

Dagmar Sedláčková, Jiří Kantor,
Pavlína Baslerová, Michal Růžička a kol.

SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ A ROLE RODIČŮ



Univerzita Palackého
v Olomouci

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Společné vzdělávání a role rodičů

Dagmar Sedláčková, Jiří Kantor,
Pavčina Baslerová, Michal Růžička a kol.

Olomouc 2021

Odborní recenzenti:

doc. PhDr. Petra Potměšilová, Ph.D.

Mgr. Ivana Lessner Listiaková, Ph.D.

Autoři:

Dagmar Sedláčková, Jiří Kantor, Pavlína Baslerová, Michal Růžička a kol.

(Tereza Zahradníková, Tereza Příbylová, Anastázie Bohanesová,
Jana Marečková, Lenka Růžičková, Lenka Szokalová, Ivona Dömschová,
Dita Finková, Kristýna Krahulcová, Kateřina Jeřábková, Jian Du)

Publikace vznikla v rámci projektu IGA_PdF_2020_028:

Výzkum inkluze u jedinců se speciálními potřebami.

*Děkujeme Krajskému úřadu Olomouckého kraje, a to především pracovníkům
Odboru školství, mládeže a tělovýchovy (oddělení krajského vzdělávání).
Zejména pak RNDr. Alešovi Jakubcovi, Ph.D., a Ing. Andree Štouračové
za umožnění realizace výzkumu na školách zřízených podle § 16 odst. 9.*

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv
a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Dagmar Sedláčková, Jiří Kantor, Pavlína Baslerová, Michal Růžička a kol., 2021

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2021

DOI: 10.5507/pdf.21.24459516

ISBN 978-80-244-5951-6 (tisk)

ISBN 978-80-244-5952-3 (iPDF)

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 7 |
| 1 Zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s inkluzivním vzděláváním: scoping review | 9 |
| 1.1 Metodika scoping review | 12 |
| 1.2 Výsledky | 15 |
| 1.2.1 Analýza podskupin dle typů speciálních potřeb | 16 |
| 1.2.2 Analýza podskupin dle věku žáků | 25 |
| 1.3 Charakteristika jednotlivých kategorií/témat | 36 |
| 1.3.1 Přínosy inkluze | 36 |
| 1.3.2 Faktory usnadňující společné vzdělávání | 40 |
| 1.3.3 Bariéry, rizika a participace žáků se speciálními potřebami | 43 |
| 1.4 Diskuse | 46 |
| 1.4.1 Zhodnocení silných stránek a limitů studie | 52 |
| 1.5 Závěr | 53 |
| 2 Žité zkušenosti rodičů dětí s dětskou mozkovou obrnou vzdělávaných v inkluzivním prostředí – kvalitativní studie | 54 |
| 2.1 Design studie | 56 |
| 2.1.1 Sběr dat | 56 |
| 2.1.2 Charakteristika výzkumného souboru | 57 |
| 2.1.3 Analýza dat | 60 |
| 2.1.4 Výsledky výzkumu | 61 |
| 2.1.5 Bariéry | 63 |
| 2.1.6 Výběr školy | 67 |
| 2.1.7 Spokojenost, smutek a zklamání | 70 |
| 2.1.8 Přínosy speciálního a inkluzivního vzdělávání | 71 |

| | | |
|--------|--|----|
| 2.1.9 | Participace žáka | 72 |
| 2.1.10 | Strategie překonávání překážek a neúspěchů | 73 |
| 2.1.11 | Budoucnost žáků | 75 |
| 2.1.12 | Vztahy | 76 |
| 2.1.13 | Ilustrativní příklad – příběh žákyně J3 | 77 |
| 2.1.14 | Diskuse | 86 |
| 2.1.15 | Zhodnocení silných stránek a limitů studie | 89 |
| 2.1.16 | Závěr | 90 |

3 Fungování škol zřízených podle § 16 odst. 9 olomouckého kraje v době pandemie COVID-19 z pohledu pedagogických pracovníků v kontextu spolupráce s rodinou 91

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.1 | Metodika | 94 |
| 3.2 | Výsledky | 95 |
| 3.2.1 | Míra souhlasu s provozem škol zřízených dle § 16 odst. 9 v době, kdy jiné školy byly z epidemiologických důvodů uzavřeny | 95 |
| 3.2.2 | Míra kvality spolupráce školského pracovníka s rodiči žáka ve srovnání před pandemií a v současné situaci | 103 |
| 3.2.3 | Míra náročnosti dopadů na život rodin žáků | 114 |
| 3.2.4 | Míra ovlivnění současnou situací při naplňování ŠVP | 121 |
| 3.2.5 | Diskuse | 126 |
| 3.3 | Závěrem | 130 |

Závěr 131

Referenční seznam 133

Shrnutí 143

Summary 145

Úvod

Předložená publikace prezentuje několik výzkumných šetření, která byla realizována ve spolupráci akademických pracovníků a studentů Ústavu speciálněpedagogických studií na Univerzitě Palackého v Olomouci v rámci projektu IGA_PdF_2020_028: Výzkum inkluze u jedinců se speciálními potřebami. Tento projekt navázal na tematicky obdobně orientované projekty realizované v letech 2017–2019, které se zaměřovaly na problematiku inkluze v kontextu škol a školských poradenských pracovišť.

Cílem této publikace je prozkoumat problematiku vzdělávání žáků se speciálními potřebami z perspektivy jejich rodičů. V první kapitole je představena studie s formou scoping review. Tato studie nabízí prostřednictvím systematického vyhledávání ve vědeckých databázích a zdrojích šedé a nepublikované literatury přehled dostupné výzkumné literatury zaměřené na zkušenosti rodičů žáků se speciálními potřebami, kteří se vzdělávají v inkluzivních školách. Tato studie byla realizována ve spolupráci s výzkumníky z nedávno založeného Center of Evidence-Based Education and Arts Therapies: A JBI Affiliated Group.

Druhá kapitola navazuje na knowledge gap, který byl identifikován prostřednictvím výsledků scoping review v první kapitole. Na bázi kvalitativní studie vytvořené na základě metodiky Van Manena pro analýzu žitých zkušeností jsou představeny zkušenosti tří rodin dětí s dětskou mozkovou obrnou. Porozumět zkušenostem těchto rodin v kontextu českého vzdělávacího prostředí nám umožňuje jejich hloubková analýza. Nicméně výsledky této studie jsou podnětné také z hlediska mezinárodní perspektivy, neboť postrádáme obdobné studie zaměřené na tuto populaci žáků.

Třetí kapitola nabízí průřezovou studii na bázi dotazníkového průzkumu, která byla realizována jako reakce na pandemickou situaci od počátku března 2020. Cílem studie je zjistit, jak vnímají současnou situaci (pandemickou) pracovníci škol zřízených dle § 16 odst. 9 v Olomouckém kraji vzhledem k potřebám výuky i dopadům na rodiny žáků. Kapitola vznikla ve spolupráci s Krajským úřadem Olomouckého kraje (Odbor školství, mládeže a tělovýchovy – oddělení krajského vzdělávání).

Ačkoliv tato studie nebyla plánovaná jako součást projektu zaměřeného primárně na problematiku inkluzivního vzdělávání, její realizace byla vynucena nečekanou společenskou potřebou v době pandemie. Přestože data byla sbírána u učitelů a jiných pedagogických pracovníků, také zde je důležitým tématem spolupráce s rodinou a analýza potřeb rodin žáků vzdělávaných na základních školách a školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Tato publikace je příkladem pouze jedné z diseminačních aktivit realizovaných v rámci tohoto projektu. Další výsledky projektu byly prezentovány na domácích a mezinárodních konferencích a publikovány v recenzovaných časopisech, disertačních a diplomových pracích studentů.

1 Zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s inkluzivním vzděláváním: scoping review

Transformace české vzdělávací soustavy směrem k inkluzivnímu vzdělávání přinesla pedagogickým pracovníkům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), jejich rodinám a vrstevníkům řadu nových zkušeností. Dopady inkluzivního vzdělávání na protagonisty pedagogického procesu nejsou dostatečně prozkoumané, a to nejen v domácím, ale také v mezinárodním kontextu. Inkluzivní vzdělávání totiž nepřináší pouze pozitiva, která mohou optimalizovat edukační proces, transformovat vzdělávací prostředí a znásobit edukační zisky žáků, ale zahrnuje také četná rizika, kterým mohou být učitelé, žáci i jejich rodiny vystaveni. Zkoumání žitých zkušeností, které získali žáci se SVP a jejich rodiny s inkluzivním vzděláváním, by proto mělo patřit mezi podstatná témata pedagogického výzkumu (Messiou, 2019). Jeho závěry by měly sloužit pro zajištění přístupu ke smysluplnému a spravedlivému vzdělávání pro všechny žáky (Waitoller, Kozleski 2013), k zabezpečení integrity společného vzdělávání a pro tvorbu legislativy, která bude senzitivní vůči potřebám všech ohrožených skupin žáků a jejich rodin (Burke, 2015).

V této studii zaměřené na inkluzivní vzdělávání se zabýváme zkušenostmi rodičů dětí se SVP, které byly získány v různých zemích. Nelze přitom opomenout rozdíly týkající se vzdělávacích soustav v jednotlivých zemích, sociálně-historického kontextu, organizace a lokálních podmínek jednotlivých škol apod. (Mariga et al. 2014). V některých státech se navíc problematice inkluzivního vzdělávání věnují výrazně delší časové období (ve srovnání s Českou republikou) a disponují podrobnějším poznáním různých aspektů inkluze. Např. ve Spojených státech amerických probíhá výzkum této problematiky téměř tři desetiletí (Ryndak et al. 2014, p. 70). Přesto ani zde ne-

existuje dostatek rozsáhlých studií, které by pomohly hluboce porozumět inkluzivnímu vzdělávání z pohledu žáků se SVP a jejich rodin. Ještě složitější situace je v mnoha rozvojových zemích, ve kterých nejen že neexistují letité zkušenosti s inkluzivním vzděláváním, ale mnohem častěji dochází k dezinterpretaci jeho klíčových principů (Tchombe, 2017). Proto je potřeba systematicky vyhledat vědecké důkazy vztahující se ke zkušenostem žáků a rodičů s inkluzivním vzděláváním a zjistit, jakým způsobem může být tato výzkumná evidence dále syntetizována prostřednictvím metodik sekundárního výzkumu, zejména systematických review. Studie tohoto typu totiž mohou poskytnout mnohem obsáhlejší a důvěryhodnější vědecké důkazy k dané problematice než studie primární. V současné době navíc existují nejen metodiky pro realizaci tradičních systematických review účinnosti, která zpracovávají kvantitativní data prostřednictvím metaanalýzy, ale byly vytvořeny a mezinárodně standardizovány také metodiky pro systematická review z kvalitativních výzkumů.

Užitečným předstupněm tvorby těchto studií je tzv. scoping review, také mapující review nebo scoping studie. Jeho metodika byla poprvé systematicky popsána roku 2005 (Arksey, O'Malley, 2005) a dále zdokonalena prostřednictvím JBI Collaboration. Doporučený postup pro tvorbu scoping review obsahuje aktuální verze JBI manuálu z roku 2020 (Peters et al., 2020). Scoping review se často používá pro vytvoření mapy dostupné vědecké evidence v určité oblasti nebo za účely, které uvádí Munn et al. (2018):

- ⇒ prekurzor systematického review;
- ⇒ identifikace typů důkazů dostupných v dané oblasti;
- ⇒ identifikace a analýza mezery v poznání, tzv. knowledge gap;
- ⇒ objasnění klíčových pojmů a definic v odborné literatuře;
- ⇒ zkoumání, jak se provádí výzkum na určité téma nebo v určité oblasti;
- ⇒ identifikace klíčových charakteristik nebo faktorů, které souvisejí s určitým konceptem.

Vzhledem k absenci review zaměřených na zkušenosti rodičů dětí se SVP s problematikou inkluzivního vzdělávání lze doporučit realizovat nejprve scoping review (Peters et al., 2020), které umožní zjistit, jakým způsobem

je prováděn výzkum v této oblasti, a tím poskytne data pro upřesnění vyhledávací strategie, pro specifikaci inkluzivních a exkluzivních kritérií apod. Závěry takového scoping review navíc pomohou zjistit, jaký je vliv různých faktorů na výsledky studií, např. interkulturních faktorů, typu vzdělávacích potřeb žáků, věku žáků, typu vzdělávacích institucí apod. Dostupná analýza těchto faktorů pomůže zvýšit účelnost a usnadní tvorbu budoucích systematických review.

Záměrem tohoto scoping review je vytvořit přehled dosavadního poznání, které se týká zkušeností rodičů žáků se SVP s inkluzivním vzděláváním. Četné výzkumy se zabývají zkušenostmi učitelů (Abawi et al., 2018; Harkin, 2012) a v současné době jsou zaregistrována systematická review týkající se zkušeností žáků se SVP (Paul et al., 2020; El-Salahi et al., 2020; Egan et al., 2019). Důležité je však zjistit také to, jak inkluzivní vzdělávání vnímají rodiče těchto žáků, kteří patří mezi důležité účastníky vzdělávacího procesu (Mitchell, 2014). Vyhledáváním v databázích a registrech systematických review (Epistemonikos, Prospero, Cochrane Collaboration, JBI, Open Science Framework) jsme zjistili, že doposud nebylo realizováno systematické nebo scoping review zaměřené na zkušenosti rodičů žáků se SVP. Proto byl pro tuto studii prospektivně publikován protokol na Open Science Framework (<https://osf.io/p3t2n/>). Dalším neméně důležitým záměrem tohoto scoping review bylo na základě analýzy dat v několika podskupinách zjistit, jaký mají vybrané faktory (typ SVP, věk žáků a stupeň vzdělávání) vliv na výsledky jednotlivých studií a jaké typy primárních studií se vztahují k jednotlivým podskupinám (např. jednotlivým typům SVP nebo různým věkovým skupinám žáků).

Klíčové komponenty scoping review byly identifikovány na základě akronymu PCC (Participants–Concept–Context), přičemž platí:

- ⇒ Účastníci (Participants): Rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- ⇒ Koncept (Concept): Zkušenosti rodičů dětí se speciálními potřebami s inkluzivním vzděláváním.
- ⇒ Kontext (Context): Inkluzivní vzdělávací prostředí na úrovni mateřských, základních a středních škol.

Otázka scoping review:

- ⇒ Jaké jsou zkušenosti rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se vzděláváním jejich dětí v inkluzivním vzdělávacím prostředí?

1.1 Metodika scoping review

Tato výzkumná studie byla připravena dle doporučení pro tvorbu scoping review Joanna Briggs Institutu (Peters et al., 2020) a dle Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Systematic Reviews flow diagram (Page et al., 2020). Tvorba tohoto scoping review byla založena na prospektivně publikovaném protokolu (dostupné na <https://osf.io/p3t2n/>).

Inkluzivní kritéria byla na základě klíčových komponentů stanovena pro účastníky studie, předmět zájmu, kontext výzkumu a typy studií:

- ⇒ Účastníci studie: Za účastníky studie jsou považováni pouze rodiče (matky a otcové) dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které mají zkušenost s inkluzivním vzděláváním. Speciální vzdělávací potřeby jsou zde definovány ve velmi širokém pojetí a zahrnují různé typy zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociokulturního znevýhodnění. Studie týkající se pouze sourozenců nebo jiných rodinných příslušníků byly vyřazeny.
- ⇒ Předmět zájmu: Do scoping review budou zahrnuty studie, které zkoumají žité zkušenosti, nikoli postoje, perspektivy či názory, které nebyly spojeny s hlubokou osobní zkušeností jedince atd. To znamená, že účastníci museli mít přímou osobní zkušenost s fenoménem inkluzivního vzdělávání.
- ⇒ Kontext výzkumu: Inkluzivní vzdělávání v této souvislosti chápeme jako vzdělávání v běžné třídě mateřské, základní nebo střední školy. Do scoping review byli zahrnuti také rodiče dětí, které byly pouze částečně vzdělávány v inkluzivním prostředí. Žádná omezení se nevztahovala na kulturní nebo subkulturní faktory a geografickou polohu.
- ⇒ Typy studií: Do tohoto scoping review byly zahrnuty pouze kvalitativní studie bez omezení výchozího paradigmatu. Ten může zahrnovat fenomenologii, zakotvenou teorii, etnografii, dále akční/feministický

výzkum, včetně systematických review a studií se smíšeným designem. Výlučně kvantitativní studie, všechny typy nesystematických review, expertní názory a výukové texty byly vyřazeny.

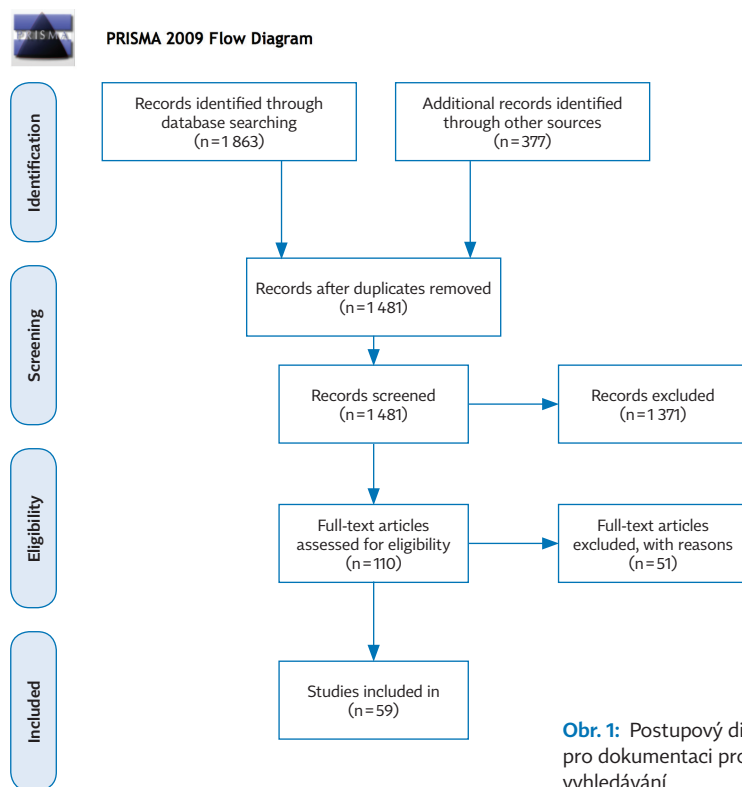
Podrobné vyhledávání proběhlo v databázích CINAHL plus, EBSCO Host, EMBASE, ERIC, MEDLINE Complete, PsychINFO, Scopus a Web of Science. Platformy EBSCO host a MEDLINE Complete byly zpřístupněny prostřednictvím e-zdrojů knihovny Univerzity Palackého v Olomouci. Dle doporučení JBI (Peters et al., 2020) bylo vyhledávání také ve zdrojích šedé a nepublikované literatury, a to v databázích Proquest Central, Open Dissertations a Google Scholar. Vyhledávání bylo realizováno v září 2020. Hledání v abstraktu/názvu proběhlo bez časového a jazykového omezení za předpokladu, že název a abstrakt textu byl v anglickém jazyce. Součástí vyhledávací strategie bylo také terciární vyhledávání v referenčních seznamech všech relevantních zdrojů. Při vyhledávání byla zohledněna specifika jednotlivých vyhledávačů (např. při použití zástupných znaků).

Po ukončení vyhledávání byly všechny nalezené záznamy ($n=2\,240$) importovány do citačního manažeru Zotero-5.0.85 a odstraněny duplikáty (celkem 1481 duplikátů). Relevance názvů a abstraktů příspěvků byla vyhodnocena vždy minimálně dvěma nezávislými hodnotiteli vůči inkluzivním kritériím scoping review. V této fázi pracovali v párech Tereza Zahradníková a Anastázie Bohanesová. Potenciálně relevantní studie ($n=110$) byly dále hodnoceny obdobným způsobem na úrovni fulltextů (Dagmar Sedláčková a Tereza Příbylová). V této fázi byly dohledány plné texty všech relevantních studií ($n=59$). Studie vyloučené na základě posouzení fulltextů ($n=51$) jsou uvedeny v příloze A, včetně důvodů pro jejich vyřazení. Přehled procesu vyhledávání je znázorněn na postupovém diagramu ([► obr. 1](#)).

V následující fázi byla dvěma nezávislými hodnotiteli (Dagmar Sedláčková a Jiří Kantor) extrahována data za použití extrakční tabulky vytvořené autory. Tato tabulka obsahuje následující údaje: autor, rok studie, země, typ a stupeň školy, typ výzkumné studie, paradigma, případně další podstatné informace k určení designu studie, soubor (počet rodičů, případně další doplňující informace o souboru), typ a stupeň SVP, témata charakterizující zkušenosti účastníků, příklady výroků pro jednotlivé tematické okruhy a další informace o zkušenostech účastníků a výsledcích studií.

Témata charakterizující zkušenosti účastníků zde byla uvedena v podobě, jak je popisují autoři primárních studií bez jakéhokoliv dalšího zpracování. Neshody vzniklé při práci hodnotitelů v kterékoliv fázi realizace scoping review byly vyřešeny diskusí nebo třetím hodnotitelem (Jiří Kantor nebo Jana Marečková).

Extrahovaná data byla zpracována narativně a prezentována v tabulární podobě ve shodě se záměry scoping review. Vedle souhrnné extrakční tabulky byly vytvořeny tabulky pro dvě dílčí analýzy – první byla realizována dle věku účastníků (zde byly studie rozděleny podle toho, zda se týkají žáků mladšího či staršího školního věku) a druhá byla realizována dle typu SVP (zde byly studie rozděleny podle příslušnosti k určitému postižení nebo jinému typu speciálních potřeb).



Obr. 1: Postupový diagram pro dokumentaci procesu vyhledávání

1.2 Výsledky

Tato podkapitola představí nejprve souhrnné výsledky ze všech studií, poté dílčí data získaná rozdělením studií podle typu speciálních potřeb žáků a jejich věku, a nakonec charakteristiku témat, které byla dohledána v primárních studiích. Celkem 59 studií bylo publikováno v časovém rozpětí let 1995–2020, přičemž pouze dvě studie byly publikovány před rokem 2000, v roce 1995 a 1999. V letech 2000–2009 se jednalo o jednu až dvě studie ročně, od roku 2010 počet studií narůstal. V letech 2010–2016 se jednalo o tři studie za rok, v roce 2017 o pět a v roce 2018 se jednalo o šest studií. Nejvýraznějšími byly publikační roky 2019 a 2020, kdy v každém z uvedených roků vyšlo devět studií. Nejvíce jich bylo publikováno na území Spojeného království (13, mezi roky 2002–2020). Novější studie byly publikovány v Austrálii (10, v letech 2014–) a v Kanadě (5, mezi roky 2013–2019). V USA bylo publikováno osm studií, z nichž dvě nejstarší byly publikovány v letech 1995 a 1999, zbylých šest pochází z období let 2007–2018. Dvě studie byly publikovány ve Španělsku (2019) a v Řecku (2019 a 2020). Zbývající studie se zabývaly inkluzivní tematikou v Brazílii (2), Mikronésii (1), Jižní Africe (4), Malajsii (1), Singaporu (3), Vietnamu (1), Turecku (1), Lotyšsku (1), Číně (1), Zimbabwe (1), Nigerii (1) a Belgii (1). Většina studií z těchto zemí byla publikována v letech 2017–2019.

