.

Při komunikaci se žáky s tělesným postižením nedocházelo k vytváření rozdílů mezi žákem s postižením a ostatními žáky – ani ze stran učitelů ani ze stran spolužáků. Na škole zřizované dle § 16 odst. 9 školského zákona také nezaznamenali žádné rozdíly, které by žáci mezi sebou vytvářeli. Učitelé vytvářejí prostředí, kde jsou si všichni rovni a navzájem spolu komunikují.

V rámci sociálních vztahů ve třídě byli žáci s tělesným postižením velmi dobře zapojeni do kolektivu třídy. Spolužáci se snažili o podporu žáků s postižením při akcích konané školou, ale také při běžných školních dnech – vnímali například potřebu podpořit žáka při přesunech ze tříd. Samotné tělesné postižení dle respondentů nemělo negativní vliv na sociální vztahy ve třídě a na nepřijetí žáků kolektivem. Jako pozitivní i negativní vnímali pedagogové přítomnost rodiče, který je v některých případech pro žáka klíčový a důležitý, někdy však může ovlivnit sociální vztahy s vrstevníky. Na škole zřizované dle § 16 odst. 9 školského zákona mají žáci s tělesným postižením pozitivní vliv na celý třídní kolektiv. Žáci se naučí vnímat potřeby žáka a podpořit ho.

Z rozhovorů nevyplývalo, že by se objevovaly psychické bariéry, které by bránily vzdělávání žáků s tělesným postižením v rámci běžných základních škol. Bariéry se objevovaly někdy v samotných učitelích, kteří neměli do té doby zkušenosti se žáky s tělesným postižením. Zjistili však, že jejich obavy nebyly oprávněné. Na jedné ze škol se objevily fyzické bariéry při začlenění žákyně do hodin tělesné výchovy, ze kterých byla uvolněna. V druhé běžné základní škole se snaží o začlenění žákyně do hodin tělesné výchovy a o modifikaci her. Na škole zřizované dle § 16 odst. 9 školského zákona se neobjevovaly žádné bariéry, učitelé jsou zvyklí na práci se žáky s tělesným postižením. Žáci jsou poté zapojováni do všech hodin.

Úpravu prostředí školy řešili pouze v rámci třídy, kdy žáci sedí v předních lavicích, v lavicích u dveří a je zajišťován co největší manipulační prostor pro žáky. K jiným, například stavebním úpravám bude docházet u jedné ze škol, která nemá bezbariérové toalety. Do budoucna také stejná škola plánuje zakoupení speciální lavice pro žákyni. Celkově školy vnímají, že úpravu prostředí nemuseli řešit, z důvodu, že škola je bezbariérová. Na škole zřizované dle § 16 odst. 9 si žádný z respondentů nevzpomněl, že by byla potřebná úprava prostředí pro žáka s tělesným postižením, jelikož je škola zcela bezbariérová.



Na poslední otázku, jaká vidí respondenti pozitiva nebo naopak negativa vzdělávání žáků s tělesným postižením, odpovídali všichni respondenti velmi podobně. Vzdělávání žáků s tělesným postižením vnímají jako velmi pozitivní. Žáci jsou vzděláváni společně s vrstevníky. Respondenti nevidí důvod, proč by měli být vzděláváni v jiných typech škol. Pozitiva také vidí v přirozeném učení se podpory, žáci vnímají odlišnosti lidí a přijímají žáky stejně jako žáky bez postižení. Žáci s tělesným postižením jsou začleněni do kolektivu třídy. Jako překážku nebo negativa spatřují na školách, které nejsou bezbariérové. Rozhovory byly vedené pouze na školách, které jsou bezbariérové a respondenti uváděli bezbariérovost jako hlavní složku, která je důležitá u vzdělávání žáků s tělesným postižením v rámci běžných základních škol. Na škole zřizované dle § 16 odst. 9 se shodovali respondenti s běžnými základními školami s potřebou bezbariérového prostředí. Jako další rizika spatřují v nedostatečném vzdělání učitelů, kteří někdy nevědí, jak se žáky pracovat.