Z hlediska typů výzkumu mělo pět studií smíšený design, přičemž kvalitativní část založená na rozhovorech s účastníky navazovala na předchozí dotazníkové šetření. Data byla ve většině studií získána z polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a s dalšími osobami participujícími ve vzdělávacím procesu. U některých studií bylo ke sběru dat (vedle rozhovorů) využito zúčastněné nebo nezúčastněné pozorování, diskuse v ohniskových skupinách a studium školní dokumentace. Kvalitativní část výzkumu vycházela převážně z fenomenologického přístupu, který umožňuje interpretovat význam lidských zkušeností. Tři studie využily pro zpracování dat zakotvenou teorii. Devět studií vycházelo z etnografického přístupu, dále vyšlo osm kvalitativních případových studií, z nichž pět bylo mnohopřípadových. Jedna studie prezentovala tzv. „bounded case study“, tj. případovou studii tří škol s využitím deduktivní analýzy experimentálního procesu vzdělávání, které u žáků s PAS využívá přístupy založené na důkazech (Webster, Roberts, 2020). V šesti studiích byly analyzovány žité zkušenosti – v jedné

1 Zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s inkluzivním vzděláváním: scoping review

studii dle metodiky van Manena, v jedné dle komparativní analýzy a ve zbývajících studiích dle tematické nebo obsahové analýzy.

Počet rodičů zúčastněných žáků v jednotlivých výzkumných šetřeních byl různý, pohyboval se od jednoho páru (např. Llabrés et al., 2019; Mooney, Lashewicz, 2015; Soodak et al., 2002) po 35 účastníků (Specht, Bennet, 2019). V některých studiích není uveden počet rodičů. Např. Cavet (2000) uvádí počet 35 rodin, Forteza et al. (2019) šest rodin a některé studie uvádí počet všech účastníků výzkumu nebo počet osob pečujících o děti se SVP, včetně členů širší rodiny (11 studií). Celkový uvedený počet rodičů (tj. matek a/nebo otců) ve všech studiích celkem je 502.

Výsledky všech 59 studií byly relevantní vůči rešeršní otázce tohoto scoping review, nicméně u čtyř z nich nebyla nalezena analýza dat s jasně konceptualizovanými tématy nebo kategoriemi, u čtyř studií témata nebyla explicitně vymezena, ale vyplývají z kontextu. Celkem bylo identifikováno 62 témat nebo kategorií. Témata jsme zde rozdělili do několika skupin, které se týkají bariér a problémů a jejich překonávání, přínosu inkluzivního vzdělávání, otázek vztahů a přijetí, spolupráce mezi školou a rodinou a spolupráce v rámci školy, vnější i vnitřní podpory, obav, kritiky toho, co není funkční, a návrhů rodičů na zlepšení situace. Příklady výroků rodičů uvádí 52 studií.

1.2.1 Analýza podskupin dle typů speciálních potřeb

Při analýze studií z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb žáků byly vytvořeny tři skupiny – v první skupině byli žáci s různými vývojovými poruchami (takto zde bude označována jako skupina poruch a postižení, které se v anglicky psané literatuře obvykle označují termínem *developmental disabilities*): s poruchou autistického spektra (PAS), s ADHD, s postižením zahrnujícím neurologické, mentální, vícečetné postižení (s dominantním mentálním postižením), specifické vývojové poruchy učení (SVPU) a dětskou mozkovou obrnu (DMO). Do druhé skupiny byli zařazeni žáci se smyslovým postižením a do třetí skupiny žáci s dalšími typy zdravotního postižení, žáci se SVP, které není upřesněno, a žáci se sociálním či kulturním znevýhodněním nebo žáci, u nichž typ SVP není uveden.

Do první skupiny bylo zařazeno 35 studií:

- ⇒ Jedenáct z těchto studií je zaměřeno pouze na žáky s PAS, z čehož se v jedné studii objevuje kombinace PAS a ADHD.
- ⇒ Devět studií je zaměřeno na žáky s mentálním postižením, z nichž dvě se týkají žáků s Downovým syndromem, jedna žákyně s Rettovým syndromem.
- ⇒ Tři studie jsou zaměřeny na problematiku žáků s neurologickým postižením (následky traumatického poranění mozku a DMO).
- ⇒ Jedna studie se zabývá problematikou žáků s vícečetným postižením.
- ⇒ Šest studií se týká smíšených skupin žáků s různými typy vývojových poruch, jako je vícečetné postižení, mentální retardace (MR), Downův syndrom, poruchy autistického spektra (PAS), Aspergerův syndrom, hluboké mentální a vícečetné postižení (*Profound Intellectual and Multiple Disability*, PIMD), porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), dětská mozková obrna (DMO), specifické vývojové poruchy učení (SVPU), dyspraxie, narušená komunikační schopnost, emoční a behaviorální poruchy a syndrom fragilního X.
- ⇒ Dvě studie se zaměřují na žáky s ADHD a tři studie na žáky se SVPU, z nichž dvě se zabývají žáky s dyslexií.

Ve výše zmíněných studiích převládá věková skupina žáků mladšího školního věku, a to na prvním stupni základní školy (ZŠ), v prostředí mateřské školy (MŠ) nebo studie zaměřené na problematiku přechodu mezi těmito typy škol. Pouze tři studie jsou zaměřeny na starší žáky, tedy žáky na druhém stupni ZŠ nebo na středních školách (SŠ), případně na přechod mezi ZŠ a SŠ nebo přípravu na povolání (viz ► [tab. 1](#)).

Druhá skupina obsahuje šest studií, které jsou zaměřeny na žáky se smyslovým postižením, a to čtyři studie zaměřené na žáky se zrakovým postižením, jednu na žáky se sluchovým postižením a jednu na žáky se zrakovým a se sluchovým postižením a na další vývojové poruchy. Jedna ze studií zaměřených na žáky se zrakovým postižením se týká starších žáků na ZŠ a SŠ – u této studie není uveden věk, ale jedná se o žáky speciálních škol i inkluzivních tříd. Čtyři další studie se týkají vzdělávání v MŠ a na prvním stupni ZŠ (viz ► [tab. 2](#)).

Tab. 1: Hlavní výsledky scoping review u první skupiny žáků (s vývojovými poruchami /DD/; s PAS, s ADHD, s neurologickými poruchami, s mentálním postižením, s vícečetným postižením, se specifickými vývojovými poruchami učení, s DMO)

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|---|--------------|----------------|----------------|---|
| Žáci s PAS | | | | |
| Cook, A., Ogden, J., Winstone, N., 2016 | Anglie | PAS | ZŠ, SŠ, SPŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Zkušenost s přátelstvím a šikanou • Rizikové faktory • Protektivní faktory • Výstupy |
| Lilley, R., 2014 | Austrálie | PAS | ZŠ, 1. st. | <ul style="list-style-type: none"> • Matky iniciující změnu školy • Financování/podpora dětí s PAS ve škole • Omezené a opakující se školní chování • Změna žáků nebo změna školy |
| Lilley, R., 2015 | Austrálie | PAS | Transzit MŠ–ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Využití „šeptandy“ matek dětí s PAS • Mateřská reflexe – založená na prvních zkušenostech |
| Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., Cordier, R., 2020 | Austrálie | PAS | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Více, než jen být přítomen • Setkání uprostřed • Konzistence podpory • Inkluze |
| Hoy, K., Parsons, S., Kovshoff, H., 2018 | Jižní Anglie | PAS | – | <ul style="list-style-type: none"> • Inkluze • Přístup zaměřený na dítě • Seznámení se • Vizualní podpora • Komunikace a konzistence |
| Rouvali, A., Riga, V., 2020 | Řecko | PAS | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Potřeba rutiny • Smyslové potřeby • Potřeba vizuální podpory |
| Tso, M., Strnadova, I., 2017 | Austrálie | PAS | ZŠ, SŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Transzit ze základní školy na střední • Spolupráce škola–rodina |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|---|-----------|----------------|-----------------|--|
| Webster, A., Roberts, J., 2020 | Austrálie | PAS | ZŠ, 1. a 2. st. | <ul style="list-style-type: none"> Zapojení vedení škol a učitelů do komunitních praktik Rozvoj celoškolního porozumění PAS Synergie speciálního vzdělávání a mainstreamového vzdělávání pro vytvoření efektivního systému podpory ve škole |
| Larcombe, T. J., 2019 | Austrálie | PAS, AS | ZŠ, 1. st. | <p>Témata související se školní připraveností:</p> <ul style="list-style-type: none"> Připravenost školy i dítěte Dovednosti školní připravenosti a komunikace Odlíšnost školní připravenosti a tranzitu do školy u dětí s PAS <p>Témata související s prvotním zvládnutím školní docházky:</p> <ul style="list-style-type: none"> Benefity a výzvy týkající se přidělení asistenta pedagoga Připravenost školy i dítěte Dovednosti školní připravenosti a komunikace Odlíšnost školní připravenosti a tranzitu do školy u dětí s PAS |
| McLaren, S. J., 2013 | Singapore | PAS | ZŠ, SŠ | <p>– Případová studie – řeší otázku vhodnosti IV v rámci individuálních případů</p> <ul style="list-style-type: none"> Zajištění bezpečného místa, strukturované školy i volného času, flexibilní rozvrh, kurikulum a personální obsazení a zajištění sociálně atraktivních činností Přijetí |
| Reupert, A., Deppeler, J. M., Sharma, U., 2017 | Austrálie | PAS + ADHD | ZŠ, SŠ | |
| Žáci s mentálním postižením | | | | |
| Llabrés, J., Muntaner, J. J., de la Iglesia, B., 2019 | Španělsko | RS | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Rodinné příležitosti Učení, úspěch a příležitost ve škole Učení, úspěch a příležitost pro komunitu |
| Kayhan, N., Özyaydan, L., 2018 | Turecko | DS | MŠ | <ul style="list-style-type: none"> Rané dětství před mainstreamem Kvalita mainstreamového vzdělávání v mateřské škole Inkluze |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|---|-----------|--------------------------------|--------------------------------|--|
| Mooney, L. R., Lashewicz, B., 2015 | Kanada | DS | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Skepticismus • Apatie, vyhýbání se • Optimismus |
| Fergusson, G., 2014 | Irsko | MP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Perspektivy inkluze ve vzdělávání • Sociální aspekty inkluzivního vzdělávacího systému • Role podpory žáků se SVP • Výzvy a obavy • Otázka výběru |
| Mann, G., 2017 | Austrálie | MP | – Odchod ze ZŠ na SŠ | <ul style="list-style-type: none"> – (témata nebyla explicitně stanovena, ale z textu vyplývá, že rodiče spojují optimální školní život s růstem, propojením, osobností a kvalitou života, jedná se o prvky, které nejsou snadno dostupné u dětí s MP) |
| Specht, J. B. S., 2019 | Kanada | MP | – | <ul style="list-style-type: none"> • Akademické a sociální bariéry • Exkluze • Konflikt • Plánování a komunikace • Vedení |
| Gillan, D., Coughlan, B., 2010 | Irsko | LMP | ZŠ tranzit mezi SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Význam tranzitního procesu • Psychologický dopad tranzitu • Bariéry a podpůrné faktory tranzitního procesu |
| Miller, K. D., Schleien, S. J., White, A. L., Harrington, L., 2018 | USA | MP a další vývojové poruchy | SŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Nezávislé bydlení • Vnímání sebe sama • Společenský život a přátelství • Kampus a zapojení komunity • Konverzační dovednosti • Štěstí • Zaměstnanost • „Letting go“ – osamostatnění |
| Phelan, S. R. P., 2019 | Kanada | MP a neurovývojové poruchy | – | <ul style="list-style-type: none"> • Práce v rámci školního systému • Práce nad rámcem školního systému • Fungování systému |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|---|---|---|---|--|
| Žáci s neurologickým postižením, s DMO | | | | |
| De Villiers, A. J., 2015 | Jižní Afrika | TBI | ZŠ | Boj o změnu v nepodporujícím systému |
| Kham V Tran, 2014 | Vietnam | TP na bázi neurologického postižení | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Bariéry a potíže ve školách v oblasti učení Bariéry a potíže ve školách týkající se mobility a fyzického prostředí Bariéry a potíže ve školách týkající se oficiálních postojů |
| Krastina, E., Berzina, Z., Kraukle, S., Zake, D., 2006 | Lotyšsko | DMO | MŠ | – (témata nejsou explicitně vymezena, z textu je patrné, že jde o změnu ve vnímání odlišností jejich dítěte, uvědomění si podobnosti v řešení problémů s intaktními dětmi a o otázku budoucnosti – odchod na speciální školu) |
| Žáci s vícečetným postižením | | | | |
| Ryndak, D. L., Storch, J. F., 2008 | USA | VP | ZŠ, SŠ (15–22 let) | <ul style="list-style-type: none"> Stres a frustrace Asertivita Optimismus a silné stránky |
| Smišené skupiny žáků s různými vývojovými poruchami | | | | |
| Kluth, P., Biklen, D., English-Sand, P., Smukler, D., 2007 | USA | VP (3x), MP (1x), DS (3x), PAS (3x) | MŠ, ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Setkávání s překážkami a nepřijatelnými možnostmi Rozhodnutí k odchodu Posouzení přechodu |
| Rizvi, S., 2018. | Jihozápadní Anglie, 1. a 2. generace pakistánských emigrantů | VP, PIMD opožděný vývoj, sociální a emocionální poruchy, ADHD, PAS | SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Přednost speciálním školám s vypracovaným systémem pro integraci Školní politika pro zařazení žáků se SVP Školy schopné plně podpořit děti se SVP |
| Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., et al., 2013 | Kanada | Vývojové problémy (3 děti, 1x DS + PAS, 1x SVP a 1x celkové opoždění vývoje a zdravotní oslabení) | MŠ, ZŠ (tranzit mezi nimi) 4DS, 5 PAS SP, 4 GDD + FH | <ul style="list-style-type: none"> Perspektivy inkluze Spolupráce odborníků ze zdravotnictví a školství |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|-------------------------------|--------------|---|--|---|
| Rogers, C., 2007 | Británie | PAS, AS, DMO, ADHD, SVPU (dyspraxie), NKS, PCH | MŠ, ZŠ, SŠ | <ul style="list-style-type: none"> Naděje a očekávání Exkluze v inkluzivním vzdělávání |
| Cologon, K., 2020 | Austrálie | PAS, ADHD, DMO, NKS, chromozomální poruchy, např. DS, senzorická postižení, celkové opoždění vývoje | MŠ, ZŠ, SŠ 6–17 let, 1 účastník 26 let | <ul style="list-style-type: none"> Role, kterou může hrát inkluzivní vzdělávání při usnadňování přijetí odlišností a v otázkách hodnoty všech lidí Sounáležitost Zkušenost s exkluzí |
| Grove, K. A., Fisher D., 1999 | USA | SEN: DS, PAS, AS, MP, DMO, syndrom fragilního X | – SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Úvaha o možnosti vzdělávání v kontextu běžné třídy Zkušenosti rodičů inkludovaných dětí Přístup k inkluzivnímu vzdělávání Přetrvání v zapojení v prostředí běžné školy Podnikaví rodiče Zkušenosti s přístupem k inkluzivnímu vzdělávání Přínosy získané v inkluzivní třídě |
| ADHD | | | | |
| Hasewinkel, S. E., 2015 | Jižní Afrika | ADHD | ZŠ (1.–7. ročník) | <ul style="list-style-type: none"> Výzvy při zvládání dítěte s ADHD Adaptace a cesta k odolnosti Vnímání školních intervencí k posílení odolnosti Vnímání partnerských vztahů mezi rodiči a školami na podporu odolnosti |
| Archer, K. 2013 | Jižní Afrika | ADHD | MŠ, ZŠ (věk 7–28 let) | <ul style="list-style-type: none"> Zkušenosti matek s dětmi s ADHD (výzvy v chování, učení a emocích); medicína Zkušenosti matek s podporou dětí s ADHD (podpora psychologů a dalšími odborníky – ve škole) |
| Žáci se SVPU | | | | |
| Chua, Y. E. B., 2020 | Singapore | Dyslexie vs. žádné speciální potřeby | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Emoční rozvoj Praktické úvahy Podpora učení Absence negativního vzájemného vlivu spolužáků |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|-------------------------|--------------------|--|--------------|---|
| Forteza D. F. L., 2019 | Španělsko | SVPU (dyslexie) | ZŠ, SŠ | <ul style="list-style-type: none"> Překážky, které poškozují sebepojetí a sebevědomí |
| Hewitt-Taylor, J., 2009 | Spojené království | SVP (různá zdravotní postižení a SVPU) | MŠ, SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Výzvy Nejdůležitější otázka, zda škola pomáhá využít maximálního potenciálu žáka |

ZŠ = základní škola, SŠ = střední škola, MŠ = mateřská škola, SPŠ = speciální škola, IŠ = inkluzivní škola, PAS = porucha autistického spektra, AS = Aspergerův syndrom, DS = Downův syndrom, ADHD = porucha pozornosti s hyperaktivitou, MP = mentální postižení, LMP = lehké mentální postižení, NKS = narušená komunikační schopnost, RS = Rettův syndrom, SVPU = specifické vývojové poruchy učení, DMO = dětská mozková obrna, TBI = traumatické poranění mozku, TP = tělesné postižení, VP = vícečetné postižení, PIMD = „profound intellectual and multiple disability“, PCH = poruchy chování

Tab. 2: Hlavní výsledky scoping review u druhé skupiny žáků (se smyslovým postižením)

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|--|---------------|------------------------------------|---------------|--|
| Žáci se zrakovým postižením | | | | |
| Brusegaard, C. M., 2018 | Mikronésie | ZP | – | <ul style="list-style-type: none"> Setkání uprostřed Více, než se jen zúčastnit |
| Barbieri, M. C., Castro, G. V. D. Z. B., Wernet, M., de Lima, R. A. G., Dupas, G., 2019 | Brazílie | ZP | ZŠ SŠ | <ul style="list-style-type: none"> Kontext exkluze Zhoršený školní výkon |
| Morelle, M., Tabane, R., 2019 | jižní Afrika | ZP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Pochopení inkluze a školení Zdroje, podpora a vzdělávací prostředí Zapojení rodičů Zlepšení výsledků dětí, pokud mají podporu Vize a mise školy |
| Gray, C., 2005 | Severní Irsko | ZP | MŠ | <ul style="list-style-type: none"> Mainstreaming je vysoce ceněn rodiči Zájem žáků se SVP být přijímán Verbální napadání ostatními spolužáky |
| Žáci se sluchovým postižením | | | | |
| Khairuddin, K. F., Miles, S., 2020 | Malajsie | SP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Nedostatek učitelů s praxí se žáky se ZP Vědecké důkazy ve vztahu k pozitivním postojům a inovacím v rámci rigorózního kurikula |
| Žáci se zrakovým a sluchovým postižením | | | | |
| Bridges, C., Mkwandawire, P., 2020 | Nigérie | ZP, SP a další vývojové poruchy | – SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Jak vnímají rodiče speciální a inkluzivní školy Populární vnímání zdravotního postižení Rodové zkušenosti s rodičovstvím dítěte se zdravotním postižením Hierarchie postižení |

MŠ = mateřská škola, ZŠ = základní škola, SŠ = střední škola, SPŠ = speciální škola, IŠ = inkluzivní škola, SP = sluchové postižení, ZP = zrakové postižení

Třetí skupina obsahuje zbývajících 18 studií, mezi jejichž populacemi se objevují žáci s tělesným postižením (1 studie) nebo žáci, u nichž typ speciálních potřeb není uveden (12 studií). Dále se jedná o studie zaměřené na žáky se SVP znevýhodněné z důvodů sociálních, kulturních, rasových a jazykových (5 studií), přičemž jedna studie se týká problematiky žáka s DMO. Žádná ze studií se nezabývala problematikou vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Ve výše zmíněných 18 studiích jsou tři studie zaměřeny na žáky staršího školního věku, tedy žáky vzdělávané na druhém stupni ZŠ a na SŠ, tři studie se zabývají problematikou mateřských a základních škol nebo přechodem mezi nimi a u zbývajících studií není uvedeno, o jaký druh školy se jedná, přičemž pět z nich je zaměřeno na téma vzdělávání žáků se SVP jak ve školách speciálních, tak v inkluzivních školách. Tyto studie se zabývají i problematikou přechodu ze speciální školy nebo speciální třídy do běžné školy nebo třídy (viz ► [tab. 3](#)).

1.2.2 Analýza podskupin dle věku žáků

Z hlediska věku byly studie roztrženy do dvou podskupin – na studie u žáků mladšího školního věku (konkrétně na žáky vzdělávané v předškolním zařízení nebo na prvním stupni základních škol) a na studie u starších žáků. Výrazný věkový rozdíl mezi žáky může totiž ovlivnit výsledky jednotlivých výzkumných šetření a definovaných témat, a proto je užitečné provést porovnání podskupin podle věku žáků.

V [tab. 4](#) jsou uvedeny studie zaměřené na mladší žáky, se souhrnem klíčových témat důležitých u této věkové skupiny (skupina A). Zkušenostmi se vzděláváním žáků mladšího věku se zabývalo 23 studií, z nichž tři se zaměřovaly na problematiku žáků mateřských škol a 12 studií se týkalo základních škol. Čtyři studie se zabývaly vzděláváním v mateřských i základních školách, z nichž dvě se orientovaly na problematiku přechodu z mateřské do základní školy (Gillan, Coughlan, 2010; Lilley, 2015). Jedna studie ze základní školy se zabývala otázkou zkušeností s tranzitem ze speciálního do inkluzivního vzdělávacího prostředí (Gillan, Coughlan, 2010) a jedna studie z mateřské školy řešila otázku zkušeností v segregovaném i inkluzivním prostředí (Hewitt-Taylor, 2009). Geograficky se jednalo se o šest studií ze vzdělávacího prostředí Spojeného království, pět studií z Austrálie, dvě z Kanady, a po jedné studii z prostředí Belgie, Španělska,

1 Zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s inkluzivním vzděláváním: scoping review

Tab. 3: Hlavní výsledky scoping review u třetí skupiny žáků (s dalšími typy zdravotního postižení, se SVP, které není upřesněno a se sociálním nebo kulturním znevýhodněním)

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|--|---------------------|--|-------------------------------------|---|
| Žáci s dalšími typy zdravotního postižení | | | | |
| Cavet, J., 2000 | Anglie | Nemoc – děti s fyzicky vyvolanou fekální inkontinencí – Hirschprungova choroba (aganglionální megakolon) a syndromy s širšími dopady | ZŠ (8–14 let) | <ul style="list-style-type: none"> Mainstreaming je vysoce ceněn rodiči Zájem žáků se SVP být přijímání Verbální napadání ostatními spolužáky |
| Žáci se SVP, které není upřesněno | | | | |
| Jekanowski, E. C., 2017 | USA, Florida | SVP | – | <ul style="list-style-type: none"> Význam spolupráce Formální a neformální profesionální rozvoj Vysoký podíl dětí se SVP pochází z chudých poměrů, nicméně většina mladých lidí s nálepkou SVP není chudá Sociální třída, kapitál a speciální potřeby se protínají takovým způsobem, že relativně zvyšují mladé lidi z vlivnějších a vzdělanějších rodin v získání toho, co se považuje za „nejlepší vzdělání“ Je vhodnější konceptualizovat školní prostory jako odlišně „ohrazené“ nebo „propojené“, poskytující rozdílné příležitosti k rozvoji smyslných vztahů a kvalifikace nebo sociálního a kulturního kapitálu, než se zaměřit na typy škol (speciální a mainstreamové) |
| Luis Holt, S. B., 2018 | Jihovýchodní Anglie | SVP | ZŠ, SŠ (pouze 2 žáci ze souboru IŠ) | |
| Giavrimis, P., 2019 | Řecko | SVP | – SPŠ i IŠ | – (témata nebyla explicitně určena, z textu je patrné, že jde o téma služeb založených na dobrovolnictví učitelů a vykořisťování) |
| Lai, Y. C., Gill, J., 2019 | Čína, Hongkong | SVP | MŠ | <ul style="list-style-type: none"> Benefity dětí s disabilitami Výzvy dětí s disabilitami, jak je vnímají zúčastněné strany |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|--|--------------------|----------------|---|---|
| Lown, J., 2005a | Spojené království | SVP | - | <ul style="list-style-type: none"> • Úvodní přivítání a neustálá komunikace s novou školou • Pokračující vztahy mezi školou a rodiči |
| Luiz, F., et al., 2012 | Brazílie | SVP | - Tranzit mezi SPŠ i IŠ MŠ, ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Proces tranzitu u prvotní inkluze • Příprava na inkluzi • Podpora |
| Mortier, K., Van Hove, G., De Schauwer, E., 2010 | Belgie | SVP | | Inkluze vnímaná na základě partnerství |
| Rose, R., Shevlin, M., 2020 | Irsko | SVP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Plná inkluze s asistenty a odborníky • Částečná inkluze se speciálními třídami |
| Priestley, M., Rabiee, P., 2002 | Anglie | SVP | - SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Celoškolní organizace • Metody a opatření: zdroje • Plánování kurikula, monitorování a evaluace • Organizace třídy, management a učení • Vztahy škola—rodina a komunikace |
| Lown, J., 2005b | Severní Anglie | SVP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Vztahy • Podpora • Charakteristiky žáků |
| Magumise, J., Sefotho, M. M., 2020 | Zimbabwe | SVP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Pozitivní vnímání/pocity • Negativní vnímání/pocity • Smlíšené vnímání/pocity |
| Chan, C., 2016 | Singapore | SVP | MŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Rodičovská podpora a obavy rodičů • Podpora v rámci školy • Zásah externích organizací • Politika vlády a systému • Povědomí komunity a přijetí komunitou |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|--|-----------|---|------------------------------|---|
| Žáci se SVP znevýhodnění z důvodů sociálních, kulturních, rasových a jazykových | | | | |
| Markose, S. J., Simpson, A., 2016 | Austrálie | SVP: Jazykové a kulturní odlišnosti (u čínských imigrantů) | - | - (témata nebyla explicitně určena, z textu je patrné, že jde o problematiku exkluze, diskontinuity mezi domácí a školní kulturou a rozdílná očekávání od role školy a učitele) |
| Nelson, M., 2017 | Kanada | SVP: Jazykové a kulturní odlišnosti (potomci původních amerických domorodců) | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Domorodí světový názor • Domorodé zkušenosti • Vztahy • Komunikace • Emoce • Zdroje |
| Pavan, J. A., Rae Banks-Joseph, S., 2010 | USA | DMO, odlišná kultura (Indie) | ZŠ 14 let | <ul style="list-style-type: none"> • Ocenění přístupu k dětem se SVP v USA v porovnání s Indií • Rozdílná očekávání a vzájemná interakce se spolužáky • Vnímání běžných učitelů a speciálních pedagogů • Rozdíly mezi potřebnými dovednostmi v podmínkách USA a Indie |
| Auerbach, S., 2007 | USA | Odišnosti kulturní a rasové | SŠ | - <ul style="list-style-type: none"> • Typologie rodičů: • Morální příznivci • Bojující obhájeři • Ambivalentní společníci |
| Soodak, L. C., Erwin, E. J., 1995 | USA | Různé kulturní prostředí rodin (řecko-americká, arabsko-americká, kavkazská, karibská, latinsko-americká a německo-americká rodina) | ZŠ (5-19 let) SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Pocit sounáležitosti a vlastní hodnoty • Segregované vzdělávání: oddělené a nerovné • Výhradní použití „funkčního“ kurikula • Nedostatek pozitivních alternativ k nevhodnému chování • Školy „zaměřené na systém“ |

IŠ = inkluzivní škola, MŠ = mateřská škola, SPŠ = speciální škola, SŠ = střední škola, ZŠ = základní škola, DMO = dětská mozková obna

Řecka, Turecka, USA, Malajsie, Jižní Afriky, Vietnamu a Číny. Klíčová témata zjištěná v těchto studiích, rozdělena dle zaměření studií do tří skupin, jsou uvedena v [tab. 4](#).

V [tab. 5](#) je uvedeno šest studií zaměřených na problematiku vzdělávání starších žáků. V českých podmínkách by se jednalo o žáky druhého stupně základních škol, zejména žáky posledních ročníků, a žáky vzdělávané na středních školách nebo odborných učilištích. Dvě studie vychází z výzkumu v Austrálii, obě jsou zaměřeny na problematiku žáků s PAS. Dvě studie pochází z prostředí Spojeného království – jedna z těchto studií se zaměřuje na žáky s PAS a u druhé není cílová skupina specifikovaná. Jedna studie se zabývá zkušenostmi se vzděláváním žáků se zrakovým postižením v Brazílii a jedna je zaměřena na žáky s dyslexií ve Španělsku. Všechny uvedené studie se zabývají problematikou inkluzivního vzdělávání v prostředí základních i středních škol, přičemž dvě z nich do výzkumu zahrnují i speciální vzdělávání. V tabulce jsou rovněž uvedena klíčová témata vyplývající z výsledků šetření v této věkové kategorii (skupina B).

Devatenáct studií nebylo možno zařadit do kategorií dle věku, jelikož věk dětí ani stupeň vzdělávání nebyly uvedeny (14 studií) nebo bylo věkové rozpětí dětí účastníků výzkumu v takovém rozsahu, že se týkalo žáků mateřských, základních i středních škol. Z toho sedm studií zkoumalo zkušenosti se vzděláváním jak v inkluzivních, tak ve speciálních školách nebo třídách, jedna studie byla zaměřena na tranzit žáků ze speciální do inkluzivní školy (Luiz, Nascimento, 2012), a jedna se naopak zabývala problematikou přechodu z inkluzivní školy do školy speciální (Mann, 2017). U šesti studií není uveden typ postižení či znevýhodnění žáků, v devíti studiích se jednalo o žáky s vývojovými poruchami, konkrétně s PAS, DMO, ADHD, mentálním postižením, Aspergerovým syndromem, neurovývojovými poruchami a s vícečetným postižením. Jednou se jednalo o žáky se zrakovým postižením (Brusegaard, 2018) a dvě studie se zabývaly problematikou kulturního či jazykového znevýhodnění dětí s různým rodinným kulturním zázemím (Soodak, Ervin, 1995; Markose, Simpson, 2016).

Pět studií vychází z prostředí Spojeného království, z nichž jedna je zaměřena na žáky se SVP z odlišného kulturního prostředí, dvě studie se zabývají zkušenostmi se vzděláváním žáků se SVP v Kanadě, čtyři studie se zabývají problematikou inkluze v USA, tři v Austrálii a ostatní pochází

Tab. 4: Hlavní výsledky scoping review skupiny žáků mladšího školního věku (předškolní věk až 1. stupeň ZŠ)

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|---|-----------|----------------|------------------|---|
| Larcombe T. J., 2019 | Austrálie | PAS, AS | ZŠ 1. st | <p>Témata související se školní připraveností</p> <ul style="list-style-type: none"> • Přípravenost školy i dítěte • Dovednosti školní připravenosti a komunikace • Rozdíl mezi školní připraveností a přechodem do školy u dětí s PAS <p>Témata související s prvotním zvládnutím školní docházky</p> <ul style="list-style-type: none"> • Benefity a výzvy týkající se přidělení asistenta pedagoga • Přípravenost školy i dítěte • Dovednosti školní připravenosti a komunikace • Odlišnost školní připravenosti a tranzitu do školy u dětí s PAS |
| Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., Cordier, R., 2020 | Austrálie | PAS | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Více, než jen být přítomen • Setkání uprostřed • Konzistence poskytované podpory • Inkluze |
| Llabrés, J., Muntaner, J. J., de la Iglesia, B., 2019 | Španělsko | DS | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Rodinné příležitosti • Učení, úspěch a příležitost ve škole • Učení, úspěch a příležitost pro komunitu |
| Mooney, L. R., Lashewicz, B., 2015 | Kanada | DS | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Skepticismus • Apatie, vyhýbání se • Optimismus |
| Webster, A., Roberts, J., 2020 | Austrálie | PAS | ZŠ 1., 2. st. | <ul style="list-style-type: none"> • Zapojení vedení škol a učitelů do komunitních praktik • Rozvoj celoživotního porozumění PAS • Synergie speciálního vzdělávání a mainstreamového vzdělávání pro vytvoření efektivního systému podpory ve škole |
| Kayhan, N., Özyaydan, L., 2018 | Turecko | DS | MŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Rané dětství před mainstreamem • Kvalita mainstreamového vzdělávání v mateřské škole • Inkluze |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|---|--------------------|---|--------------------------------|---|
| Kluhth, P., Biklen, D., English-Sand, P., Smukler, D., 2007 | USA | VP 3x, DS 3x, PAS 3x, MP 1x (věk 3–13 let, 1x 17 let) | MŠ, ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Setkávání s překážkami a nepřijatelnými možnostmi Rozhodnutí k odchodu Posouzení přechodu |
| Lilley, R., 2015 | Austrálie | PAS | Tranzit MŠ–ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Využití „šeptandy“ matek dětí s PAS Mateřská reflexe – založena na prvních zkušenostech |
| Lilley, R., 2014 | Austrálie | PAS | ZŠ 1. st | <ul style="list-style-type: none"> Matky iniciující změnu školy Financování/podpora dětí s PAS ve škole Omezené a opakující se školní chování Změna žáků nebo změna školy |
| Rouvali, A., Riga, V., 2020 | Řecko | PAS | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Potřeba rutiny Smyslové potřeby Potřeba vizuální podpory |
| Gillan, D., Coughlan, B., 2010 | Irsko | Lehké MP | ZŠ tranzit mezi SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Význam tranzitního procesu Psychologický dopad tranzitu Bariéry a usnadňující faktory tranzitního procesu |
| Khairuddin, K. F., Miles, S., 2020 | Malajsie | SP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Nedostatek učitelů s praxí s žáky se ZP Vědecké důkazy z praxe ve vztahu k pozitivním postojům a inovacím v rámci rigorózního kurikula |
| Morelle, M., Tabane, R., 2019 | Jižní Afrika | ZP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Pochopení inkluze a školení Zdroje, podpora a vzdělávací prostředí Zapojení rodičů Zlepšení výsledků dětí, pokud mají podporu Více a mise školy |
| Gray, C., 2005 | Severní Irsko | ZP | MŠ | – |
| Cavet, J., 2000 | Anglie | Nemoc – děti s fyzicky vyvolanou fekální inkontinencí | ZŠ 8–14 let | <ul style="list-style-type: none"> Mainstreaming je vysoce ceněn rodiči Zájem žáků se SVP být přijímání Verbální napadání ostatními spolužáky |
| Hewitt-Taylor, J., 2009 | Spojené království | Zdravotní postižení SVP | MŠ SPŠ + IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Výzw Nejdůležitější otázka, zda škola pomáhá využít maximálního potenciálu žáka |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|---|-------------------|---|-------------------------|---|
| Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., et al., 2013 | Kanada | Vývojové problémy (3 děti, 1x DS + PAS, 1x SVP a 1x celkové opoždění vývoje a zdravotní oslabení) | Tranzit mezi MŠ a ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Perspektivy inkluze Spolupráce odborníků ze zdravotnictví a školství |
| Kham V Tran, 2014 | Vietnam | TP na bázi neurologického postižení | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Bariéry a potíže ve školách v oblasti učení Bariéry a potíže ve školách týkající se mobility a fyzického prostředí Bariéry a potíže ve školách týkající se oficiálních postojů Benefity dětí s disabilitami Výzvy dětí s disabilitami, jak je vnímají zúčastněné strany Inkluze vnímaná na základě partnerství |
| Lai, Y. C., Gill, J., 2019 | Čína, Hongkong | SVP | MŠ | |
| Mortier, K., Van Hove, G., De Schauwer, E., 2010 | Belgie | SVP | MŠ, ZŠ | |
| Nelson, M., 2017 | Kanada | SVP (odliš. kultura) | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Domorodý světový názor Domorodé zkušenosti Vztahy Komunikace Emoce Zdroje |
| Rose, R., Shevlin, M., 2020 | Anglie | SVP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Plná inkluze s asistenty a odborníky Částečná inkluze se speciálními třídami |
| Krastina, E., Berzina, Z., Kraukle, S., Zake, D., 2006 | Lotyšsko | DMO | MŠ | <ul style="list-style-type: none"> – (Témata rodičů nejsou explicitně vymezena, z textu je patrné, že jde o změnu ve vnímání odlišností jejich dítěte, uvědomění si podobnosti v řešení problémů s intaktními dětmi a o otázku budoucnosti – odchod na speciální školu) |
| Magumise, J., Sefotho, M. M., 2020 | Zimbabwe | SVP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Pozitivní vnímání/pocity Negativní vnímání/pocity Smišené vnímání/pocity |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|--------------------------|--------------|----------------|--------------|--|
| Fergusson, G., 2014 | Irsko | MP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Perspektivy inkluze ve vzdělávání Sociální aspekty inkluzivního vzdělávacího systému Role podpory žáků se SVP Výzvy a obavy Otázka výběru |
| Chan, C., 2016 | Singapore | SVP | MŠ | <ul style="list-style-type: none"> Rodičovská podpora a obavy rodičů Podpora v rámci školy Zásah externích organizací Politika vlády a systému Povědomí komunity a přijetí komunitou |
| Hasewinkel, S. E., 2015 | Jižní Afrika | ADHD | ZŠ (1–7 let) | <ul style="list-style-type: none"> Výzvy při zvládání dítěte s ADHD Adaptace a cesta k odolnosti Vnímání školních intervencí k posílení odolnosti Vnímání partnerských vztahů mezi rodiči a školami na podporu odolnosti |
| De Villiers, A. J., 2015 | Jižní Afrika | TBI | ZŠ | Boj o změnu v nepodporujícím systému |

ZŠ = základní škola, MŠ = mateřská škola, SPŠ = speciální škola, IŠ = inkluzivní škola, AS = Aspergerův syndrom, DS = Downův syndrom, MP = mentální postižení, SP = sluchové postižení, SVPU = specifické vývojové poruchy učení, SVP = speciální vzdělávací potřeby, TBI = traumatické poranění mozku, TP = tělesné postižení, ZP = zrakové postižení

Tab. 5: Hlavní výsledky scoping review u skupiny žáků staršího školního věku (2. st. ZŠ, SŠ)

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|---|---------------------|-----------------|--|---|
| Reupert, A., Deppeler, J. M., Sharma, U., 2017 | Austrálie | PAS + ADHD | ZŠ, SŠ | <ul style="list-style-type: none"> Zajištění bezpečného místa, strukturované školy i volného času, flexibilní rozvrh, kurikulum a personální obsazení a zajištění sociálně atraktivních činností Přijetí |
| Cook, A., Ogden, J., Winstone, N., 2016 | Anglie | PAS | ZŠ, SŠ, SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Zkušenost s přátelstvím a šikanou Rizikové faktory Protektivní faktory Výstupy |
| Tso, M., Strnadova, I., 2017 | Austrálie | PAS | ZŠ, SŠ | <ul style="list-style-type: none"> Tranzit ze základní školy na střední Spolupráce škola–rodina |
| Barbieri, M. C., Castro, G. V. D. Z. B., Wernet, M., de Lima, R. A. G., Dupas, G., 2019 | Brazílie | ZP | ZŠ, SŠ | <ul style="list-style-type: none"> Kontext exkluze Zhoršený školní výkon |
| Luis Holt, S. B., 2018 | Jihovýchodní Anglie | SVP | ZŠ, SŠ (pouze 2 žáci ze souboru z inkluzivní školy) | <ul style="list-style-type: none"> Vysoký podíl dětí se SVP pochází z chudých poměrů, nicméně většina mladých lidí s nálepkou SVP není chudá Sociální třída, kapitál a speciální potřeby se protínají takovým způsobem, že relativně zvyšují mladé lidi z vlivnějších a vzdělanějších rodin v získání toho, co se považuje za „nejlepší vzdělání“ Je vhodnější konceptualizovat školní prostory jako odlišné „ohrazené“ nebo „propojené“, poskytující rozdílné příležitosti k rozvoji smysluplných vztahů a kvalifikace nebo sociálního a kulturního kapitálu, než se zaměřit na typy škol (speciální a mainstreamové) |
| Forteza, D. FL., 2019 | Španělsko | SVPu (dyslexie) | ZŠ, SŠ | Překážky, které poškozují sebepojetí a sebevědomí |
| Lown, J., 2005b | Severní Anglie | SVP | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Vztahy Podpora Charakteristiky žáků |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|---|-------------|---|-----------------------|---|
| Pavan, J. A., Banks-Joseph, S. R., 2010 | USA | DMO, odlišná kultura (Indie) | ZŠ (14 let) | <ul style="list-style-type: none"> Ocenění přístupu k dětem se SVP v USA v porovnání s Indií Rozdílná očekávání a vzájemná interakce se spolužáky Vnímání běžných učitelů a speciálních pedagogů Rozdíly mezi potřebnými dovednostmi v podmínkách USA a Indie |
| Miller, K. D., Schleien, S. J., White, A. L., Harrington, L., 2018 | USA | MP a další vývojové poruchy | SŠ | <ul style="list-style-type: none"> Nezávislé bydlení Vnímání sebe sama Společenský život a přátelství Kampus a zapojení komunity Konverzační dovednosti Šťěstí Zaměstnanost, „Letting go“ – osamostatnění |
| Auerbach, S., 2007 | USA | odlišnosti kulturní a rasové | SŠ | Typologie rodičů: <ul style="list-style-type: none"> Morální příznivci Bojující obhájci Ambivalentní společníci |
| Ryndak, D. L., Storch J. F., 2008 | USA | VP | ZŠ, SŠ (15–22 let) | <ul style="list-style-type: none"> Stres a frustrace Asertivita Optimismus a silné stránky |
| McLaren, S. J., 2013 | Nový Zéland | PAS | ZŠ, SŠ | – Případová studie – řeší otázku vhodnosti IV v rámci individuálních případů |
| Chua, Y. E. B., 2020 | Singapore | Dyslexie vs. žádné speciální potřeby | ZŠ | <ul style="list-style-type: none"> Emoční rozvoj Praktické úvahy Podpora učení Absence negativního vzájemného vlivu spolužáků |

DMO = dětská mozková obna, IŠ = inkluzivní škola, MP = mentální postižení, PAS = poruchy autistického spektra, SPŠ = speciální škola, SŠ = střední škola, SVPU = specifické vývojové poruchy učení, VP = vícečetné postižení, ZP = zrakové postižení, ZŠ = základní škola, IV = inkluzivní vzdělávání

z Řecka, Mikronésie, Jižní Afriky, Nigérie a Brazílie (z každé země pochází jedna studie). Shrnuté výsledky jsou uvedeny v [tab. 6](#).

1.3 Charakteristika jednotlivých kategorií/témat

Kategorie/témata (dále jen kategorie), které jsou uvedeny v předchozích podkapitolách, si zasluhují podrobnější vysvětlení a doplnění o ukázky typických výroků z původních studií. Vzhledem k velkému počtu budou kategorie rozděleny do několika skupin, a to na kategorie týkající se přínosů inkluze, strategií usnadňujících vzdělávání a bariér, rizik a participace žáků se speciálními potřebami. Toto členění je pouze pomocné a má přispět k přehlednosti textu. Nejedná se o syntézu či metaderivaci, která by byla obligatorní součástí kvalitativního systematického review.

1.3.1 Přínosy inkluze

Mnohé výroky se týkaly přínosů inkluze, a to konkrétně přijetí žáka se SVP (např. kategorie *Přijetí* nebo *Přijetí odlišnosti*) a přínosů pro jednotlivé protagonisty procesu inkluzivního vzdělávání. Přijetí žáků se SVP charakterizovala např. matka čtrnáctiletého chlapce s Hirschprungovou chorobou: „Oni jen chtějí být stejní jako jejich kamarádi, co běhají okolo na hřišti. Nechtějí, aby je najednou někdo o přestávce na půl hodiny nutil se vytrazit, protože by se jejich kamarádi shlukli u dveří na toalety, že?“ (Cavet, 2000, s. 155). Inkluze může být přínosná pro všechny zúčastněné strany, tedy nejen pro žáky se SVP a jejich rodiny, ale také pro širší rodiny žáků se SVP, spolužáky a jejich rodiny, školní společenství i celou společnost. Příkladem je výrok matky dívky s Rettovým syndromem: „Šla do stejné školy, jako její sestra. Její dědeček se snažil znormalizovat ten tvrdý úder, který dostala, a hodně to pomohlo celkové rodinné situaci. Může také být [dívka] se svými spolužáky na narozeniny“ (Llabrés et al., 2019, s. 153).