Celkově z rozhovorů vyplývá, že respondenti hodnotí jako největší překážku fyzické bariéry škol.

**Fyzické bariéry** byly zkoumány pomocí vlastního šetření. Běžné základní školy jsou z velké části bezbariérové a splňují požadavky na bezbariérové užívání staveb dle Vyhlášky č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb. Na školách, které byly vybrány pro zkoumání fyzických bariér, se mohou žáci bezpečně dostat do prostoru škol, kde jsou dostatečně velké chodby a prostory. Žáci mohou využívat všechny třídy (včetně odborných učeben), ve kterých je dostatečný manipulační prostor před tabulí a pro žáky vyhovující místo v lavici. Do tříd nevedou vysoké prahy, které by bránily bezpečnému samostatnému pohybu. Na škole, kde není bezbariérová toaleta je v současné době v plánu přestavba. V druhé škole jsou bezbariérové toalety na každém patře, které splňují potřebné požadavky. Na škole se neobjevují problémy s přesuny mezi patry. Školy disponují výtahy, které zajišťují samostatný pohyb téměř po celé škole. Pokud se na škole vyskytnou architektonické bariéry, které nelze odstranit, škola má zajištěné mobilní pomůcky (schodolez).

Schodiště škol také splňují požadavky pro bezbariérové užívání staveb. Přístupné jsou také jídelny, školní družiny a tělocvičny. Škola zřizovaná dle § 16 odst. 9 je celá bezbariérová a nesplňuje pouze jeden požadavek – dveře do tříd neobsahují madla. Zbytek školy splňuje veškerá stanovená kritéria.

Z vyhodnocení přístupnosti objektu dle platných metodik kategorizace přístupnosti školských zařízení vyšly výsledky, že dvě ze tří škol jsou v kategorii přístupných objektů. Jedna ze škol je v kategorii částečně přístupného objektu, z důvodu chybějících bezbariérových toalet. Bezbariérové toalety jsou však v současné době v návrhu řešení a plánuje se přestavba.

**Prvním dílčím cílem** bylo zjistit, jaká je dostupnost dopravy pro žáky s tělesným postižením. Přístupnost dopravy byla sledována v rámci vlastního šetření fyzických bariér a kritéria sestavena pomocí vyhlášky č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb. Celkově je dostupnost dopravy velmi dobrá. Škola 1 má dobrou dostupnost hromadné dopravy. Od zastávek také vede bezbariérová cesta. U školy jsou parkovací místa pro rodiče dovážející žáky do školy, ale není zde vyhrazené parkovací stání. Škola 2 splňuje kritéria pro bezbariérovou dopravu. Je zde možnost autobusové dopravy a před školou se nachází vyhrazené místo pro parkování. Není však možná doprava vlakem, která lze na všech zastávkách nahradit autobusovou dopravu. Škola zřizovaná dle § 16 odst. 9 má dobrou dostupnost hromadné dopravy včetně přístupových cest. Před školou se nachází i vyhrazené místo pro parkování.

**Druhým dílčím cílem** bylo zjistit, jak se liší přístupnost běžných základních škol a škol zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona 561/2004 Sb. Stejný dotazník, rozhovory i vlastní šetření bylo prováděno na všech školách. Z výsledků vychází, že základní škola, která je zřizována dle § 16 odst. 9 je ve více směrech bezbariérová a učitelé jsou připraveni na vzdělávání žáků s tělesným postižením. Avšak bezbariérovost běžných základních škol, kde jsou vzděláváni žáci s tělesným postižením je ve většině případů dostačující, stejně jako možnost dopravy. Učitelé běžných základních škol nemají problémy při vzdělávání žáků s tělesným postižením. Neobjevují se problémy v komunikaci. Problémy v komunikaci se neobjevují ani mezi spolužáky, a naopak má žák s tělesným postižením pozitivní dopad na sociální vztahy ve třídě. Žáci jsou ve třídě přijímáni a nedochází k jejich vyčleňování z kolektiv

## ZÁVĚR

Bakalářská práce měla za cíl zjistit přístupnost běžných základních škol v okrese Rokycany.