Přínosy pro samotné žáky se SVP se týkaly vyššího množství podnětů podporujících osobnostní rozvoj těchto dětí, dále učení, vztahů se spolužáky, uvědomování si vlastní hodnoty a dosažení jejich emoční pohody. Ve studiích se objevila témata jako např. *Podpora učení*, *Motivace*, *Uvědomování si sebe sama* nebo *Pocit sounáležitosti a sebehodnoty*. Jak uvádě-

Tab. 6: Hlavní výsledky scoping review u studií, kde nebylo možno žáky zařadit dle věku nebo se jednalo o studii zaměřené na žáky v neomezeném věkovém rozpětí

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|--|--|--|---------------|---|
| Hoy, K., Parsons, S., Kovshoff, H., 2018 | jižní Anglie | PAS | – | <ul style="list-style-type: none"> • Inkluze • Přístup zaměřený na dítě • Seznámení se • Vizuální podpora • Komunikace a konzistence |
| Phelan, S., Reeves, P., 2019 | Kanada | MP a neurovývojové poruchy | – | <ul style="list-style-type: none"> • Práce v rámci školního systému • Práce mimo školní systém • Fungování systému |
| Rizvi, S., 2018 | Jihozápadní Anglie 1. a 2. generace pakistánských emigrantů | VP, PIMD opožděný vývoj, sociální a emocionální poruchy, ADHD, PAS | – SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> • Přednost speciálním školám s vypracovaným systémem pro integraci • Školní politika pro zařazení žáků se SVP • Školy schopné plně podpořit děti se SVP |
| Specht, J. B. S., 2019 | Kanada | MP | – | <ul style="list-style-type: none"> • Akademické a sociální bariéry • Exkluze • Konflikt • Plánování a komunikace • Vedení |
| Brusegaard, C. M., 2018 | Mikronésie | ZP | – | <ul style="list-style-type: none"> • Setkání uprostřed • Více, než se jen zúčastnit |
| Jekanowski, E. C., 2017 | USA, Florida | SVP | – | <ul style="list-style-type: none"> • Význam spolupráce • Formální a neformální profesionální rozvoj |
| Giavrimis, P., 2019 | Řecko | SVP | – SPŠ i IŠ | – (témata nebyla explicitně určena, z textu je patrné, že jde o téma služeb založených na dobrovolnictví učitelů a vykořisťování) |

1 Zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s inkluzivním vzděláváním: scoping review

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|--------------------------------------|--------------------|---|---|---|
| Lown, J., 2005 | Spojené království | SVP | - | <ul style="list-style-type: none"> Úvodní přivítání a neustálá komunikace s novou školou Pokračující vztahy mezi školou a rodiči |
| Luiz, F., et al., 2012 | Brazílie | SVP | - (tranzit mezi SPŠ a IŠ) | <ul style="list-style-type: none"> Proces tranzitu u prvotní inkluze Příprava na inkluzi Podpora |
| Markose, S. J., Simpson, A., 2016 | Austrálie | SVP: jazykové a kulturní odlišnosti (u čínských imigrantů) | - | <ul style="list-style-type: none"> (témata nebyla explicitně určena, z textu je patrné, že jde o problematiku exkluze, diskontinuity mezi domácí a školní kulturou a rozdílná očekávání od role školy a učitele) |
| Priestley, M., Rabiee, P., 2002 | Anglie | SVP | - SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Celoškolní organizace Metody a opatření: zdroje; Plánování kurikula, monitorování a evaluace Organizace třídy, management a učení Vztahy škola–rodina a komunikace |
| Rogers, C., 2007 | Spojené království | PAS, AS, DMO, ADHD, SVPU (dyspraxie), NKS, poruchy chování | MŠ, ZŠ, SŠ | <ul style="list-style-type: none"> Naděje a očekávání Exkluze v inkluzivním vzdělávání |
| Cologon, K., 2020 | Austrálie | PAS, ADHD, DMO, NKS, chromozomální poruchy, např. DS, senzorická postižení, celkové opoždění vývoje | MŠ, ZŠ, SŠ 6-17 let, 1 účastník 26 let | <ul style="list-style-type: none"> Role, kterou může hrát inkluzivní vzdělávání při usnadňování přijetí odlišností a v otázce hodnoty všech lidí Sounáležitost Zkušenost s exkluzí |
| Grove, K. A., Fisher, D., 1999 | USA | SVP: DS, PAS, AS, MP, DMO, syndrom fragilního X | --- SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Úvaha o možnosti vzdělávání v kontextu běžné třídy Zkušenosti rodičů inkludovaných dětí Přístup k inkluzivnímu vzdělávání Přetrvání v zapojení v prostředí běžné školy Podnikaví rodiče Zkušenosti s přístupem k inkluzivnímu vzdělávání Přínosy získané v inkluzivní třídě |

| Autor, rok | Země | Typ SVP dítěte | Typ školy | Klíčová témata |
|--------------------------------------|--------------|------------------------------------|------------------------------|---|
| Soodak, L. C., Erwin, E. J., 1995 | USA | Různé kulturní prostředí rodin | ZŠ (5-19 let) SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Pocit sounáležitosti a vlastní hodnoty Segregované vzdělávání: oddělené a nerovné Výhradní použití „funkčního“ kurikula Nedostatek pozitivních alternativ k nevhodnému chování Školy „zaměřené na systém“ |
| Bridges, C., Mkandawir, P., 2020 | Nigérie | ZP, SP a další vývojové poruchy | SPŠ i IŠ | <ul style="list-style-type: none"> Jak vnímají rodiče speciální a inkluzivní školy Populární vnímání zdravotního postižení Rodové zkušenosti s rodičovstvím dítěte se zdravotním postižením Hierarchie postižení |
| Mann, G., 2017 | Austrálie | MP | – Odchod ze ZŠ na SŠ | <ul style="list-style-type: none"> (témata nebyla explicitně stanovena, ale z textu vyplývá, že optimální školní život rodiče spojují s růstem, propojením, osobností a kvalitou života. Jedná se o prvky, které nejsou snadno dostupné u dětí s MP) |
| Archer, K., 2013 | Jižní Afrika | ADHD | MŠ, ZŠ (věk 7–28 let) | <ul style="list-style-type: none"> Zkušenosti matek s dětmi s ADHD (výzvy v chování, učení a emocích); medikace Zkušenosti matek s podporou dětí s ADHD (podpora psychologů a dalšími odborníky ve škole) |

MŠ = mateřská škola, ZŠ = základní škola, SŠ = střední škola, SPŠ = speciální škola, IŠ = inkluzivní škola, SVP = speciální vzdělávací potřeby, DMO = dětská mozková obrna, MP = mentální postižení, PAS = poruchy autistického spektra, AS = Aspergerův syndrom, DS = Downův syndrom, SP = sluchové postižení, SPŠ = speciální škola, ADHD = porucha pozornosti s hyperaktivitou, SVPU = specifické vývojové poruchy učení, VP = vícečetné postižení, ZP = zrakové postižení

jí Llabrés et al. (2019) v případové studii dívky s Rettovým syndromem, navštěvování místní školy přispělo dívce především k emoční a fyzické pohodě, mezilidským vztahům, osobnímu rozvoji, sebeurčení a sociálnímu začlenění, což znamená, že se zvýšila kvalita jejího života ve všech jeho dimenzích. U žáků s mentálním postižením a PAS se vyskytovaly kategorie charakteristické „pozitivními emocemi“ ze strany rodičů, např. optimismem. Tak tomu bylo např. v případě jednoho otce, jehož optimismus pramenil především ze skutečnosti, že postižení jeho syna (Downův syndrom) je viditelné a přináší vlídnější zacházení ze strany ostatních než postižení skryté: „Ve skutečnosti jsme měli vždy tu výhodu, že Oliver má postižení, které je viditelné, že ano. Na druhou stranu všichni víme, že je zde i spousta dětí se skrytým postižením a těmto dětem nemusí být nutně poskytnuto tak příznivé zacházení, jaké se mu dostává od lidí, kteří hned pochopí, že... že je postižený. Existují určité předsudky, ale jsou tu i výhody. Časem na to přijdete.“ Matčin optimismus pramenil z uspokojení z úspěchů, kterých dosáhli při překonávání bariér a které ukazují, že někteří rodiče si inkluze cení i za velmi nepříznivých okolností: „Bohužel bylo více negativ, ale co je na tom dobré je to, že když dojde na pozitiva, tak je převáží – nejsou v takovém počtu, ale mají větší váhu“ (Mooney et al., 2015 p. 17). Přínosy inkluze u těchto žáků charakterizovala témata týkající se jejich sociálního začlenění, emoční pohody a vyšší šance na samostatný život, jako např. *Sociální život a přátelství, Konverzační dovednosti, Pocit štěstí, osamostatnění se a nezávislost*.

1.3.2 Faktory usnadňující společné vzdělávání

Obsáhlá skupina témat či kategorií se týkala faktorů, které usnadňují společné vzdělávání. Některé z těchto kategorií charakterizovala **společná vize**, jako např. *Sdílená inkluzivní mise* nebo *Vize a mise školy*. Rodiče zdůrazňovali potřebu toho, aby všichni zúčastnění směřovali ke stejnému cíli na základě společného přesvědčení (Jekanowski, 2017; Morelle, Tabane, 2019). Rodiče žáků s PAS zdůrazňovali *Rozvoj celoškolního porozumění problematice PAS* (Webster, Roberts, 2020).

Vytvoření společné vize je nemožné bez **vzájemné spolupráce**, která vzniká na různých úrovních, např. mezi školou a rodiči žáků se SVP. Příkladem mohou být témata *Pokračující vztahy škola–rodiče, Vztahy dospělí vs. dospělí*

nebo *Sdílení zkušeností a informací* (Tso et al., 2017; Webster et al., 2020; Hasewinkel, 2015; Grove et al., 1999; Morelle et al., 2019; Lilley, 2015). Dále spolupráce mezi pracovníky v rámci jedné školy (Phelan, 2019) nebo mezi školou, rodiči a dalšími institucemi a odborníky, např. *Zkušenosti rodičů se spoluprací s odborníky ze zdravotnictví a vzdělávání* (Villeneuve et al., 2013). Tým musí respektovat to, co je pro dítě nejlepší, a hledat nezbytné kompromisy, např. v rozsahu poskytování podpůrných opatření. Spolupráci mezi rodinou, učiteli, celou školou a dalšími institucemi pomáhá v některých zemích funkce tzv. koordinátora inkluze (Reupert et al., 2014).

Z perspektivy samotných rodičů je důležitá míra jejich participace na vzdělávání (Morelle et al., 2019; Mortier, 2010), která umožňuje fungující spolupráci (Lown, 2005a). Zkušenosti rodičů totiž ukazují, že pokud jsou v týmu, vše funguje, ale pokud jsou vyčleněni z týmové práce, vznikají problémy (Mortier, 2010). Rodiče si samozřejmě cení vstřícného přístupu školy: „Ředitel dělal, co mohl, a měla jsem ho celkem ráda, říkala jsem si, že je spravedlivý... Jamesovi všechno vysvětlili a já jsem také chodila do školy, a přijali nás tam a byli nám k dispozici, kdykoliv jsem měla pocit, že je tam nějaký problém. Nikdy jsem něco takového nezažila a myslím si, že je to opravdu dobrý nápad“ (Lown, 2005b, s. 49–50). Rodina má také přirozenou potřebu získávat nezbytné informace (Lilley, 2015).

Některé studie zkoumaly pozitivní roli rodičů jako obhájců svých dětí (Larcombe et al., 2019), kteří mohou např. prosadit, aby škola naplnila přísliby rodičům. Tyto kategorie souvisí s **konzistencí podpory** (Hodges et al., 2020; Hoy et al., 2018; Cavet, 2000; Morelle et al., 2019). Rodiče zdůrazňují, že učitelé nesmí v průběhu školního roku zapomínat na podpůrná opatření, která byla na začátku školního roku pro žáky se SVP stanovena. To znamená poskytovat jim potřebnou podporu po celé období, na vyšších stupních vzdělávání navazovat na podporu poskytovanou na stupních předchozích a neustále aktualizovat informace týkající se jednotlivých žáků a jejich aktuální potřeby podpory. Příkladem mohou být následující výroky rodičů dětí s PAS: „... přehledy, obrázky na stole a díky této struktuře se jim daří tak dobře... a někde v polovině školního se začínou vytrácet. Pak se týden, co týden pomalu začínou dít tyto věci. Stává se to každý rok, věci zmizí a do konce roku se snažíme to zase vrátit“ (Hodges et al., 2020, s. 8). „Jde o připomenutí učitelů, že i já mám kalendář a píšu si tam schůzky, ale

nemusím se na to nutně dívat, abych věděla, že příští týden mám schůzku s lékařem. Někdy mi k tomu prostě stačí vědět, že mám ten kalendář na zdi, nemusím ho nutně číst, protože si to pamatuji, když ho vidím... Mám pocit, že je to stejné se všemi těmi plány a vizuály v jejich stole“ (Hodges et al., 2020, s. 8)

Ve studiích byly uvedeny zkušenosti rodičů týkající se **odborného přístupu pedagogických pracovníků**, jejich dostatečných odborných kompetencí a vzdělání, informovanosti a praxe v problematice speciálních potřeb (Khairuddin et al., 2020; Jekanowski 2017; Mortier et al. 2010). Rodiče vnímali učitele jako klíčovou osobu v úspěchu dítěte: „Tranzit i školní úspěšnost dítěte závisí na učiteli“ (Larcombe, 2019, s. 3084). Mezi aktuální témata patřila potřeba rozšířit vzdělání pedagogů a zvýšit množství odborníků ve školách (Pavan et al., 2010), téma benefitů a výzev týkajících se přidělení asistenta pedagoga (Larcombe, 2019), témata řešící problematiku míry podpory, jelikož učitelé i asistenti pedagoga by měli být schopni rozpoznat, do jaké míry je nutno aplikovat u žáka podpůrná opatření a do jaké míry by měla být podporována samostatnost žáka. Rodiče popisovali podpůrná vzdělávací opatření, např. úpravu kurikula a jeho plánování (Soodak et al., 1995), metody učitelů a organizaci vzdělávání (Grove et al., 1999; Priestley et al., 2002), monitorování vzdělávacího procesu a hodnocení žáků (Priestley et al., 2002; Cook et al., 2016; Morelle et al., 2019). Zabývali se otázkou zdrojů (Nelson, 2017) a zdůrazňovali přístup zaměřený na dítě (Hoy et al., 2018).

Podpora může být poskytována také **vrstevníky žáků se SVP**, záleží však významně na tom, jak se utváří vzájemné vztahy. Např. jedna matka žáka s PAS popsala ukázkou podpory ze strany spolužáků takto: „Ztratil svou soupravu a oblékl si nějakou jinou, tak mu kamarádi pomohli a ten [Carlyin] chlapec je pro něj obrovskou oporou. Nevím, co by dělal, kdyby tam Lucase neměl!“ (Cook et al., 2016).

Někteří autoři popisovali **strategie využívané u žáků s konkrétním typem SVP**. Např. u dětí s ADHD (Hasewinkel, 2015; Archer, 2013) byla zmiňována podpora chování, výsledků učení, projevování emocí, ale rovněž dopad užívání tlumicích léků. Léky sice usnadňují vzdělávání těchto žáků, ale za cenu toho, že dítě již není samo sebou, což vyvolává v rodičích ambivalentní pocity (Archer, 2013). U žáků s PAS je příkladem strategií respektování smy-

slovných potřeb, potřeba rutiny nebo vizuální podpora žáků s PAS (Rouvali, Riga, 2020; Hoy et al. 2018).

Specifickým tématem byly strategie zaměřené na **tranzit a připravenost školy, dítěte nebo rodičů**. Otázka tranzitu se týkala přechodu dětí se SVP v rámci různých úrovní vzdělávání (od mateřské školy až po začlenění do pracovního procesu), ale také přechodu ze speciálního do inkluzivního systému vzdělávání. Některé studie zkoumaly význam tohoto přechodu a jeho psychický dopad na žáky, např. u žáků s lehkým mentálním postižením (Gillan et al., 2010). Důležitým tématem pro rodiče byla připravenost všech zúčastněných pro inkluzivní vzdělávání. U žáků s PAS hrála navíc významnou roli příležitost dostatečně poznat školní prostředí i pracovníky školy již před nástupem do školy. Téma *Seznámení se* bylo v jedné studii spojeno s možností uvolnění jednoho z učitelů z nižšího stupně školy při přechodu žáka na vyšší stupeň s cílem pomoci mu s přivyknutím novému prostředí a podmínkám. Této zkušenosti si rodiče žáka s PAS velmi cenili (Hoy et al., 2018).

Některá témata přesahovala rámec kompetence školy a rodinného prostředí a dotýkala se **vzdělávací politiky**, jako např. *Práce nad rámcem školního systému*, kde byla řešena otázka nábory podpor, nákupu vybavení, vytváření sítí a obhajoby vyšší autority (Phelan, Reeves, 2019), nebo *Vládní politika a systém* (Chan, 2016, s. 94–97), kde se rodiče zabývali zákonnými procesy, finanční podporou a přidělováním zdrojů do školství na vzdělávání dětí se SVP. S touto problematikou souvisel nárok na možnost přidělení asistentů nebo speciálních pedagogů, zajišťování dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky, spravedlivé rozdělení zdrojů mezi všechny školy a další.

1.3.3 Bariéry, rizika a participace žáků se speciálními potřebami

Taktéž tato skupina kategorií a témat byla velmi obsáhlá a rozmanitá. Byly zmíněny bariéry týkající se různých **systémových překážek inkluzivního vzdělávání**, u nichž se nejčastěji objevovalo téma zkušenosti se segregací dítěte se SVP, a to v rámci školní inkluze (např. Rogers, 2007; Cologon, 2020; Specht, 2019). V některých případech se jednalo o vyloučení dětí pouze z některých aktivit, jako jsou výlety, kulturní nebo sportovní akce

1 Zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s inkluzivním vzděláváním: scoping review

a jiné činnosti mimo areál školy, ale byly popsány i zkušenosti ze škol, kde jsou děti zcela odsunuty mimo dění a většina běžných aktivit od výuky až po stravování probíhá odděleně. Rodiče uváděli negativní psychický dopad exkluze na dítě, jako v následujících příkladech z mateřské a základní školy u dětí se zrakovým postižením: „... během pár týdnů se z jejího šťastného ‚WOW‘ změnila v otřesenou a uplakanou holčičku. Učitelé tvrdili, že se jí daří, ale já jsem měla dítě, které neustále plakalo a drželo se mě, bylo to hrozné. Stavila jsem se do školky a ona tam obědvala úplně sama. Ostatní jedli společně, smáli se a skvěle se bavili. Slyšela je, ale nemohla se k nim připojit. Zeptala jsem se učitelky, proč je sama, a ona mi řekla, že si myslí, že je to pro ni bezpečnější, pro případ, že by ji někdo náhodně zranil; tolik k inkluzi. Byla jsem tak rozrušená, řekla jsem učitelce, že se tam už nevrátí. Teď chodí do speciální školy a miluje to tam“ (Gray, 2005, p. 187). A dále: „Žádal mě o vánoční dárek: ‚Já bych si přál maminko, abys mě vzala pryč ze školy.‘ Myslíte, že by měl něco takového říct desetiletý chlapec?“ (Barbieri, 2019).

Další překážky spočívaly v **nedostatečné podpoře ze strany škol**, jako jsou nevhodné přístupy a metody pedagogů a nastavení kurikula, ale i v nevyhovujících podmínkách k učení v domácím prostředí, dané např. odlišnou kulturou nebo nízkým ekonomickým statusem rodiny (Markose et al., 2016). Ohledně tématu *Úsilí v učení* rodiče upozorňovali na to, že děti se SVP musí vynaložit mnohem větší úsilí a strávit více času nad úkoly, které dítě bez SVP zvládne snadněji a rychleji. Zvládání úkolů často vyžaduje pomoc a podporu rodičů a pro děti se SVP to rovněž znamená méně prostoru pro odpočinek a zájmové aktivity (Hewitt-Taylor, 2009). U žáků s PAS bylo pod tématem *Rizikových faktorů* uvedeno specifické chování žáků s PAS a nevhodné přístupy spolužáků (Cook et al., 2016). U kategorií a témat týkajících se ekonomických bariér se objevovala především tematika dosažitelnosti kvalitního vzdělávání pro děti se SVP v závislosti na kulturním a ekonomickém statusu rodiny (např. Holt, 2018; Giavrimis, 2019). V jedné studii byly uvedeny i bariéry mobility a fyzického prostředí, poukazující na architektonické bariéry (Kham Tran, 2014).

Mezi bariéry lze zařadit i některé **emoce a postoje rodičů, žáků i učitelů**, jako např. *Skeptické pocity* a *Rozpaky* rodičů žáka s Downovým syndromem, spojené s nekonzistentní představou o inkluzi a s nedostatkem příleži-

tosti k učení i k výuce (Mooney et al., 2015). U rodičů dívky s Rettovým syndromem se jednalo o *Obavy, stres a frustraci* rodičů v souvislosti se současným vzděláváním, ale především ve spojení s omezenou vizí do budoucna (Llabrés et al., 2019). Dále byly popsány emoce spojené s *Pocitý viny, ambivalence, zmatku a Nedostatečnou orientací v problematice, Úzkostí a prázdnými sliby* (např. Nelson, 2017; Magumise et al, 2020). U žáků se jednalo např. o *Apatii a vyhýbání se* některým aktivitám, což vyvolávalo negativní emoce učitelů.

U starších žáků se častěji objevovala témata poukazující na **bariéry týkající se vrstevnických vztahů**, jako *Nedostatek přátelských vztahů* (Cook, 2016), *Verbální napadání spolužáky* (Gray, 2005; Cavet, 2000), *Zkušenost s šikanou a krutostí spolužáků* (Cook, 2016; Villeneuve et al., 2013). Některá témata a kategorie se týkaly fáze **rozhodování rodičů o výběru vhodné školy**, přičemž se jednalo buď o rozhodování mezi speciálním a inkluzivním vzděláváním, nebo výběr vhodné inkluzivní školy na základě referencí. Vždy bylo prvořadě upřednostňováno vstřícné prostředí s ohleduplnými pedagogy: „Ten den, kdy jsme se tam byli porozhlédnout, jsem mluvila s učitelkou na prvním stupni. Řekla ‚Moc rádi budeme mít Cindy tady ve třídě.‘ Rozplakala jsem se, protože to bylo od školky poprvé, kdy nás někde vítali s otevřenou náručí,“ uvedla matka dívky, jejíž rodina se přestěhovala z důvodu zajištění kvalitního vzdělávání pro dceru s Downovým syndromem (Kluth et al., 2007, s. 52).

U tří studií se vyskytla témata související s **odlišností v kultuře**. Jednalo se o vztah mezi vnímáním zdravotního postižení a náboženským vyznáním, nedostatečnou shodu mezi dovednostmi potřebnými v rodné zemi (Indii) a v zemi současného pobytu (v USA), kde je dítě vzděláváno (Pavan et al., 2010), a vzájemnou závislost jako rodinnou hodnotu.

Několik témat se týkalo **úrovně participace žáků se SVP**, jako např. témata: *Víc, než tam jen být* nebo *Setkání uprostřed*. Rodiče tu upozorňovali na fakt, že inkluze nepředstavuje jen fyzickou účast dítěte se SVP v běžné škole, ale jde o úroveň a kvalitu jeho zapojení do všech aktivit školního života. V jedné studii (Brydges, Mkandawire, 2020) byla úroveň participace chápána v širším rozsahu než jen ve školním prostředí, protože to, co dělá rodičům starosti, je budoucnost jejich dětí a dostatečná podpora pro jejich inkluzi a samostatnost v dospělosti: „*Vláda se snaží ze všech sil, ale stejně*

nedávají dětem s postižením žádnou naději. Jen se o ně starají, ale tyto děti nemají žádnou naději v tom, že by mohly cokoliv dělat... jsou prostě takové; až vyrostou, budou doma a bez práce, nebudou dělat nic. Taková je pro ně Nigérie“ (Brydges et al., 2020, s. 8).

1.4 Diskuse

Výsledky scoping review představené v předchozí podkapitole ukazují, že zkušenosti rodičů dětí se SVP s inkluzivním vzděláváním jsou značně rozmanité a že možnost vzdělávání v inkluzivním prostředí je velmi důležitá pro mnoho žáků se SVP. Tato zkušenost zahrnuje řadu podstatných benefitů pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, tedy nejen pro samotné žáky se SVP a jejich rodiny, ale také pro spolužáky, učitele a širší sociální prostředí. Na druhé straně jsou s inkluzí spojena různá rizika a její realizace naráží v praxi na řadu bariér. Tyto bariéry může alespoň částečně pomoci překonat fungující spolupráce mezi školou a rodinou, jak zmiňuje řada zde citovaných studií. Hlas rodičů je podstatný zvláště v případech, kdy samotní žáci se SVP nedokáží dostatečně hájit svá práva. Rodiče navíc mohou učitelům pomoci hlouběji porozumět jejich dětem a předat užitečné zkušenosti, které facilitují vzdělávací proces. Jak uvádí Mortier (2010), řada problémů při inkluzivním vzdělávání žáků se SVP vzniká v důsledku omezené účasti rodičů na týmové práci.

Toto scoping review nabízí dílčí analýzu témat vzhledem k typu SVP a vzhledem k věku. Např. pro rodiče dětí mladšího školního věku je podstatné téma nástupu do předškolního zařízení (Kayhan, 2018) a dále tranzitu mezi MŠ a ZŠ (Villeneuve et al., 2013; Lilley, 2015). Výroky rodičů žáků staršího školního věku jsou více syceny kategoriemi, které se týkají zkušeností se sociální exkluzí. Tyto zkušenosti pramení z odlišnosti jejich dětí a projevují se nedostatkem kamarádů, problémy ve vztazích, posmíváním a zkušeností s šikanou (např. Barbieri, 2019; Cavet, 2000; Cook, 2016). Z hlediska typů SVP jsou tyto rizikové zkušenosti typické zvláště u dětí s PAS (Cook, 2016), s tělesným nebo se smyslovým postižením (Barbieri, 2019). Zaměření na adaptační problémy je charakteristické pro rodiče dětí s PAS (Larcombe, 2019), zaměření na participaci a pozitivní aspekty osobnosti pro rodiče dětí s mentálním postižením (Miller et al., 2018), zkušenost s fyzickými bariéra-

mi u žáků s omezením hybnosti (Kham, 2014) atd. Ve studiích byla uvedena také některá další důležitá témata, byť některá se netýkají tak úzce problémů v českém vzdělávacím prostředí. Např. studie z rozvojových zemí nebo lokalit stížených chudobou narážely na sociální a ekonomické nerovnosti, které negativně ovlivňují vzdělávací příležitosti (Brydges et al., 2020; Giavrimis, 2019). Obdobně to platí o kulturních, národnostních a náboženských odlišnostech (Pavan et al., 2010). Řada autorů se zabývala volbou rodičů mezi inkluzivní a speciální školou a porovnávala jejich zkušenosti z obou forem vzdělávání (Rizvi, 2018; Bridges, Mkandawire, 2020).

Následující část diskuse se zaměří na několik dílčích témat, která vyplynula z komparace extrahovaných dat. První z nich se týká publikačního období. Lze pozorovat narůstající tendenci v počtu výzkumných studií, která je logicky vysvětlitelná vzrůstajícím významem inkluzivního vzdělávání. V důsledku přechodu stále většího počtu vzdělávacích systémů k inkluzi vzrůstá potřeba zkoumat důsledky tohoto trendu, ale také se rozšiřuje skupina potenciálních účastníků výzkumů. Výsledky doposud publikovaných prací (včetně výsledků tohoto scoping review) jednoznačně ukazují, že se jedná o společensky důležitou problematiku, na kterou je směřována stále větší pozornost výzkumníků, pedagogů v praxi, tvůrců vzdělávacích politik apod. Proto bude v této oblasti také vzrůstat potřeba systematických analýz primárního výzkumu.

Největší počet studií bylo realizováno v anglicky mluvících zemích. To je opět očekávaný trend vzhledem k historii inkluzivního vzdělávání (Baglieri, 2017), ačkoliv je možné, že toto zjištění mohlo být ovlivněno také limitací jazyka. Zejména studie z východoasijských zemích často nemají abstrakt ani název angličtině, což jsme zjistili při testování vyhledávací strategie v čínské databázi CNKI v průběhu primárních vyhledávání. Vyváženě jsou dále zastoupeny evropské země a asijské země. Vzhledem k současnému šíření inkluzivních praktik v rozvojových zemích (Mariga et al., 2014) lze očekávat, že trend ve výzkumu se z hlediska demografických faktorů v budoucnosti změní a bude přibývat studií realizovaných vně euroamerického prostoru.

Při analýze metodik studií bylo možné pozorovat, že studie vycházejí z širokého rozsahu filozofických paradigmat a metodik kvalitativního výzkumu s důrazem na fenomenologický výzkum, zakotvenou teorii, etnografický

1 Zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s inkluzivním vzděláváním: scoping review

přístup apod. Počty účastníků ve studiích byly spíše nižší – našli jsme řadu případových studií na jedné rodině nebo jednom účastníkovi. Také tato skutečnost opodstatňuje potřebu sekundárního výzkumu v této oblasti, který může přinést mnohem širší závěry prostřednictvím syntézy dat z primárních studií.

Následující odstavce shrnou některá doporučení pro praxi a vzdělávací politiku, která se objevila v některých studiích a mohou nabídnout inspirující podněty pro rozvoj inkluzivního vzdělávání:

- ⇒ Reupert (2017) a Khairuddin (2019) popisují post tzv. koordinátora inkluze, který je pro rodiče prvním kontaktem při řešení jakékoliv záležitosti či dotazu. Koordinátor je také prostředníkem mezi rodiči a učiteli. Účastníci ve zmíněné studii (Reupert 2017) uváděli, že na škole je příliš mnoho učitelů, aby bylo pro ně možné kontaktovat každého z nich. Je proto výhodné, že tato úloha připadne koordinátorovi.
- ⇒ Hoy et al. (2018) uvádí pozitivní roli poradenských pracovišť, která se nacházejí přímo ve škole a která nabízejí žákům možnost řešit bez odkladu problémy bezprostředně poté, co se objeví. Jak v této studii uvedli rodiče o svém dítěti: „... prostě má pomoc každou minutu dne, vyjde ze třídy, když má problém, jde rovnou do poradenského pracoviště a oni mu pomohou se uklidnit“ (Hoy et al., 2018, s. 8).
- ⇒ Některé studie uvádějí specifické strategie spojené s přechodem žáků se SVP mezi jednotlivými stupni škol – typicky u žáků s výraznými problémy v adaptaci. Jedná se např. uvolnění jednoho z učitelů z původní školy, který po určitou dobu doprovází žáka a pomáhá mu usnadnit náročný adaptační proces (Hoy et al., 2018)
- ⇒ Rodiče v některých studiích (Hewitt-Taylor, 2009) uvedli, že asistent učitele (stejně jako učitel) by měl mít schopnost rozpoznat, do jaké míry je třeba aplikovat podpůrná vzdělávací opatření, jednotlivé strategie a míru podpory. Tato dovednost je důležitá pro respektování co největší soběstačnosti žáků se SVP a má na ni pozitivní vliv úzká spolupráce s rodinou. Také se týká odbornosti pedagogických pracovníků, např. schopnosti hodnocení dovedností a potenciálu žáků, a může být předmětem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- ⇒ Někteří rodiče (Villeneuve, 2013) pozitivně vyzdvihovali spolupráci mezi odborníky z resortu školství a z resortu zdravotnictví. Ačkoliv je taková

úzká spolupráce v českém prostředí velmi ojedinělá, bylo by žádoucí, aby se potřeba úzké mezioborové spolupráce stala předmětem diskusí a případných legislativních úprav. Rodiče mohou přispět podstatným vhladem, ve kterých oblastech je pro ně možnost této spolupráce podstatná.

- ⇒ V některých studiích rodiče uváděli potřebu přítomnosti odborníků, jako např. speciálních pedagogů nebo vyškolených učitelů, v běžných školách a upozorňovali na potřebu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v souvislosti s konkrétními potřebami žáků se SVP, kteří jsou v dané škole vzděláváni: „Ve škole není žádný učitel neslyšících, tak musíme požádat učitele poruch učení, aby se naučil znakovou řeč“ (Khairuddin, 2019). Naučit se např. znakovou řeč by bylo pro pracujícího učitele časově velmi náročné, ale možná by bylo vhodné, kdyby se užší zaměření nebo specializace asistenta pedagoga zahrnulo už do fáze odborné přípravy při studiu.

Na základě výsledků této studie doporučujeme akcentovat roli rodičů při vzdělávání v inkluzivním prostředí. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci by měli úzce spolupracovat s rodiči při vytváření společné vize inkluzivního vzdělávání u žáků se SVP i při její realizaci (Jekanowski, 2017; Webster, Roberts, 2020; Lown, 2005a). Poskytovaná podpora by měla být konzistentní (Mooney et al., 2015) a měla by zohledňovat zkušenosti rodičů. Také doporučujeme zabývat se nedostatky a riziky inkluzivního vzdělávání. Některé studie (Mooney et al., 2015; Barbieri, 2019; Cavet, 2020; Magumise et al., 2020 a další) uvedly vysloveně negativní zkušenosti rodin dětí se SVP s inkluzivním vzděláváním a riziko, že jejich děti se stanou předmětem nežádoucích sociálních interakcí ve školním prostředí. Rodiče jsou schopni v těchto případech fungovat v roli obhájců svých dětí (Larcombe et al., 2019) a přinášet kritický pohled, který potřebují slyšet nejen učitelé a asistenti ve třídách, ale také vedení škol, výzkumníci, experti, tvůrci školské legislativy i politici.

Holt (2018) upozorňuje na extrém, kdy se v některých inkluzivních školách nebo třídách nachází příliš velký počet žáků se SVP. Tato skutečnost může být mimo jiné velmi nepříznivá také pro intaktní spolužáky a kvalitu výuky. Učitelé by se neměli spokojit pouze s tím, že žák se SVP je vzděláván v in-

kluzivním prostředí, ale měli by zohledňovat také míru a kvalitu participace žáků na jednotlivých edukačních aktivitách (Morele et al., 2019; Mortier 2010). Dále by neměli zapomínat, že žáci se SVP musí vynaložit mnohem větší úsilí, aby zvládli to, co jejich intaktní spolužáci. Tato nutnost vytváří dlouhodobý tlak na výkon rodičů žáků se SVP s řadou negativních dopadů.

Na základě výsledků řady studií (Gillan et al., 2010; Larcombe, 2019; Reupert, 2017) je patrné, že některé inkluzivní školy nejsou dostatečně připravené na vzdělávání žáků se SVP, zejména pokud se jedná o žáky, kteří mají výrazné adaptační, sociální nebo výukové problémy, a že inkluzivní vzdělávání v mnoha zemích doprovází nezanedbatelný počet systémových problémů. Jsme přesvědčeni, že rodiny by měly mít kvůli této situaci stále právo volby, zda umístí své dítě do inkluzivní nebo speciální školy. V zemích s tradičním a silným speciálním školstvím, mezi které lze zařadit Českou republiku, jsou tyto možnosti poměrně snadno dostupné.

Z metodologického hlediska by bylo možné navrhnout několik doporučení pro další výzkumníky. Tato doporučení jsou založena na zkušenostech, které jsme získali v jednotlivých fázích realizace scoping review:

- ⇒ Prvním z nich je častá nízká informativní hodnota názvů a abstraktů studií. Pro realizaci vyhledávání v databázích je podstatné, aby abstrakta obsahovala co nejvíce důležitých údajů, na jejichž základě je možné rozhodnout, zda výsledek splňuje kritéria pro zařazení mezi potenciálně relevantní studie vzhledem k inkluzivním kritériím. Doporučujeme proto, aby budoucí autoři studií svá abstrakta koncipovali dle akronymu IMRAD („Introduction, Methods, Results and Discussion“ – tedy popisu úvodu, metodiky, výsledků a diskuse/závěrů) a aby se snažili dosáhnout co nejlepší informativní hodnoty abstraktů.
- ⇒ Při vyhledávání byly nalezeny některé kvalitativní studie publikované v odborných časopisech, ve kterých chybí analyticko-syntetický postup pro práci s daty a ve kterých nejsou identifikována žádná témata či kategorie. Takovéto studie mají pouze malou informativní hodnotu a jejich přínos je sporný. Jedná se o jeden z příkladů plýtvání výzkumem. Doporučujeme, aby se autoři vždy pokusili o hlubší analýzu dat a nespokojili se pouze s narativním popisem a citacemi z přepisu rozhovorů s účastníky.

Na základě reflexe výsledků této studie je možné doporučit realizaci budoucích kvalitativních systematických review. Vyhledáváním v registrech systematických review a databázích jsme zjistili, že takové systematické review doposud nebylo publikováno ani registrováno. Zároveň jsme zjistili, že existuje dostatek primárních studií, ze kterých by bylo možné získat data pro metasyntézu. Doporučujeme, aby toto budoucí systematické review bylo omezeno pouze na určitý typ SVP a zároveň bylo omezeno věkem. Z hlediska typů SVP by měl existovat dostatek primárních studií pro žáky s PAS a pro žáky s mentálním postižením. Také některé další skupiny SVP, např. zrakové či tělesné postižení, by mohly nabídnout dostatečný materiál pro tvorbu systematického review, zejména pokud by byla pro vyhledávání použita senzitivnější vyhledávací strategie a podařilo se podchytit další studie. Z hlediska věku jsme zjistili, že výsledky byly poměrně homogenní, pokud se účastníci rozdělili buď na žáky mateřských škol a na žáky prvního stupně, nebo na žáky druhého stupně a středních škol. Vhodný výběr populace je mimořádně důležitý, neboť představuje jeden z klíčových komponentů review otázky kvalitativního systematického review.

Také je možné doporučit realizaci dalších primárních studií – naléhavost výzkumu se zaměřením na inkluzivní vzdělávání bude vzhledem k vývoji vzdělávacích systémů dlouhodobě stoupat. Výsledky této studie naznačují, že v mnoha zemích s inkluzivním systémem vzdělávání se patrně tento typ studií neprovádí vůbec nebo velmi omezeně. Příkladem je Česká republika – kvůli nedávnému přechodu k systému podpůrných vzdělávacích opatření by bylo žádoucí získat výzkumná data týkající se žitých zkušeností rodin, jejich dětí se SVP, jejich spolužáků, učitelů, asistentů pedagoga apod. Vedle samotného výzkumu je nutné také diseminovat jeho výsledky takovým způsobem, aby byly snadno dohledatelné. To znamená především publikování výsledků v mezinárodních časopisech, což ještě důležitější v případě autorů, jejichž mateřský jazyk není angličtina.

1.4.1 Zhodnocení silných stránek a limitů studie

Silné stránky této studie byly zajištěny především sledováním standardních doporučení JBI (odkaz) pro realizaci scoping review. Jedná se zejména o:

- ⇒ Vytvoření protokolu scoping review, který byl publikován prospektivně před samotnou realizací studie.
- ⇒ Rozsáhlé vyhledávání v mnoha vědeckých databázích, včetně zdrojů šedé literatury.
- ⇒ Zařazení všech nalezených příspěvků, a to i v případě, že nebyl volně dostupný plnotext (všechny relevantní texty byly dohledány nebo zakoupeny).
- ⇒ Všechny kroky realizace scoping review byly provedeny minimálně dvěma hodnotiteli, což zvyšuje pravděpodobnost replikovatelnosti výsledků a snižuje počet možných chyb.

Navzdory snaze o vysokou rigoróznost procesu tvorby tohoto scoping review jsme identifikovali některé limity, a to především:

Součástí vyhledávací strategie nebylo vyhledávání v národních jazycích a národních platformách a databázích, které indexují výsledky výzkumu v této oblasti. Studie publikované v národních jazycích proto nemusely být v tomto review dohledány.

Studie realizované mimo euroamerický kulturní prostor (a nejen ty) mohly vycházet ze specifických národních a kulturních pojetí inkluzivního vzdělávání. Některé zařazené studie dostatečně nepopisují, jakým způsobem jejich autoři definovali inkluzivní vzdělávání. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o scoping review se záměrem přinést co nejširší přehled o dané problematice, rozhodli jsme se zde pro vysokou toleranci různých pojetí inkluze, pokud posuzované výsledky splňovaly stanovená inkluzivní/exkluzivní kritéria.

Součástí tvorby scoping review nebylo kritické hodnocení metodické kvality zařazených studií. Přestože metodika scoping review realizaci kritického hodnocení nevyžaduje (Peters et al., 2014), některá doporučení a závěry mohou být limitovány tímto faktorem, např. doporučení pro další výzkum.

1.5 Závěr

Toto scoping review nabízí první mezinárodně a systematicky vytvořený přehled z kvalitativních výzkumných studií, které zkoumaly zkušenosti rodičů dětí se SVP s inkluzivním vzděláváním. Výsledky review ukazují četné přínosy inkluzivního vzdělávání, ale také některé nedostatky a závažná rizika. Na základě výsledků této studie doporučujeme akcentovat roli rodičů při vzdělávání v inkluzivním prostředí, podporovat spolupráci mezi rodinou a školami a zohlednit zkušenosti rodičů při vzdělávání jejich dětí se SVP. Evidence z mezinárodních studií by měla být reflektována také tvůrci vzdělávacích politik a implementována do vzdělávací praxe. Výzkumníkům doporučujeme pokračovat ve výzkumu na toto téma a realizovat kvalitativní systematická review, zejména u rodin dětí s poruchami autistického spektra a rodin žáků s mentálním postižením. Na národních úrovních i mezinárodně je důležité sledovat vývoj této problematiky vzhledem k rychle se měnícímu sociálnímu, kulturnímu a ekonomicko-politickému kontextu vzdělávání.

2 Žité zkušenosti rodičů dětí s dětskou mozkovou obrnou vzdělávaných v inkluzivním prostředí – kvalitativní studie

Předchozí kapitola přinesla přehled výzkumných studií zaměřených na zkušenosti rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které se vzdělávaly v inkluzivním prostředí. Jedním ze závěrů této kapitoly byla potřeba dalšího výzkumu žitých zkušeností rodičů, který v českém prostředí chybí. Proto v této kapitole představíme výsledky původní kvalitativní studie na bázi van Manenovy metodiky pro výzkum žitých zkušeností. Data byla sbírána u rodičů tří dětí s diagnózou dětské mozkové obrny, které navštěvují inkluzivní třídu.

Dětská mozková obrna (DMO) je v medicínské literatuře definována jako „skupina trvalých poruch vývoje pohybu a držení těla způsobujících omezení aktivit, které se připisují neprogresivním poškozením vyvíjejícího se mozku plodu nebo kojence. Motorické poruchy DMO jsou často doprovázeny poruchami vnímání, poznávání, komunikace a chování, epilepsií a sekundárními problémy pohybového aparátu“ (Bax et al., 2005, s. 572). DMO je jedním z nejčastějších postižení dětského věku (Panteliadis et al., 2015), přičemž je uváděna míra prevalence mezi 2–3,5 na 1 000 živě narozených dětí (Colver et al., 2015). Patří také k nejčastějším příkladům tělesného postižení, se nimiž se lze setkat v českých školách (Vítková, 2006).

Skupina žáků s DMO a obdobnými typy centrálních obrn sdílí řadu společných psychosociálních charakteristik, které ovlivňují zkušenost rodičů s jejich vzděláváním. Tuto zkušenost charakterizuje mimo jiné časté setkávání s bariérami v prostředí, ať už se jedná o bariéry týkající se architektonické přístupnosti, nebo o bariéry v postojích okolí (De Villiers, 2015; Kham, 2014; Krastina et al., 2006; Cologon, 2020 a další). DMO je příkladem zjevných disabilit, na něž ve většině případů upozorňují příslušné kompenzační po-

můcky a estetický vzhled žáka, zejména u žáků s těžším stupněm funkční poruchy. Sociální prostředí u těchto žáků má sklon k ochrannému postoji, které mohou snižovat samostatnost a autonomii žáka. Obdobně vztah mezi rodiči a jejich dětmi s těžším stupněm tělesného postižení je často typický vysokým stupněm fixace (Svoboda et al., 2015), který může přetrvávat i do dospělosti. Roli hraje samozřejmě také strach rodičů o své dítě, jež nemusí umět dostatečně obhajovat svá práva a je mnohem častěji terčem šikany i jiných nežádoucích sociálních projevů (Lemos, 2016; Cavet 2000). Tělesný vzhled, komunikační poruchy a další problémy těchto žáků mohou mít také vliv na to, že jim lidé v jejich okolí přisuzují nižší kognitivní kapacitu, což má negativní vliv na očekávané výkony (Kantor et al., 2013).

Důležitým faktorem determinujícím průběh vzdělávání žáků s DMO je samozřejmě úroveň funkční schopnosti. V domácí literatuře je k dispozici analýza žitých zkušeností rodičů dětí s těžkým vícečetným postižením. Některé rodiny v této studii měly dítě s diagnózou DMO (Kantor et al., 2015) a všechny tyto děti se vzdělávaly ve speciálním vzdělávacím prostředí. Nicméně vzhledem k současnému inkluzivnímu směřování školského systému potřebujeme mnohem naléhavěji získat závěry týkající se rodin žáků s DMO, kteří se vzdělávají v běžné škole. Jedná se ve většině případů o děti, jejichž tělesné postižení není kombinováno se závažnějšími poruchami komunikace nebo mentálních funkcí. Tyto děti byly ještě za bývalého Československa typicky umísťovány do škol pro žáky s tělesným postižením, avšak po roce 1989 začaly být stále častěji vzdělávány v běžných třídách (Michalík et al. 2015; Watier, 2016). V současné době by mělo být inkluzivní vzdělávání možností první volby pro většinu žáků s DMO a podobnými typy tělesných postižení. Profesionálové z oblasti inkluzivního vzdělávání však potřebují hlouběji porozumět tomu, jaká je zkušenost žáků s DMO a jejich rodičů v inkluzivním vzdělávacím prostředí. Na základě dosavadních zkušeností a reflexe pedagogické praxe se domníváme, že mnohé školy nejsou na vzdělávání těchto žáků připraveny. Považujeme proto za důležité, aby další vývoj vzdělávací politiky i samotná inkluzivní praxe dostatečně zohlednily zkušenosti žáků se SVP a jejich rodičů.

V tomto textu se snažíme hlouběji porozumět zkušenostem rodičů, jejichž dítě s DMO se vzdělává v inkluzivním prostředí. Dílčími cíli bylo zjistit, jaké jsou přínosy inkluzivního vzdělávání z perspektivy rodičů, na základě

jakých důvodů se rozhodují při výběru školy, jaké bariéry musí tyto rodiny v inkluzivním prostředí překonávat a jaké strategie jim k tomu pomáhají. Pro naplnění hlavního cíle práce byla stanovena tato výzkumná otázka:

- ⇒ Jaká je zkušenost rodičů dětí s dětskou mozkovou obrnou, jejichž děti jsou vzdělávány v inkluzivním vzdělávacím prostředí?