Teoretická část byla věnována rešerši odborné literatury, která poté poskytla teoretická východiska pro výzkumné šetření. Teoretická část se věnovala tělesnému postižení, druhům tělesného postižení, která se nejčastěji vyskytují u žáků s tělesným postižením, inkluzi, edukaci žáků s tělesným postižením a přístupnosti prostředí pro žáky s tělesným postižením, ve kterém se objevují fyzické a psychické bariéry.

Pro výzkumné šetření byl zvolen smíšený výzkum. Z výzkumu vyplynulo, že téměř polovina škol v okrese Rokycany je bezbariérových, ale ne všechny mají ve školním vzdělávacím plánu otevřenost pro přijímání žáků s tělesným postižením nebo nemají zkušenosti se vzděláváním žáků s tělesným postižením. Z rozhovorů vyplývá, že žáci neměli problémy s komunikací a byli součástí třídního kolektivu. Neobjevovaly se problémy se začleněním žáka do třídního kolektivu, ani jiné psychické bariéry. Na školách se objevují některé nedostatky ve fyzické bezbariérovosti, avšak nepředstavovaly důvod, proč by žáci s tělesným postižením nemohli být vzděláváni na dané škole. Většina respondentů viděla ve vzdělávání žáků s tělesným postižením v běžných základních školách pozitiva. Z vlastního šetření fyzických bariér vyplynulo, že vybrané školy, které již vzdělávaly žáka s tělesným postižením, splňují z velké části kritéria pro bezbariérové stavby.

Z výzkumného šetření vyšel závěr, že školy vidí problém v nedostatečné bezbariérovosti škol, avšak z mého pohledu to není důvod, proč umístit žáky s tělesným postižením do škol zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona. Myslím si, že základní školy dokáží zajistit bezpečný prostor i pro žáka s těžší formou tělesného postižení. Klady vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu u žáků s tělesným postižením převažují. Z mého pohledu jsou klady vzdělávání žáků s tělesným postižením v běžných základních školách natolik silné, že převažují nad některými nedostatky ve fyzické bezbariérovosti. I z vyhodnocení, dle metodiky přístupnosti objektů, jsou dvě ze tří škol přístupné a jedna částečně přístupná.

Doufám, že se díky plánům rozvoje bezbariérovosti škol zvětší počet běžných základních škol, které budou moci vzdělávat žáky s tělesným postižením.

## **RESUMÉ**

Bakalářská práce se zabývala přístupností běžných základních škol v okrese Rokycany.

V teoretické části bylo popsáno tělesné postižení, jeho druhy, inkluze, inkluzivní vzdělávání, edukace žáků s tělesným postižením a přístupnost prostředí pro žáky s tělesným postižením z hlediska fyzických a psychických bariér.

Pro zpracování praktické části byl zvolen smíšený výzkum. Hlavní cíl práce byl naplněn a byla zjištěna a popsána přístupnost vybraných základních škol v okrese Rokycany z hlediska fyzických a psychických bariér. Z výzkumného šetření vyplynulo, že žáci s tělesným postižením jsou velmi dobře začleněni do běžných základních škol a některé nedostatky v bezbariérovosti škol nebrání jejich vzdělávání a není potřeba vzdělávání žáků v jiných školách.

## **RESUMÉ**

The bachelor thesis dealt with the accessibility of mainstream primary schools in the Rokycany district.

The theoretical part described physical disability, its types, inclusion, inclusive education, education of pupils with physical disabilities and accessibility of the environment for pupils with physical disabilities in terms of physical and psychological barriers.

Mixed methods research was chosen to elaborate the practical part. The main objective of the work was fulfilled and the accessibility of selected primary schools in the Rokycany district in terms of physical and psychological barriers was identified and described. The research investigation showed that pupils with physical disabilities are very well integrated into mainstream primary schools and some of the shortcomings in the accessibility of the schools do not hinder their education and there is no need to educate pupils in other schools.