2.1 Design studie

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní design vycházející z fenomenologie. Konkrétně byla použita van Manenova analýza žitých zkušeností, která umožňuje dosáhnout hlubokého porozumění zkoumané oblasti (van Manen, 1997) a která byla použita již dříve v obdobně zaměřených výzkumných studiích (např. Forteza et al., 2019). Před započítím samotného výzkumu byla provedena literární rešerše dostupných zdrojů u nás i v zahraničí (Sedláčková, 2018a, 2018b). Zjištěné výsledky byly východiskem pro zahájení výzkumu v této oblasti a vedly ke stanovení výzkumného cíle.

Výzkum zaměřený na rodiče byl proveden jedním výzkumníkem. Výzkumné šetření proběhlo v průběhu let 2019–2021. V období od ledna do března 2019 proběhlo vyhledávání vhodných účastníků výzkumu formou telefonického kontaktování škol. To bylo postupně následováno písemným kontaktováním účastníků, osobním setkáním s nimi a sběrem kvalitativních dat v období od března 2019 do října 2020. Získávání dat a počet účastníků v této studii negativně zasáhla vládní omezení spojená s pandemií COVID-19 od března 2020. Přibývajících data byla postupně zpracovávána a analyzována do března 2021. Výsledky výzkumu byly vyhodnoceny v dubnu 2021.

2.1.1 Sběr dat

Sběr dat proběhl prostřednictvím obsahové analýzy školní dokumentace a/nebo materiálů poskytnutých rodiči dítěte (zprávy týkající se zdravotního stavu dítěte, výsledků vzdělávání, individuálního vzdělávacího plánu, podpůrných opatření apod.) a pomocí autobiograficky orientovaných polostrukturovaných rozhovorů s rodiči (od března 2019 do října 2020).

Před započítím rozhovoru byli všichni účastníci výzkumu seznámeni s cíli výzkumu, jeho průběhem a s plánovanými výstupy. Všem participantům byl předložen informovaný souhlas v písemné podobě, ve dvou výtiscích, schválen Etickou komisí Univerzity Palackého v Olomouci (Směrnice děkana PdF UP č. 3/2015).

Rozhovory byly realizovány formou autobiografického vyprávění rodičů zachycujícího průběh vzdělávání od počátku docházky do mateřské školy až po současný stav. Přitom byly akcentovány některé tematické okruhy, a to proces výběru školy, dopad speciálních potřeb jejich dítěte na vzdělávání a aplikace podpůrných vzdělávacích opatření, spolupráce mezi rodinou a školou, včetně vztahu mezi pedagogy, žáky a rodiči, bariéry a strategie umožňující dosáhnout co nejvyšší úrovně participace. Rozhovory proběhly v domácím prostředí všech zúčastněných, a to v délce 40–60 minut, v počtu jednoho nebo dvou rozhovorů s každým rodičem. U dvou rozhovorů s jedním účastníkem byl časový odstup cca půl roku. Rozhovory byly nahrávány mobilním telefonem pomocí diktafonu (aplikace Diktafon, verze 1.8.0, ALON Software Ltd.) s písemným souhlasem všech zúčastněných. Účastníci byli pobízeni k volnému vyprávění o vzdělávání jejich dětí od nástupu do předškolního zařízení po současnost, během rozhovoru jim byl poskytnut dostatečný prostor pro zamyšlení či vzpomínání, bylo vyjádřeno pochopení ze strany výzkumníka a v případě většího odklonu od tématu byli účastníci citlivě navedeni zpět k požadovanému tematickému okruhu. V závěru měli rodiče možnost vyjádřit se k otázce budoucnosti svých dětí a byl jim dán prostor pro doplnění vyprávění čímkoliv, co ještě považovali za důležité. Všechny rozhovory proběhly v přátelské atmosféře.

2.1.2 Charakteristika výzkumného souboru

Inkluzivní kritéria pro zařazení účastníků do výzkumného souboru:

- ⇒ Rodiče mají dítě s diagnostikovanou DMO.
- ⇒ Děti jsou vzdělávány na druhém stupni základních škol a na středních školách.
- ⇒ Děti mají několikaletou zkušenost s inkluzivním vzděláváním.

Pro tvorbu výzkumného souboru bylo využito záměrného výběru (Gavora, 2000). Kontaktování rodičů proběhlo telefonicky nebo e-mailem prostřednictvím škol, kde byly jejich děti v té době vzdělávány. Byl jim stručně popsán záměr i průběh výzkumu a předložen informovaný souhlas. Pokud se rodiče rozhodli spolupracovat, byli kontaktováni výzkumníkem a detailně seznámeni s průběhem šetření, záměry výzkumu, způsobem zpracování dat i s předpokládanými publikačními výstupy. Před samotným rozhovorem byl vždy rodičem podepsán informovaný souhlas, který byl před započítím výzkumu postoupen etické komisi Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (29. března 2019). Rodiče byli seznámeni s etickými aspekty výzkumu a ubezpečeni o podmínce anonymity. Z tohoto důvodu nejsou v textu uvedena města, názvy škol ani jména rodičů či dětí. Celkem se výzkumu účastnily tři rodiny, ze čtyř účastníků byly tři matky a jeden otec. Pro orientaci v textu jsou matky označeny písmenem M a číslem od 1 do 3 (M1–M3) a otec, manžel M3, je označen O3. Pro označení dětí byla vybrána písmena T1, A2 a J3. Přehled účastníků výzkumu s diagnózou nebo stručnou anamnézou dítěte je uveden v [tab. 7](#).

Děti s DMO všech zúčastněných rodičů měly potíže zejména v oblasti lokomoce, dané postižením obou dolních končetin. Žákyně T1, A2 i J3 se mohou ve škole pohybovat na invalidním vozíku, žákyně J3 zvládne i chůzi o berlích na krátkou vzdálenost, ale ve škole ji to omezuje v samostatnosti. Žákyně A2 a J3 mají omezenou i hybnost horních končetin, což způsobuje omezení v některých předmětech, mají např. problémy s rýsováním, kreslením a dalšími činnostmi vyžadujícími jemnou motoriku. J3 má potíže se synchronizací pohybů pravé a levé horní končetiny. A2 i J3 mají i zrakové postižení, částečně ho kompenzují dioptrickou korekcí brýlemi. Všechny tři žákyně mají bohatou slovní zásobu a výborné vyjadřovací schopnosti, jsou velmi komunikativní a mají dobré až velmi dobré akademické výsledky. Žákyně T1 a A2 jsou uvolněny z tělesné výchovy. Všechny tři žákyně mají asistenta pedagoga (AP) a další podpůrná opatření (PO) daná jejich individuálním vzdělávacím plánem (IVP). Rodiče všech tří dívek spolupracují se speciálním pedagogickým centrem pro žáky s tělesným postižením (SPC).

Tab. 7: Účastníci výzkumného šetření

| Rodič | Dítě se SVP – pohlaví, pseudonym, věk v době rozhovoru | Sourozenci – pohlaví, věk, SVP, škola | Typ školy, ročník | Druh postižení/ znevýhodnění | Počet rozhovorů |
|-------------------|---|---|-------------------------------|---|--------------------|
| matka M1 T1 | dívka T1, 16 | - | základní škola – 9. ročník | DMO (spastická diparéza) | 1 |
| matka M2 A2 | dívka A2, 16 | bratr, 11 let, bez SVP, ZŠ | základní škola – 8. ročník | DMO (spastická diparéza s levostrannou hemiparézou; postižení zraku) | 2 |
| matka M3 J3 | dívka J3, 20 | sestra, 20 let, vrozená vývojová vada – gastroschíza – řešena chirurgicky, úplné zhojení cca v 6–7 letech; postižení zraku; dyskalkulie a pomalé tempo učení; gymnázium – 4. ročník | gymnázium – 4. ročník | DMO (spastická diparéza s levostrannou hemiparézou; postižení zraku) | 2 |
| otec O3 J3 | dívka J3, 20 | sestra, 20 let, vrozená vývojová vada – gastroschíza – řešena chirurgicky, úplné zhojení cca v 6–7 letech; postižení zraku; dyskalkulie a pomalé tempo učení; gymnázium – 4. ročník | gymnázium – 4. ročník | DMO (spastická diparéza s levostrannou hemiparézou; postižení zraku) | 1 |

2.1.3 Analýza dat

Proces analýzy dat začal doslovnou transkripcí záznamu rozhovorů do programu Pages (z důvodu snadnější srozumitelnosti však byly výroky citované v následující kapitole alespoň na některých místech zbaveny slovní vaty a citlivě upraveny, aniž by došlo k zásahu do významu a charakteru sdělení). Data získaná z rozhovorů byla následně analyzována v šesti fázích pomocí přístupu van Manena (1997):

- ⇒ *Obrácení k povaze prožívané zkušenosti* – součástí této fáze je formulování výzkumné otázky.
- ⇒ *Prozkoumávání zkušenosti, kterou prožíváme* – představuje prohloubení znalostí o zkušenosti subjektů formou aplikace hloubkových rozhovorů.
- ⇒ *Reflektování podstatných témat, které charakterizují zkoumaný jev* – představuje proces tematické analýzy s důrazem na proces a identifikaci klíčových témat pro daný jev.
- ⇒ *Popis zkoumaného jevu uměním psaní a převyprávění* – cílem je zviditelnit myšlenky, pocity a postoje participantů výzkumu.
- ⇒ *Udržení silného a zorientovaného vztahu ke zkoumanému jevu* – představuje schopnost udržet zaměření pozornosti na výzkumnou otázku.
- ⇒ *Vyvážení výzkumného kontextu uvažováním o celku i částech* – předpokládá zvažování poměru celkových výsledků oproti významu, který sehrávají jednotlivé části v celkové struktuře. (Van Manen, 1997)

Van Manenova analýza umožňuje v postupu flexibilně reagovat na vynořující se data a témata tak, že v jejím průběhu není nutno přesně dodržovat pořadí jednotlivých kroků a lze se dle potřeby vracet nebo postupovat vpřed. Součástí procesu byla tematická analýza, pomocí níž byla zaznamenávána témata v souboru dat (Braun & Clarke, 2006). Témata představují soubor myšlenek, které souvisejí s výzkumnou otázkou a opakovaně se v textu objevují (Braun & Clarke, 2006). K jejich definování byly použity tři kroky tematické analýzy podle van Manena (2016): detailní čtení textu, vysvětlující přístup a holistický přístup. Texty byly opakovaně pročitány se snahou odpovědět si na otázku, co čtená věta nebo část textu odhaluje o zkoumaném jevu. Byla definována klíčová slova (kódy) a označeny výroky, které s nimi souvisely. Na základě kódů proběhla druhá fáze tematic-

ké analýzy, kdy bylo snahou zjistit, které výroky nejlépe vystihují povahu zkoumaného jevu. Tento krok umožnil propojení podobných pasáží pod užší subtémata, ale i širší témata, jež vystihovala celkový dojem rozhovoru. V průběhu analýzy se tematická základna postupně rozšiřovala s rostoucím množstvím vynořujících se témat a subtémat. Cílem posledního kroku bylo definovat klíčové fráze, které umožnily vytvořit text, jenž charakterizuje jednotlivé příběhy (viz příklad uveden níže).

Samostatná tematická analýza byla nejprve provedena u každého účastníka zvlášť, teprve po dokončení analýzy každého případu jsme porovnávali výstupy výzkumu a hledali témata a subtémata, která přesahují jednotlivé případy (tzv. *overarching themes*). V textu jsou témata doplněna ilustrativními výroky účastníků a tabulkou informující o přítomnosti definovaných témat a subtémat u jednotlivých rodičů.

2.1.4 Výsledky výzkumu

Témata identifikovaná u účastníků výzkumu: bariéry, otázka výběru školy, přínosy speciálního i inkluzivního vzdělávání, úroveň participace dítěte, strategie překonávání překážek a neúspěchů, otázka budoucnosti dítěte a vztahů. Pod každým tématem byla definována subtémata, jež shrnuje [tab. 8](#). Z tabulky přítomnosti témat ve vyprávění jednotlivých účastníků je patrné, která témata se vyskytovala v různé míře u všech nebo u většiny účastníků výzkumu, např. komplikace dané povahou postižení jako jedna z bariér při vzdělávání. Dále bezbariérovost jako nezbytná podmínka při výběru školy nebo preferování přítomnosti intaktních spolužáků. Pocity spokojenosti, ale i zkušenost se zklamáním a přínosy speciálního i inkluzivního vzdělávání se rovněž vyskytovaly u všech zúčastněných. Všichni rodiče považovali za důležité vztahy ve škole a také to, aby jejich děti co nejvíce participovaly školních aktivitách, o což také usilovali. Rámcově se shodují na strategiích, jež jim pomáhají překonávat potíže. Tyto strategie souvisejí především s rodičovským úsilím a spoluprací mezi rodinou a školou, zahrnují však i optimismus, podpůrná opatření a dostatek informací. Společným cílem rodičů bylo dosáhnout co nejvyšší samostatnosti a co nejlepší kvality života jejich dětí. V tabulce jsou zjevně i jedinečná témata, například závislost na matce v počátcích vzdělávání nebo nedostatek informací a neprofesionální přístup některých odborníků v případě žákyně J3,

volba malé školy rodinného typu v případě žákyně T2 a obavy spojené s budoucností u žákyně A2. Patrný je i vzájemný přesah některých témat, např. architektonické bariéry, které byly důležitým faktorem při výběru školy všech zúčastněných, ale přesto se vyskytly a komplikovaly vzdělávání např. u žákyně T1. Téma participace se promítlo do několika dalších. Souviselo s bariérami, konkrétně s přístupem zaměstnanců škol, ale rovněž s pocitem spokojenosti, smutkem i zklamáním, s potřebou podpory a obhajoby dítěte a s kvalitou života dětí s DMO.

Tab. 8: Přítomnost témat s podtématy, a to v souvislosti s jednotlivými rodiči a jejich dětmi

| Kategorie / hlavní témata | Témata/subtémata | M1-T1 | M2-A2 | M3-J3 | O3-J3 |
|---|---|-------|-------|-------|-------|
| Bariéry | Přizpůsobení se novému prostředí / závislost na matce | | | ✓ | |
| | Architektonické bariéry | ✓ | | | |
| | Komplikace dané povahou postižení | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Nedostatek informací a neprofesionální přístup | | | ✓ | ✓ |
| | Přístup zaměstnanců školy | | ✓ | | ✓ |
| | | | | | |
| Výběr školy | Odradili nás | | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Spokojenost s volbou | | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Dobrá reputace školy | | | ✓ | ✓ |
| | Bezbariérovost | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Malá škola (rodinného typu) | ✓ | | | |
| | Nabídka školy | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Společnost intaktních spolužáků | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Spokojenost, smutek a zklamání | Spokojenost | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Smutek a zklamání | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Přínosy speciálního a inkluzivního vzdělávání | Přínosy speciálního vzdělávání | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Přínosy inkluzivního vzdělávání | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Participace žáka | Školní akce mimo budovu školy | ✓ | | ✓ | ✓ |
| | Školní činnosti | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Problémy a omezení ze strany školy | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

| Kategorie / hlavní témata | Témata/subtémata | M1-T1 | M2-A2 | M3-J3 | O3-J3 |
|---|--|-------|-------|-------|-------|
| Strategie překonání překážek a neúspěchů | Optimismus a pozitivní přístup | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Aktivní přístup, úsilí rodiče, spolupráce školy a rodiče | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Obhajoba dítěte | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Motivace | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Získávání informací | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Podpůrná opatření, AP | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Budoucnost žáků | Obavy | | ✓ | | |
| | Plány | ✓ | ✓ | | ✓ |
| | Nezávislost | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Kvalita života | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Potřeba vhodných vzorů | | | | ✓ |
| Vztahy | – | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

2.1.5 Bariéry

Toto téma zahrnuje následující subtémata – přizpůsobení se novému prostředí / závislost na matce, architektonické bariéry, komplikace dané povahou postižení a nedostatek informací a neprofesionální přístup.

Subtéma **přizpůsobení se novému prostředí / závislost na matce** se objevilo u žákyně J3. Silná závislost na matce hrála důležitou roli v adaptaci na nové prostředí v počátcích jejího vzdělávání. Potíže s odpoutáním se vyskytovaly především v mateřské škole, ale i začátkem prvního ročníku základní školy. Silná vazba na matku souvisela především s množstvím času, který s ní od raného věku J3 trávila. Postižení J3 si vyžadovalo speciální péči, jako je terapie Vojtovou metodou, doprovázení na mnohé intervence a lékařské zákroky. Nepřítomnost matky (i krátkodobá) vždy vedla ke zhoršení stavu dítěte prohloubením spasticity. Proto se rodiče snažili takovým situacím vyhnout: „(J3) vlastně tam vůbec nechtěla být, plakala od rána do večera, takže já jsem vlastně první hodinku byla s ní v šatně, jo, vzala jsem si ji...“ „To vlastně ještě teď, když se potkáme s paní učitelkou, tak ona mi říká ,nás to tak obohatilo, že bysme nikdy nevěřili, že to děcko fakt vydrží v kuse pět hodin prostě řvát, jo, a neuděláte s ní nic.“ (M3-J3)

Architektonické bariéry představují u žáků s DMO závažnou překážku, proto rodiče při výběru školy zajímá, jak je řešena přístupnost k budově

automobilem, otázka možnosti parkování vozidla, zda je ve škole výtah, rampa nebo plošina, jestli jsou přístupné všechny části školy, včetně odborných učeben nebo školní jídelny, jestli je dostatečný prostor pro manipulaci s vozíkem v prostorách školy a dostatečně široké zárubně dveří. Rodiče žákyně T1 poukazovali na neochotu ředitele umožnit přístup přes dvůr, což by umožnilo přivést dítě autem až k výtahu. Škola jako taková je bezbariérová s dostupností všech pater výtahem, ale komplikací bylo obcházení areálu školy z parkoviště, zejména v zimním období: „Co se týká učitelů, nemám vůči nim žádné výhrady. Víte, oni vždycky hledali cestu, kudy, vždycky hledali způsob, jak by T1 co nejvíce usnadnili vzdělávání. Ale komunikace s vedením školy nebyla příliš úspěšná. Já tady nechci kritizovat školu jako takovou, ani si na ni nechci stěžovat, ale nebyla tam plně zajištěná bezbariérovost. To je jedna věc. A ředitel prostě změny v budově neovlivní. Pan ředitel školy to omlouval tím, že jsou v pronajatém objektu, což rodiče samozřejmě chápou, ale vzdělávání naší dcery to komplikovalo a komplikuje.“

O **komplikacích daných povahou postižení** hovořily maminky všech tří žáků. U žáků s DMO souvisely tyto komplikace s používáním kompenzačních pomůcek pro lokomoci, (např. berle nebo ortopedický vozík). Vedle architektonických bariér se jednalo také o obavy pracovníků školy o bezpečnost dětí s TP i ostatních. Např. stravování ve školní jídelně za stejných podmínek, jaké měli ostatní spolužáci bylo dlouho odepřeno žákyni J3. Ředitel školy se obával, že může spolužáky vozíkem ve frontě na obědy nebo při pohybu mezi stoly zranit, proto se stravovala odděleně od ostatních a jídlo jí přinášela asistentka. Rodiče stálo velké úsilí dosáhnout toho, aby mohla obědvat se spolužáky.

Dále se jednalo o pomoc a podporu ze strany pracovníků, školy např. při mimoškolních akcích. Potíže se týkaly jak výběru akce a jejího cíle (například s vybraným terénem), tak aktivní pomoci učitelů nebo asistentů žákyni s TP (např. při manipulaci s vozíkem v hromadné dopravě nebo při přestupech mezi autobusy a vlaky). U žákyně T1 se jednalo především o školní aktivity plánované mimo areál školy, jelikož výlety a akce buď neumožňovaly účast osobám na vozíku, nebo byla manipulace s vozíkem příliš velkou zátěží. Tato zkušenost se opakovala od prvního až po osmý ročník školní docházky. Žák s jiným postižením by se s těmito komplikacemi

nesetkal: „... ze strany školy se nikdy neprojevila sebemenší ochota přizpůsobit některou z akcí tomu, aby se jí mohlo zúčastnit i dítě na vozíku. Oni nám jen vždycky oznámili, že se jede třeba na výlet a cesta bude vlakem se třemi přestupy. No a mně proto nezbylo než T1 vysvětlit, že na takový výlet s dětmi nemůže, protože by s ní cestu učitelé nezvládli. T1 to vždycky oplakala. Víte, já chápu, že to pokaždé nejde, ale nešlo to ani jednou, nikdy jí nevyšli vstříc a vždycky jí jen oznámili, co bude a jak to proběhne, a bylo na rodičích jí vysvětlit, že zase zůstane doma. Je to těžké, když je pak vaše dítě ve škole nešťastné...“ (M1–T1)

Maminka žákyně J3 podobný problém řešila tak, že jezdila na školní výlety místo asistentky: „No, protože jinak ona by nemohla jet, oni by ji nevzali, jo, a my jsme nechtěli, aby ji sestra tahala celý výlet. (Sestra má 45 kg i s aktovkou a jako proč by ji měla tahat, to mi přišlo hloupé. Ale tím, že jsem tam byla, tak to dítě vytrháváte z kolektivu, protože za ní nikdo nepřijde, protože tam má maminku, ať je to výlet, lyžák, cokoliv ... a to třeba naše J3 si vydobyla i taneční, jo, ona chodila i do tanečních...“ (M3–J3)

Dále byly všechny tři žákyně s DMO závislé na pomoci jiné osoby v některých sebeobslužných činnostech nebo při manipulaci s předměty, jako je přemísťování učebních materiálů a pomůcek mezi učebnami apod. V této souvislosti hrála důležitou roli práce asistentky učitele. Rodiče J3 upozorňují na to, že neprofesionální přístup, neznalost potřeb žáka, nedostatečná odbornost nebo nedostatečná empatie, ochota, pracovitost a logický úsudek mohou dítěti ublížit. Např. žákyně A2 se ocitla ve ztrapňující a ponižující situaci díky asistentce, která jí při pomoci na toaletě znečistila oděv a poté ji v tomto stavu přivezla do třídy mezi ostatní spolužáky.