**SEZNAM LITERATURY**

1. ANTONOVIČOVÁ, Milena a Dagmar LANZOVÁ, 2022. BEZBARIÉROVÁ ŘEŠENÍ A PŘÍSTUPNOST STAVEB V ČESKÉ REPUBLICE: Situační analýza – 2022 [online]. In: NÁRODNÍ RADA OSOB SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM ČR. [cit. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://nrzp.cz/wp-content/uploads/2022/05/Situační-analýza-ČR.pdf>
2. BALABAN CAKIRPALOGLU, Irena, Jana ODSTRČILOVÁ, Ivana MUSILOVÁ a Zonna BAŘINKOVÁ, 2019. Společné vzdělávání pohledem ředitelů škol a školských zařízení zapojených do projektu APIV B. Sociální pedagogika / Social Education [online]. 2019-11-15, 7(2), 17-31 [cit. 2024-04-20]. ISSN 18058825. Dostupné z: doi:10.7441/soced.2019.07.02.01.
3. BOOTH T., & AINSCOW, M., 2007. Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus. ISBN 978-80-903598-5-7.
4. CENTRUM POBYTOVÝCH A TERÉNNÍCH SOCIÁLNÍCH SLUŽEB ZBŮCH, 2024. Zpráva o činnosti a hospodaření za rok 2023 [online]. Zbůch [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: [https://www.centrumzbuch.cz/upload/7226zprava\\_cpts\\_zbuch\\_2023.pdf](https://www.centrumzbuch.cz/upload/7226zprava_cpts_zbuch_2023.pdf)
5. ČADOVÁ, Eva, 2012. Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3308-0.
6. ČADOVÁ, Eva, 2023. Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění. 3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-627-3.
7. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Osoby se zdravotním postižením podle oblasti postižení, pohlaví a věku [tabulka]. In: Český statistický úřad [online]. Praha, 2018 [cit. 2023-03-12] Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90600407/26000619204.pdf/fad38a0f-4641-4207-bd23-79784b88c10f?version=1.1>
8. FILIPIOVÁ, Daniela, 2002. Projektujeme bez bariér. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 80-86552-18-7.

9. FILIPIOVÁ, Daniela, 1998. Život bez bariér: projekty a rekonstrukce. Praha: Grada. Profi & hobby. ISBN 8071692336.
10. HANÁKOVÁ, Adéla, Kateřina KROUPOVÁ, Miloň POTMĚŠIL, et al., 2020. Úprava prostředí pohledem osob se zdravotním postižením [online]. Křížkovského 8, 771 47 Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-02-05]. ISBN 978-80-244-5897-7. Dostupné z: doi:10.5507/pdf.20.24458977.
11. HANÁKOVÁ, Adéla, Tereza HRUDOVÁ, Bianka HUDCOVÁ, et al., 2021. Přístupnost v kontextu osob se zdravotním postižením [online]. Křížkovského 8, 771 47 Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-02-05]. ISBN 978-80-244-6059-8. Dostupné z: doi:10.5507/pdf.21.24460598.
12. Interní medicína pro praxi: Encefalitidy, 2004. Olomouc: Solen. ISSN 1212-7299.
13. JANKOVSKÝ, Jiří, 2006. Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska. Vyd. 2., dopl. Praha: Triton. ISBN 80-7254-730-5.
14. KUBANOVÁ, Lenka, 2012. Možnosti mládeže s nařízenou ústavní výchovou při jejich pracovním uplatnění [online]. Plzeň [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/5797/1/Diplomova%20Prace.pdf>. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce PaedDr. Petr Štainigl.
15. KUMAR, Ranjit, 2011. Research Methodology: a step-by-step guide for beginners. 3rd Edit. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-1-84920-300-5.
16. KUZMANOVÁ, Eva, 2023. Zprávy a informace České komory autorizovaných inženýrů a techniků činných ve výstavbě [online]. [cit. 2024-04-20]. ISSN 1804-7025. Dostupné z: <https://zpravy.ckait.cz/media/pdf-vydani/Z+i-CKAIT-2023-05.pdf>
17. LECHTA, Viktor, ed., 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
18. LECHTA, Viktor, ed., 2016. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

19. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2020. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením [online]. [cit. 2024-04-09]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>
20. Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 20. července 2020 č. 761, 2020. Praha: Úřad vlády České republiky. ISBN 978-80-7440-255-5.
21. NOVOSAD, Libor a Dana ŠVINGALOVÁ, 2002. Problém tělesnosti u hendikepovaných osob z hlediska filozofie výchovy: příspěvky k filozofii výchovy v pomáhajících profesích. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-091-9.
22. OCHRANA, František, 2019. Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4200-0.
23. ORTHOINFO, 2023. Perthes Disease [online]. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://orthoinfo.aaos.org/en/diseases--conditions/perthes-disease>
24. PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ Z. S., 2020. Metodika kategorizace přístupnosti objektů [online]. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://presbariery.cz/cz/mapovani-barierovosti/metodika>
25. PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ Z. S., 2023. Profesionální mapování přístupnosti prostředí – soubor metodik [online]. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://presbariery.cz/cz/mapovani-barierovosti/metodika>
26. SEDLÁČKOVÁ, Dagmar, 2018. PUPILS WITH PHYSICAL DISABILITIES AND THEIR EXPERIENCE WITH INCLUSIVE EDUCATION: REVIEW OF CZECH SOURCES [online]. STEF92 Technology [cit. 2024-04-20]. ISBN 978-619-7408-57-7. ISSN 2367-5659. Dostupné z: doi:10.5593/sgemsocial2018/3.5/S13.087
27. SKUTIL, Martin, 2011. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
28. SLOWÍK, Josef, 2010. Komunikace s lidmi s postižením. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-691-9.



29. SLOWÍK, Josef, 2016. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
30. SLOWÍK, Josef, 2022. Inkluzivní speciální pedagogika. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.
31. Somatopedie: Učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže, 1993. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-533-5.
32. SVOBODA, Zdeněk a Ladislav ZILCHER, 2017. Inkluzivní vzdělávání (studijní opora) [online]. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem [cit. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/413>
33. ŠNAJDAROVÁ, Helena, 2007. Bezbariérové stavby: právní a normové prostředí, úpravy staveb pro pohybově postižené. Brno: ERA. Technická knihovna (ERA). ISBN 978-80-7366-084-0.
34. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
35. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol: Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol, 2011. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-037-2.
36. VALENTA, Milan, 2003. Herní specialista v somatopedii. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0763-9.
37. VALENTA, Milan, 2008. Herní specialista v somatopedii. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2137-7.
38. VALENTA, Milan, 2014. Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
39. VÍTKOVÁ, Marie, 2019. Somatopedie: Distanční studijní text. 1. Opava. ISBN 978-80-7510-340-6.
40. VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004. Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné

- osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce". Vyd. 2. Brno: MSD. ISBN 80-86633-22-5.
41. VLČKOVÁ, Kateřina, 2011. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In: Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu [online]. Masaryk University Press, s. 1-6 [cit. 2024-04-10]. ISBN 9788021057746. Dostupné z: doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-84
42. VOKÁČ, Petr, 2016. Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o. ISBN 9788087675137.
43. ZDAŘILOVÁ, Renata, 2011. Bezbariérové užívání staveb: metodika k vyhlášce č. 398/2009 Sb. o obecných a technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb. Praha: ČKAIT. ISBN 978-80-87438-17-6.
44. ZIKL, Pavel, 2011. Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3856-7.
45. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Míra bezbariérovosti škol.....	32
Graf 2: Plán rozvoje školy.....	33
Graf 3: Otevřenost školy k přijímání žáků s tělesným postižením.....	33
Graf 4: Počty žáků s tělesným postižením v běžných základních školách .....	34