U žákyně J3 se opakovaně jednalo o problematický přístup několika asistentek pedagoga, což ilustrují následující výroky: „... co si teda myslím, nevím to, nábor asistentek asi funguje stylem: asistentka přišla, udělám si křížek, mám a stačí. Takže úplně se to nesetkalo s ..., protože asistentka byla nebo má částečný invalidní důchod na záda, což u vozíčkáře není úplně ideální věc“ ... „No a s tady tou asistentkou my jsme vlastně začali narážet, protože ta asistentka byla taková – ona vlastně než se rozkoukala ... nevěděla co dělat, J3 pochopila, že sama se jí o nic starat nebude, že co si vlastně nevykřičí, to nemá, a mě to teda posunulo asi tím, že jsme zvolili ten invalidní vozík, aby mohla být svým pánem.“ ... „No a pro nás to bylo

jako neustále chodit za tou asistentkou, pořád jí všechno vysvětlovat, co chceme a co nechceme. Já jsem vlastně každý den přišla do školy a musela jsem té asistentce nejprve vysvětlit, co a jak, abych zajistila J3, aby dělala to, co měla.“ „... paní asistentka se první strašně podivila, že chceme plavat, to už jsem jako viděla ten děs ... takže co vám zbyde – sbalíte si plavky, protože proč jí budu říkat – „do té vody nemůžeš““ (M3–J3). Po několika negativních zkušenostech byla J3 přidělena asistentka, která jednala profesionálně a situace se výrazně zlepšila. V této souvislosti matka J3 srovnává její přístup s předešlou zkušeností: „Takže my jsme jí nemuseli říkat, že když si J3 přesedávala z vozíku, že bylo potřeba ten vozík držet, že jinak by jí mohl ujet, jo. Že je potřeba jí přidržit dveře, když těmi dveřmi projíždí a mají brano, takové prostě základní věci. Že třeba, mně se stávalo s tou minulou asistentkou, že já jsem jí J3 předávala ve dveřích, a máte hlavní vchod do školy a její maminka bydlí naproti tomu hlavnímu vchodu. Já jsem měla aktovku a J3 s berlama nebo s vozíkem, teď si nejsem jistá, a tělocvik, svačinku, jo... do toho jsem si nohou držela dveře, protože jinak už to nešlo. A procházely jsme a ona stála vedle těch vedlejších dveří a s úsměvem mávala té mamince. To se stalo třikrát a po čtvrté už jsem řekla, že to se nedá, že jí ji budu raději vodit rovnou do třídy, protože na tohle nemám nervy.“ (M3–J3)

Omezení ve vykonávání některých aktivit mělo rovněž souvislost s typem postižení nebo spíše s jeho konkrétními symptomy, jednalo se např. o problémy s koordinovanými pohyby levé a pravé ruky, potíže s jemnou motorikou nebo o zrakové postižení, jež znesnadňovaly práci v některých předmětech a omezovaly žákyně s DMO v některých aktivitách. „... například když jí vypadlo kružítko, nebyla už schopna se znovu trefit do toho bodu, jednak kvůli té koordinaci a taky kvůli té zrakové vadě.“ (M3–J3): „... při rýsování měla u pravítka obkreslené prsty.“ (M2–A2).

Nedostatek informací a neprofesionální přístup některých odborníků charakterizoval zkušenost rodičů J3, kteří dlouho nevěděli, že dítě má nárok na asistenta, jak si zajistit pomůcky apod. Hodně jim pomohla v orientaci v dostupných službách jedna z asistentek, ale až na druhém stupni ZŠ. Neměli dobrou zkušenost s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) v místě bydliště, od které nedostávali potřebné informace. Navíc zpráva z předškolního psychologického vyšetření neodpovídala schopnostem dí-

těte, kdy psychologka nedoporučila vzdělávání v běžné škole: „Vyrazila nás doslova a do písmene s tím, že teda ona základní školu v životě nevystuduje, protože... a nás to rozhodilo, a tak jsem si říkala, to jako já mám teď jít tady s tím do školy nebo jak? Ona (psycholožka) jí totiž dala nakreslit postavu a naše J3 nakreslila ruku a palec a na tom ona (psycholožka) odhalila, že máme dítě úplně mimo. No a když jsem se pak doma J3 ptala, proč ty ruce nakreslila bez prstů, tak – on byl leden a to mají přece všichni rukavice... Ale na to už se jí ta paní psychologka nezeptala a už z toho odhalila, že tudy ne... A tam jsme možná poprvé si okusili, že ty viditelné vady znamenají, že jste automaticky vhozena do takového pytle pro debila, abych tak jako řekla, ona (J3) to ví, že to takhle prostě je...“ Nakonec zpráva z poradenského zařízení nezabránila přijetí J3 do běžné ZŠ, opět tu sehrály roli postoje a lidský přístup paní ředitelky vybrané školy, která posudek roztrhla a hodila do koše. Rodiče se rozhodli spolupracovat s jiným poradenským zařízením v jiném městě.

Subtéma **přístup zaměstnanců školy** bylo provázáno i komplikacemi danými postižením a neprofesionálním přístupem. Otec žákyně J3 v souvislosti s přístupy upozorňuje na to, že pokud chceme v postojích okolní společnosti dosáhnout změny myšlení, bylo by dobré začít u učitelů, protože významně ovlivňují výchovu i postoje dětí. Neadekvátní přístup učitele potom není pro žáky dobrý příklad: „A když třeba z té APA (Aplikované pohybové aktivity) přijeli udělat do školy paralympijský den, tak paní učitelka odmítla si na ten vozík sednout, aby to vyzkoušela. Ne, otočila se a šla pryč. A přitom tam měla mít dozor u té třídy, ale vůbec u toho nebyla a vůbec jí to nezajímalo. Odešla. A to mi tedy říkali i ti z té univerzity, že z toho byli i oni sami překvapení, že vlastně takhle zareagovala před těmi dětmi, že...“ (O3–J3)

2.1.6 Výběr školy

Pod toto téma byla zahrnuta následující subtémata – odradili nás, dobrá reputace školy, bezbariérovost a přítomnost spolužáků bez speciálních potřeb. **Odradili nás** – takto jsme pojmenovali zkušenost, o které mluvili rodiče J3 a maminka A2. Důležitou roli v rozhodování pro vhodnou školu hrají různé faktory, jako je vzájemná důvěra, motivace, otevřenost, ochota pomoci, empatie a pochopení, naslouchání, sebedůvěra, ale i předsudky,

podceňování žáka apod. Přístup pracovníků byl důležitý při výběru školy na všech úrovních vzdělávání a u všech účastníků výzkumu. V některých případech to bylo právě chování vedení škol, co vedlo k rozhodnutí, zda dítě nechat v dané škole vzdělávat, nebo jestli raději hledat jinou instituci. Např. u rodičů žákyně A2 byl přístup ředitele jedné základní školy klíčový pro volbu školy jiné: „No a tam tenkrát, při tom zápisu, nás přivítala paní zástupkyně, nebo kdo to byl, s nadšením, že oni si díky naší A2 nechají udělat výťah nebo něco takového. A já jsem si prostě, úplně s hrůzou, řekla – tak jako, vás nezajímá dítě nebo co jste schopni mu nabídnout. Tady vás zajímá, jestli si díky dítěti necháte udělat nějakou novou vychytávku nebo něco takového. Tak jsem se prostě zvedla a odešli jsme pryč. Že mně prostě přišlo, že to mají jenom vypočítané, jenom dítě berou jako nějakou výhodu pro ně, ale vůbec... No jako já to chápu, ale nemyslím si, že by to měla být první věc, která se ventiluje vůči rodiči na zápisu.“

Podobně byli zklamáni i rodiče žákyně J3 při návštěvě zvažované střední školy v den otevřených dveří, způsob, jakým je ředitel gymnázia uvítal, popisuje maminka J3: „„Pro vás to tady nebude.“ Hned, to byla jeho první věta. Žádné dobrý den, proč jste přišli, nic, jenom toto. Já jsem chtěla odejít, ale manžel řekl: „No tak to né, jsme tady, tak si to prohlédneme.“ No tak jsme si prohlédli školu, ale už jsme věděli, že to pro nás není. No a oni tam mívají přípravné kurzy na přijímačky, tak jsme se alespoň přihlásili na ty přípravné kurzy...“ A první den přípravných kurzů se přidala další zkušenost s jednou z vyučujících: „... a paní učitelka přišla na dozor a to po J3 šlehla pohledem, jako „Co ty tady jako chceš?, To jsem z ní vyčetla, to úplně vidíte, hned, jo. Tak jsem si řekla, zachovej klid a za dvě hodiny přijdeš, v pohodě... Tak jsem odešla a řekla jsem J3, že jsem na telefonu. Přišla jsem za dvě hodiny a já jsem teda tam vždycky byla dřív. Paní učitelka vyšla z té třídy a šla ke mně a řekla mi, že by nikdy nevěřila, že může být vozičkář chytřej. To mi prosím řekla kantorka na gymnáziu. Takže jsem polkla podruhé, nic jsem jí na to neřekla, docházeli jsme na ty kurzy, ale věděla jsem, že sem to nebude.“

Dobrá reputace školy byla v rozhodování důležitá pro rodiče žákyně J3, jelikož dobré studijní výsledky žáků znamenají otevřenou cestu k dalšímu vzdělávání i pracovnímu uplatnění a žáci se SVP mají v porovnání se spolužáky zúžený výběr oborů, ve kterých se mohou v budoucím povolání uplatnit. U střední školy byly motivací i dobré studijní výsledky. U žákyně

T1 byl středoškolský obor vybrán především na základě zájmů a vlastního rozhodnutí žákyně, přičemž předcházelo zjišťování informací a doporučení týkajících se vybrané instituce.

Bezbariérovost hrála roli u všech rodičů dětí s DMO: Matka A2: „... a když jsme se potom rozhodovali pro školu, tak jednak to byly bariéry, jestli vůbec jsou schopni být bezbariéroví, což tady to (název školy 1) bylo...“ Matka T1: „No, T1 má tělesné postižení, pohybuje se pouze na invalidním vozíku. Její vzdělávací začátky byly v mateřské školce Montessori, kam jsme ji dali, protože jsme počítali s tím, že alternativní školství je vůči dětem s tělesným postižením vstřícnější a bude to pro ni vhodnější než běžná školka. Bylo to ale jinak. Nebyli jsme tam vůbec spokojení, protože nebyla zajištěna bezbariérovost, tak jsme museli hledat jinou školu...“ Matka J3 k potřebě bezbariérovosti školy ještě dodává potřebu zajistit dítěti bezpečí a nezbytnou podporu: „... že když chodíte po těch školách, tak třeba na (název gymnázia), tam jsme se také byli podívat. Propagují se jako bezbariérová škola, ale bezbariérový je jenom šestiletý gympl, když jdou na čtyřletý, tak ne. Vůbec tam nemají asistenty, oni to neuznávají na té škole. Tak já říkám, dobře, ale jak zde bude bez asistenta fungovat? Takhle nám to ředitel řekl, on, na tu asistenci..., jak jsem nabídla, že to budu já, on mi na to řekl, že ne, že spolužáci si pomáhají navzájem. Tak říkám ‚můžete mi říct, jak dítě, které vychází z devítky, může pomoci stejně starému a relativně velkému dítěti? To je, jak když vy budete stejně velkému dospělému pomáhat. A co když uklouzne nebo se něco stane...?‘ To oni neřeší. Tak to pro mě bylo taky zvláštní. Nemůže být přece odkázaná na pomoc dětí, které to nemají v náplni práce, to je potom na dobrovolnosti.“

Rodiče zmiňují i důležitost **přítomnosti spolužáků bez speciálních potřeb** ve společnosti jejich dětí, jedná se o jeden z rozhodujících faktorů při výběru inkluzivní školy: „... chtěli jsme, aby T1 vyrůstala mezi ostatními, zdravými dětmi, a hlavně, aby nebyla nešťastná.“ (M1-T1).

Spokojenost s volbou inkluzivního vzdělávání a konkrétní školy v určité míře vyjádřili rodiče A2 a J3 i přesto, že se během vzdělávání setkávali s problémy. Maminka A2 byla se vzděláváním dcery i s výběrem konkrétní školy spokojená především na prvním stupni, kde podle jejích slov „všechno fungovalo“. S přibývajícími potížemi na druhém stupni však výběr přehodnotila. Rodiče J3 si i přes mnohé překážky cení všeho, co vybraná střed-

ní škola jejich oběma dcerám se SVP (spolužačkám) umožnila, od účasti na aktivitách po dosažené studijní výsledky, což jim oběma umožnilo přijetí na univerzitu. Otec J3 komentuje dobrý výběr společně se strastmi na gymnázium s optimismem: „... já si myslím, že jsme vybrali dobře jako tu školu, a měli jsme i štěstí na ty učitele nebo na ty lidi tam, jako, že byli většinou dobří. To, že se tam vyskytne jeden, dva, není to nějaký takovej problém organizační. A jako i ten ředitel, nemůžeme říct, že prostě se nám nesnažil vyhovět. On to tak jako několikrát otočí nebo několikrát to probere, ale nakonec se to stejně při trošku vyvíjeném tlaku ... dostane tam, kam by mělo. Ale myslím si prostě, že kdybysme byli někde jinde a ten učitel by byl prostě nějaký zásadový a ještě by byl odtažitý a ještě by byl namistovaný, tak bysme taky měli ten problém. Mohli jsme mít problém s třídním učitelem, který by byl taky takový a mohli jsme mít problém s hromadou učitelů. Takže...” (O3-J3)

2.1.7 Spokojenost, smutek a zklamání

Všichni rodiče žákyň s DMO mluvili o emočních prožitcích, které se týkaly jak samotných rodičů, tak i jejich dětí. Inkluzivní vzdělávání bylo spojeno s prožitky radosti, vděčnosti a štěstí, ale přinášelo v různé míře také pocity zklamání, obav či strachu. **Spokojenost** rodičů souvisela s dosažením konkrétního cíle, jako je např. účast na školních akcích, samostatnost dítěte, dobré studijní výsledky, vhodná úprava školy, zajištění potřebných podpůrných opatření, ale také přístup zaměstnanců školy. „Co nám hodně pomohlo byla i iniciativa paní (jméno matky dívky s TP z jiného ročníku), která tu ve škole má dceru, která má podobné postižení. A tak má škola podporu ze strany (název) univerzity, ale co se týká úprav školy, tak to také nepomohlo.“ ... „Paní asistentka (jméno) je opravdu výborná, s tou jsme měli štěstí, dokázala nám hodně pomoci, nedělala za T1 její práci, ale dokázala ji vždy vhodně podpořit, motivovat a pomoci se vším, s čím a kde bylo potřeba. T1 je paní asistentka přidělena na půl, ještě s jedním žákem – pracuje i se spolužákem (jméno spolužáka).“ (M1-T1)

Pocity **smutku a zklamání** byly spojeny s nedostatečnou podporou dítěte ze strany školy (v materiálním zázemí, organizaci nebo v přístupu některých pracovníků), se vztahy mezi dětmi s TP a jejich spolužáky, s nedostatečnou participací dětí s TP, ale i s nenaplněným očekáváním. Např. rodiče

J3 si mysleli, že jedna zkušenost by se mohla stát pro školu výzvou pro příště a usnadnit tak dalším žákům s TP a jejich rodičům obdobné situace: „... manželka absolvovala ten kurz na instruktora monoski a několikrát řediteli připomínala, kdy zase ten kurz probíhá, aby tam poslal některého tělocvikáře. Ale nikdy to neudělal, přestože učitelé tělocviku o to měli zájem. A to mají o nějaký ročník níž dalšího žáka na vozíku...“ (O3–J3).

2.1.8 Přínosy speciálního a inkluzivního vzdělávání

Rodiče všech tří žákyň s DMO upřednostnili na některém stupni vzdělávání **speciální školu** a považují svá rozhodnutí za přínosná. Ve dvou případech se tak rodiče rozhodli v mateřské škole (M1–T1, M3–J3) a ve třetím případě byla speciální škola východiskem pro žákyni, která na druhém stupni základní školy zažila zkušenost s přehlížením, exkluzí a šikanováním spolužáky a necítila se ve škole šťastná (A2).

Podobné pocity spojené s prožitky smutku a zklamání v souvislosti se vzděláváním v běžné základní škole prožívali rodiče žákyně T1, kteří považují inkluzivní vzdělávání dcery za špatné rozhodnutí z důvodu nedostatečné participace a nedostatku přátelských vztahů. Současně si cení rozhodnutí pro změnu mateřské školy z Montessori na speciální MŠ: „Oni používali speciálně upravené auto pro převoz dětí do divadla a na další aktivity mimo objekt školky, proto si děti užívaly všechno, co si běžně užívají děti, které jsou zdravé. Tato školka byla vynikající volbou, protože T1 z ní má mnoho zážitků. Bylo tam výborné zázemí materiální i odborné, děti dělaly mnoho aktivit, a tak na to má opravdu šťastné vzpomínky. Vztahy byly výborné jak mezi dětmi, tak mezi námi a učitelkami, komunikace fungovala bez potíží a všechno směřovalo k dosažení toho nejlepšího pro děti.“ (ke speciální mateřské škole M1–T1) „Jako nechci si stěžovat, ale po té zkušenosti to vidím jinak a považuji inkluzi u své dcery za chybu. Nejsem si jistá, jestli je to přímo dané konkrétní školou, ale spíše se přikláním k tomu, že inkluze v tomto případě nebylo vhodně zvolené řešení. Za výhodu lze pokládat to, že škola je v dosahu bydliště, ale T1 tam nebyla a není šťastná. Nemá deprese, není sebelítostivá, ale mnohdy plakala a nemá ve škole ani jedinou kamarádku.“ (M1–T1 k posledním ročníkům vzdělávání dcery v inkluzivní ZŠ)

Za **přínosy inkluzivního vzdělávání** rodiče považují společnost zdravých dětí, což bylo důležitým důvodem i při rozhodování pro inkluzivní vzdělávání. Na druhou stranu, zejména na druhém stupni ZŠ, se setkali se situacemi, které neodpovídaly jejich představám. Jednalo se např. o přehlížení či šikanu ze strany spolužáků u žákyně A3 nebo o absenci přátelských vztahů prakticky u všech tří zúčastněných, to jsou zkušenosti, kterých by rodiče své děti chtěli ušetřit. Nedostatečné přátelské vztahy se spolužáky byly ovlivněny jednak tím, že děti s TP nejsou v kontaktu s ostatními v době mimo školu, na rozdíl od ostatních spolužáků, kteří se běžně vídají i po škole. Dále bylo překážkou samotné postižení, které je omezuje v aktivitách a zájmech, které jsou pro jejich spolužáky v adolescentním věku atraktivní, jako móda, sporty, tanec apod.

Za další přínos rodiče považují větší samostatnost, motivaci, celkový vývoj a dosažené znalosti a dovednosti. Rodiče byli přesvědčeni, že na speciální škole by děti zaostávaly a nedosáhly by stejných výsledků jako v běžné škole. Tím by se zpomaloval a omezoval jejich vývoj. Rovněž vliv zdravých spolužáků děti motivoval k lepším výkonům a samostatnosti.

2.1.9 Participace žáka

Pod toto téma byla zařazena sub témata: školní akce mimo budovu školy (např. LVK nebo školní výlety), školní činnosti (např. zapojení v hodinách TV), problémy a omezení ze strany školy. Uspokojující zapojení dětí do vzdělávacích aktivit se podařilo jen rodičům J3, a to s plným nasazením matky, s velkým úsilím otce, a především díky neústupnosti dcery. V počátku vzdělávání neměli rodiče dostatek informací, přesto se snažili J3 maximálně zapojit do všech předmětů, a to včetně tělesné výchovy (TV), a do všech aktivit, jako jsou plavání, výlety, exkurze a lyžařský výcvikový kurz (LVK). Částečně v jejich úspěchu sehrály úlohu dvě náhody. Tou první bylo, že se seznámili s pracovníky a studenty univerzity při příležitosti akce, kterou organizovala Fakulta tělesné kultury (FTK) Univerzity Palackého v Olomouci v jejich škole s cílem seznámit žáky i učitele s tím, jaké je to být osobou na vozíku. Druhou šťastnou náhodou bylo přidělení nové asistentky pedagoga na druhém stupni ZŠ, která v té době studovala speciální pedagogiku a měla zkušenosti s péčí o bratra se SVP. Díky svým zkušenostem poskytla rodičům mnoho důležitých informací, v mnohém

jím poradila i organizačně a byla pro J3 výbornou oporou. Takto se podařilo zajistit J3 účast na lyžařském výcvikovém kurzu s využitím monoski, pořízení handbike do školy a sestavení IVP do TV na míru J3 s pomocí studentů oboru Aplikované pohybové aktivity z FTK. Na všech zmíněných aktivitách a akcích participovali rodiče.

U T1 byla účast na aktivitách značně omezená, a to až do deváté třídy, kdy přišla změna s novým třídním učitelem. Ten vybíral takové aktivity, kterých se mohla účastnit celá třída. U A2 se omezení týkalo sportovních aktivit, TV, LVK a výletů: „Něco, ale jen malinko, dělala v rámci školy, protože tam byl vždycky problém ji převážet někam jinam, a ještě potom mít na to nějakého asistenta nebo někoho, kdo tam s ní vlastně bude, což je takové trošku nemožné...“ (M2–A2). Obě matky tuto skutečnost považují za znevýhodnění dítěte vůči ostatním i za zdroj stresu a smutku pro dítě a následně také za důvod k nespokojenosti rodičů.

2.1.10 Strategie překonávání překážek a neúspěchů

Optimismus a pozitivní přístup se řadil u všech čtyř rodičů (z toho jeden pár) žáků s DMO k potřebným strategiím na překonávání překážek, zvládnutí stresových situací a komplikací. Optimismus dodával účastníkům sílu dále jednat a naději vidět před sebou světlou budoucnost dětí. Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že jsou vždy přítomny problémy, ale to pozitivní musí převažovat nad negativním. Když má člověk dítě s TP, nesmí to vzdávat a jen tak to může zvládnout, ale stojí to mnoho úsilí, času, trpělivosti a čelí velkému psychickému tlaku.

Další strategie souvisela s **aktivním přístupem, úsilím rodiče a spoluprací školy a rodičů**. Rodiče dětí s DMO, především matky, věnovaly svým dětem maximum času již od narození. V době školní docházky si vzdělávání jejich dětí často vyžadovalo i přímou práci s dítětem ve škole během vyučování nebo na akcích mimo budovu školy, zajišťování pomůcek pro vyučování, komunikaci s vedením škol i učiteli, vyšší finanční účast na školních aktivitách, kde rodiče zastupovali učitele, získávání odbornosti školeními a kurzy apod.

Obhajoba dětí se také týkala všech rodičů dětí s DMO, především v otázce zajištění bezbariérovosti a PO, uplatňování vhodných přístupů ze strany

učitelů a asistentů, adekvátního hodnocení výsledků výuky, zajištění podpory a motivace žáků s DMO.

U všech rodičů byla **motivace** pro inkluzivní vzdělávání živena především snahou o co největší rozvoj dítěte, jeho samostatnost, nezávislost a osvojení kompetencí potřebných pro budoucí povolání i osobní život. Nejlépe to shrnula matka T1: „Hlavně, aby byla šťastná.“ V inkluzivní škole by tomu měl pomoci kolektiv spolužáků, kteří by měli být pro žáky s TP vzorem a motivovat je, měli by podpořit sociální inkluzi těchto žáků, jejich participaci, efektivnější učení v rozsahu běžných osnov a zabránit nálepkování z důvodu odlišností.

Potřebné informace byly rodičům dostupné v různé míře. V některých případech bylo zdrojem informací SPC pro žáky s TP, se kterým byli všichni rodiče spokojeni. Méně to již platilo o PPP, konkrétně v případě J3. Dále byly informace získávány od lékařů, terapeutů, asistentů pedagoga, speciálních pedagogů a rodičů dětí s podobným postižením. Informace rodičům usnadňují přístupnost služeb, proces vzdělávání jejich dětí a také vedou ke zvýšení kvality života.

K překonávání překážek pomáhalo také uplatňování stanovených **podpůrných opatření**, nicméně ne ve všech případech bylo důsledné, a tudíž dostatečně efektivní. Všechny děti měly ve škole individuální vzdělávací plán, ne ve všech případech však byl respektován v plné míře. U A2 nebylo např. plně respektováno slovní hodnocení ve vybraných předmětech, u žákyně J3 nebyl určitou dobu respektován IVP pro tělesnou výchovu a J3 byla vyčleňována z kolektivu („buď byla sama v nářadovně nebo si pinkala míčem o zeď na chodbě“, M3–J3). Všechny děti s DMO měly asistentku pedagoga, v jednom případě se jednalo o sdílenou AP pro dva žáky. U dvou žákyň se rodiče více než v jednom případě setkali s AP, s jejíž prací nebyli spokojeni. U žákyně A2 AP dostatečně nepomáhala v činnostech, na které byla žákyni přidělena. U žákyně J3 se jednalo o několik asistentek, z nichž jedna měla omezení ze zdravotních důvodů a u některých chyběly potřebné kompetence pro vykonávání tohoto povolání.

2.1.11 Budoucnost žáků

Ze tří zúčastněných mají rodiče dvou dívek docela jasnou představu o jejich dalším studiu, což je spojeno i s očekáváním otevřené budoucnosti jejich dětí. **Obavy** byly zaznamenány v případě matky žákyně A2, která má strach změny školy v devátém ročníku, jelikož A2 přechází na školu speciální (změny v organizaci výuky, adaptace na nový kolektiv, učitelský sbor a ubytování na internátě). Další obavy souvisejí s jejími studijními předpoklady a s výběrem studijního oboru po dokončení základní školy. Motorické schopnosti žákyni neumožňují uplatnění v učebním oboru nebo na středních školách s praktickou výukou a pro maturitní obory, jako jsou gymnázia nebo obory ekonomického směru, jsou vyžadovány i dobré matematické kompetence, které nejsou u žákyně A2 pro studium dostatečné. Žákyně T1 je již přijata na vybranou střední školu a žákyně J3 je přijata na univerzitu, rodiče tedy počítají s jejich úspěšným studiem (subtéma **plány**).

V souvislosti s budoucností a s dosažením vyšší kvality života jeden z rodičů (O3) uvádí potřebu **vhodných vzorů**, které mohou být pro děti s tělesným postižením zdrojem pozitivní motivace, ukázkou toho, že mohou žít normální život jako lidé bez postižení. Mohou si najít partnera, založit rodinu, řídit automobil apod.: „Jako ten Martin (chlapec na vozíku). On teď jezdí jako Peugeotem, sedačku má namáčkou úplně na volantu, on to má udělané tak, jak je to na těch vysokozdvížných vozících, jestli víte co. A na volantu má našroubovanou takovou kuličku, a to prostě držíte tu kuličku a tak s tím on tam točí. No a má tam automat vlastně a pomocí toho se tak přepravuje a funguje to, no. Takže... A my to říkáme tak, i třeba když někoho potkáváme nebo tak, já vždycky říkám, tady ty děcka potřebují vidět něco před sebou. To znamená: viděla jsem kamaráda, který už dodělal maturitu, je na vysoké škole, jezdí autem. Teď jsme jeli do toho velkého termálu. A teď tam tady těch lidí potkáváte hromadu. Vidíte, že tam je rodina, jo, třeba maminka a tatínek. Ta maminka je na vozíku a je tam s dítětem. Tatínek přijede k bazénu, maminku takhle vezme a dá ji do toho bazénu. Pak ji zase vytáhne, dítě vyběhne, oba se utrou a jedou. Potom se s nima třeba dáte do řeči a ona vám řekne třeba: „já jsem teďka na mateřské“ nebo „já jsem doma s dítětem, starám se“ ... takže ty lidi dneska vidíš, že není problém mít děti. J3 má kamarádku a ta má strach, že nebude

mít děti. Z toho, že když by měla děti, že se jim nebude moct věnovat. Je na vozíku a ještě je taková, jakoby, že tu páteř má takovou měkkčí, nebo jak bych to řekl, že... A ona jakoby k tomu má takovou averzi, že jakoby... jak dva handikapovaní můžou mít dítě, když mu nic nemohou dát. Tak ona radši mít dítě nebude, protože by se o ně nemohla starat. Ale ona nevidí, že by se to dalo – tak jak naše J3 to vidí – že se dá jezdit na ty hory, dá se jezdit na rafty, dá se jezdit tam, tam... prostě že se dá žít úplně normálně, to ona nevidí. Kdyby ten tatínek nebo ten manžel byl tak ochotnej a schopnej, že prostě by se o tu rodinu dokázal postarat vlastně – vždyť i třeba dva nevidomí mají dítě.“

Dosáhnout co nejvyšší **kvality života** žáků s DMO chtějí všichni rodiče. Cílem všeho, co pro své dítě prozatím udělali, byl jejich rozvoj a spokojenost. Podle rodičů T1 by jejich dítěti mělo pomoci dosáhnout štěstí zvládnutí školní docházky, zlepšení komunikačních schopností (logopedická péče v předškolním věku) a motoriky, dále to, že se bude věnovat svým koníčkům a zájmům a že bude budovat kamarádské vztahy, čehož dosáhli v různé míře a vytvořilo to předpoklady pro další vzdělávání. U matky A2 se jednalo o podobné hodnoty, ale problémy ve vrstevnických vztazích i potíže s některými vyučujícími na druhém stupni postupně vedly ke změně školy, což vyvolává naděje, ale současně i obavy. Rodiče žákyně J3 se do velké míry zapojili do vzdělávacího procesu, podporovali dceru v aktivitách i mimo školu, hodně společně cestovali, sportovali a snažili se jí být co největší oporou s tím, že jsou přesvědčeni, že ji připravili na samostatný život: „Tak my už jsme rádi, že jsme skončili, a my už teď nechceme nic vědět, my ji tady zavezeme na kraj (název města, kde je přijata na univerzitu) každý den, a tam ať už si dělá co chce. A když si tam bude chtít něco vyřídit, ať si to vyřídí sama, já už jsem si to vyčerpala, ty možnosti a tady ty věci, tak co...“ (M3–J3) „No, ale jestli je tam bude hodně prudit, tak aby ji za to nevystrčili na mraz, jo... (smích rodičů) jak bude něco chtít, no...“ (O3–J3).

2.1.12 Vztahy

Zkušenosti rodičů žáků s DMO v otázce vztahů se spolužáky jsou citlivým tématem. Vzhledem k závažným omezením jejich děti mají mezi spolužáky méně kamarádů než jejich vrstevníci. Žákyně J3 neměla se spolužáky žádné konflikty a nedostatek kamarádů kompenzovala kamarádkým vztahem

se svou sestrou, se níž chodila do stejné třídy po celou školní docházku. Díky tomu nedocházelo ani k vyčleňování z kolektivu, sestra ji spojovala s ostatními. Další dvě ze zúčastněných matek těžce nesly nedostatek přátelských vztahů, kterým čelily obě dívky během školní docházky. Situace v mateřské škole a na prvním stupni základní školy byla ještě bezproblémová, ale na druhém stupni se zhoršila. V adolescentním věku už dívky nenacházely s vrstevníky společná témata, a to je vzájemně odcizilo. U žákyně A2 matka poukázala i na nevhodné chování některých spolužáků, projevy šikany a vyčleňování její dcery z kolektivu. Na obě dívky měla tato situace nepříznivý emoční dopad. Žákyně A2 měla potíže i se dvěma učiteli, kteří nebyli ochotni respektovat její IVP v plné míře.

2.1.13 Ilustrativní příklad – příběh žákyně J3

Následující příklad ilustruje příběh jedné ze zúčastněných rodin.

Příběh rodiny Jitky (jména nejsou skutečná, jsou použity pseudonymy)

Narození dítěte s postižením

V rodině Novákových se narodila dvojčata, Jituška a Lucinka. Obě děti se narodily se zdravotním postižením, Lucka s vrozenou vývojovou vadou, konkrétně s gastroschízou (výhřezem střev), a Jitušce byla diagnostikována dětská mozková obrna. Postupně byla diagnóza upřesněna na spastickou diparézu s levostrannou hemiparézou. V životě to pro ni v současnosti znamená omezení hybnosti obou dolních končetin a levé ruky, které je doprovázené křečemi při nevhodném pohybu, pozici nebo nadměrném zatěžování. Vedle omezení hybnosti má Jitka postižený zrak. U obou očí se jedná o několik problémů současně a je nutné, aby celodenně nosila brýle.

Rodinné zázemí

Obě děti žijí s rodiči na vesnici ve vícegeneračním rodinném domku se zahrádkou. Byt mají v prvním patře, což není pro dítě s omezením hybnosti právě ideální. Vozík rodiče nechávají na chodbě v přízemí a do patra dceři pomáhají. Žijí v příjemném láskyplném prostředí, mají psa a v celé rodině panuje velmi pozitivně laděná atmosféra, jež na mě silně zapůsobila. Celá rodina miluje přírodu, kterou mají díky lokalitě, ve které žijí, na dosah. Rodiče jsou oběma dívkám oporou, oba působí jako velmi vyrovnaní lidé a do-

plňující se partneři. Je vidět, že mají jasné rozdělené role a odpovědnosti, aby vše fungovalo. Kontakty udržují i s širší rodinou a přáteli.

Nelehké počátky – priority a změna životního stylu rodiny

Po narození dvojčat si rodiče prožili velmi náročné období, kdy neměli dostatek informací, potřebné podpory ani času, který by na vyhledávání informací potřebovali: „Já sem nic nevěděla, a na počítač jsem neměla vůbec čas chodit, při dvou dětech, to jako byla taková vzdálená planeta, počítač.“ Narození dvou dívek s postižením jim zcela změnilo život. Od počátku věřili ve zlepšení zdravotního stavu obou dětí, a to jim dodávalo sílu a energii jednat. Přestože dosahovali pokroků, po čase se smířili s tím, že Jitka nebude nikdy běhat jako ostatní děti. Maminka uvádí, že ačkoli lékaři navrhovali několik dalších možných zákroků, odmítli je, protože je pro ně důležitější šťastné a veselé dítě, než živení planých nadějí a řešení kosmetických problémů, které by funkčnost dolních končetin stejně neovlivnila: „My jsme jí nechali operovat kyčel, spravil se nám kyčel, ale pohnojila se nám celá páteř, protože ona z ní má teďka takový esovitý tvar. Posunula se nám pánev vlastně a taky má jednu nohu kratší a jednu delší, a on vám na to ten ortoped řekne ,no tu nohu, to umíme natáhnout a na tu páteř, to vám dáme krunýř a tam uděláme to, tam to‘ ... ale každá operace znamená, že šest týdnů nehybně ležíte, po šesti týdnech si můžete začít sedat a další čtyři týdny máte rehabilitace. Takže to to dítě tak vyhodí z toho režimu a rytmu... a třeba v našem případě vás to na nohy nedostane. Je to kosmetika, že třeba sedí rovně, má rovnou páteř, nebo prostě někde něco, třeba že bude mít nohu stejnou. Jediné, co nám třeba za ty operace pomohlo, je to, že jí spravili ty nožky. Ona měla silnou spasticitu, takže oni jí to nařízli, že to povolilo, a můžeme jí normálně about botu.“ V této souvislosti maminka porovnává situaci vlastních dětí s chlapcem, který rovněž nechodí, ale rodiče se s tím zatím nevyrovnali a stále hledají cestu, jak to změnit. „Ale jinak, nikdo vám neřekne, že to pomůže. A potom, když člověk postaví na váhu 11 operací a proti tomu šťastné dítě, tak bych radši volila to šťastné dítě, když je těch operací třeba tolik. Ale to je na těch rodičích, na jejich zvážení.“ Z uvedených důvodů se rodiče již v prvních letech školní docházky smířili s tělesnými deformitami nohou a páteře, které Jitka má. Po několika dalších letech pochopili, že nebude chodit o berlích, jelikož ji to velmi omezuje, a přiklonili se k ortopedickému vozíku. Této volbě rodiče

dlouho odolávali, protože berle Jitku řadily spíše do skupiny zdravých dětí, a navíc rodiče berle považovali za snadněji použitelné při cestování a výletech. Aby měly jejich děti život podobně bohatý na zážitky a aktivity jako děti zdravé, přizpůsobili tomu životní styl celé rodiny. Začali hledat takové aktivity a volit takové cíle, které by s nimi mohly obě dcery absolvovat a které by naplňovaly kvalitu jejich života v maximální možné míře.

Maminka se vzdala kariéry, zůstala s děvčaty doma a trávila s nimi většinu času. Vedle běžné péče s nimi absolvovala lékařská vyšetření i lékařské zákroky (u Jitušky např. chirurgické zákroky z důvodu snížení spasticity dolních končetin a správného postavení a funkce nohou nebo operaci kyčle). Naučila se fyzioterapeutické postupy, např. Vojtovu metodu, a aktivně s Jituškou pracovala, aby dosáhla co nejlepších výsledků.

Vzhledem k tomu, že s dcerou trávila maximum času, Jituška si k ní vytvořila silnou fixaci a velmi těžce si zvykala na jakoukoliv změnu, která se týkala prostředí nebo společnosti jiných lidí. V raném dětství velmi málo komunikovala, nikdy nespala u babičky nebo u kohokoliv jiného, jelikož jí změna prostředí i lidské společnosti způsobovaly závažné problémy: „Dostávala se tím do psychické nepohody, která se následně projevovala na spasmu celého těla. Stačila chvilka, například hodina v náhradním prostředí, a vznikly závažné následky, které jsme odstraňovali třeba i půl roku.“ Proto se rodiče vyvarovali situací, kdy ji měli komukoliv svěřovat. Přestože se maminka starala o dvojčata, každá z dívek byla jiná. Zatímco Lucka nevyžadovala pozornost a byla spíše samotářské dítě, Jituška byla na matce silně závislá, patrně právě proto, že spolu absolvovaly četná rehabilitační cvičení, lékařská vyšetření, zákroky a pobyty v nemocnici a vzhledem k typu postižení vyžadovala i větší pozornost a péči než její sestra.

Výběr mateřské školy

Ve čtyřech letech začali rodiče vybírat vhodnou školku a nejprve se obrátili na školku v místě bydliště. V té době netušili, na co má dítě s postižením nárok (např. asistent apod.), neměli dostatek informací a nevěděli, na koho se obrátit. Volba místní školky byla pro rodiče prvním zklamáním, jelikož jim děti odmítli vzít z důvodu postižení Lucinky, která v té době ještě měla vývod ze střeva. „Takže to pro mě byl hodně velkej takovej náraz. Každopádně jsem si v hlavě ujasnila, že ve školce, kde už dopředu vědí, že ji nechťejí, aniž by věděli, jaká je, jsem řekla, že tam teda asi svoje děti nedám.“ To

rodiče přivedlo k rozhodnutí pro speciální vzdělávání. Speciální mateřskou školu v nedalekém městě shledali jako výborné řešení pro obě dívky, a to z několika důvodů. Jednak ve školce pracovali odborníci zaměřeni na děti s jakýmkoliv problémem a vybavení mateřské školy zahrnovalo speciální pomůcky. Dále byly do vzdělávání dětí zahrnuty i předměty speciálněpedagogické péče (např. logopedie) a aktivity, které školka dětem nabízela, byly širšího rozsahu než v běžné školce. Speciální mateřská škola respektovala speciální potřeby dítěte, v areálu školky se Jituška pohybovala na chodítku a na akce mimo školku ji brali v kočárku. Navíc dívky mohly být v jednom zařízení společně a vzhledem k nižšímu počtu dětí ve třídách se jim dostávalo individuální péče a dostatečné pozornosti. Vzdělávání v mateřské škole však bylo pro Jitušku velkou změnou, na kterou si nemohla přivyknout, přestože byl přístup zaměstnanců mateřské školy velmi vstřícný. Jituška tam denně hodiny proplakala: „Jitka vlastně tam vůbec nechtěla být, plakala od rána do večera, takže já jsem vlastně první hodinku s ní byla v šatně, jo, vzala jsem si ji.“ Tato situace přetrvala po celou dobu předškolního vzdělávání. Vždy, když se situace začala trochu zlepšovat, přišly prázdniny, svátky nebo onemocnění, a každá pauza, díky které trávila Jituška nějaký čas doma s maminkou, přispěla ke zhoršení stavu a posunulo je to zpět na začátek. To rodiče motivovalo k tomu, aby byl děvčatům o rok odložen nástup do první třídy základní školy: „Ale my jsme si to vybojovali s manželem, že jsme si řekli, že teda chceme o rok později, že vlastně není kam spěchat a úplně se nám to zdálo i vůči tě Jitce, že tak těžce navazovala vlastně ty vztahy a tady to. Takže jsme si to protáhli o rok vlastně v té školce no a pak teda začala škola.“ I přes Jitčiny potíže s přivykáním a osamostatněním se hodnotí rodiče speciální mateřskou školu pozitivně a s vděčností.

Výběr základní školy

V době předškolního vzdělávání rodiče začali zvažovat volbu vhodné základní školy. Vzhledem k tělesnému postižení preferovali školu s bezbariérovým prostředím. V průběhu ledna, ještě před zápisem do základní školy, navštívili rodiče s dcerami pedagogicko-psychologickou poradnu, aby konzultovali rozhodnutí s odborníkem: „Nebyli jsme v SPC, protože jsme byli tady, protože jsem nevěděla, kam s nima mám jít, takže nejdřív jsem šla do pedagogické poradny. Paní si nás objednala, aniž by nás viděla, udělala tam nějaké jakože posudek...“. Předpokládali, že výsledky vyšetření

vyzdvihnou kvality dítěte a usnadní jeho přijetí do základní školy. Jituška absolvovala psychologické vyšetření, po němž rodiče obdrželi zprávu s doporučením vzdělávání ve speciální škole. To je velmi překvapilo, protože už v době předškolního vzdělávání znala všechna písmena abecedy a dokázala číst jednotlivá slova: „paní učitelka říkala jako, že jsou teda natolik šikovný, že už jí předčítají u obchodu akce.“ Orientovala se v barvách a tvarech a měla širokou slovní zásobu.

Zásadním bodem pro doporučení speciální školy byla dle psychologky kresba postavy, kde Jituška nakreslila osobu s palcem a spojenými prsty. Paní psychologka rodiče upozornila, že „takové dítě v žádném případě nezvládne vzdělávání na běžné škole“. Doma se potom rodiče od dcery dozvěděli, že nakreslila osobu s palčáky, protože v lednu, kdy byli na vyšetření, „*přece mrzne a lidé nosí rukavice*“. To byl další smutný okamžik, kdy rodiče pocítili odmítavost a nepochopení druhých. Maminka v této souvislosti uvedla, že se setkávají s tím, že si lidé dítě s tělesným postižením obvykle spojí i s postižením mentálním a podle toho se chovají: „A tam jsme možná poprvé okusili, že ty viditelné vady znamenají, že jste automaticky vhozena do pytle pro takového jako debila, abych tak řekla, ona to ví, takže to takhle vlastně můžu před ní říct, protože ona ví, že to takhle prostě je.“ Předpokládají, že dítě na vozíku neumí mluvit, nedokáže se učit s ostatními dětmi apod.: „... oni třeba ti lidé chodí za mnou a ptají se mě, ale na ni, která vlastně sedí u mě nebo u nás, jo. A to je fakt až neuvěřitelný, že on se mě třeba někdo zeptá ‚a jak se má‘, no a já na to – proč se ptáte mě, se zeptejte jí, ne?“ Negativní zkušenost s přístupem v poradně nebyla jediná, ale byla jedním z důvodů, proč v té době rodiče začali spolupracovat se speciálněpedagogickým centrem, zaměřeným na děti s tělesným postižením.

Pro vzdělávání obou dcer rodiče vybrali bezbariérovou základní školu, která je v nedalekém městě a jejíž součástí je i gymnázium: „... zvolili jsme to hlavně z důvodu, že to je jediná bezbariérová škola, která byla v té době. Protože všude jinde jsou bariéry a ač se to nezdálo tehdy, tak vlastně bych musela nastoupit já, v jakékoliv bariérové škole, protože nemůžete po žádných asistentech chtít, aby vám dítě vynášel nebo snášel z patra nebo do patra. To mně přišlo prostě... z mého hlediska... hrozně hloupé po někom chtít tahat...“ Vedle bezbariérovosti rodiče ovlivnil lidský přístup, vstřícná ředitelka školy, která byla ochotna přijmout obě dívky ke vzdělá-

vání současně a výše zmíněnou zprávu z PPP roztrhala a zahodila. Díky spolupráci se SPC se rodiče dozvěděli o možnosti individuálního vzdělávacího plánu a o podpůrných opatřeních, která usnadnila Jitčino vzdělávání.

Základní škola

V sedmi letech Jituška nastoupila do první třídy. Z počátku ještě přetrvávaly drobné potíže s přivyknutím, ale školní režim pomohl většímu osamostatnění se. V té době ještě nepoužívala vozík a pohybovala se s pomocí berlí. Byla vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu a dostala svoji první asistentku: „Vlastně dostali jsme paní, která byla těsně před důchodem, takže to byla taková bych řekla babička, teta, pro ni, takže to bylo úplně v pohodě. No a měli jsme vlastně nastavený od ředitele volnější plán nebo něco takového, takže jsme vlastně nemuseli úplně stíhat...“ Děti byly v prvních dvou ročnících vzdělávány v samostatném traktu odděleném od tříd se staršími spolužáky. Učení Jituška zvládala bez potíží, v individuálním plánu měla časový harmonogram nastavený jinak než ostatní děti z důvodu rehabilitací. To maminka nepovažovala za šťastné řešení, jelikož jejich příchody rušily vyučování ostatních: „takže my třeba, i když jsme se někde opozdily a přišly o chvíli později, tak nám nikdo nic neřekl. Ale z mého pohledu mi to přišlo hloupé, abysme narušovali třídu. Ona ještě v té době chodila o berlích, takže ono je to vlastně slyšet, už když jsme šly po chodbě, z dálky, že jde. Paní asistentka jí nosila aktovku, nosila jí vlastně všechny věci a nějak jsme tak jako naskočili do toho...“

Od třetí třídy byly děti přesunuty do jiného školního traktu, kde bylo více ročníků a Jitušce byla přidělena nová asistentka na další tři roky. Byla nezkušená, neměla představu o problematice Jitčina postižení a nechápala podstatu jejích potřeb a kvůli závažným potížím se zády byla v částečném invalidním důchodu. Asistentka absolutně nesplňovala to, co se od ní očekávalo. Nepomáhala, kde bylo třeba, a obvykle chodila pozdě. Jitka se tak dostávala do nepříjemných situací, kdy např. čekala na asistentku s taškou a pomůckami na chodbě školy, přičemž už začala vyučovací hodina a děti se učily. Tyto potíže přiměly Jitčiny rodiče k dlouho odkládanému pořízení invalidního vozíku. „No, to vlastně Jitka pochopila, že asistentka se jí o nic starat nebude, že co si vlastně nevykřičí a o co se sama nepostará, to nemá a mít nebude a mě to teda posunulo asi v tom, že jsme zvolili ten invalidní vozík, aby vlastně Jitka mohla být svým pánem. Já jsem ten invalidní vozík

před sebou kopala už strašně dlouho, protože ona vlastně ho po nás chtěla už dávno, ale já jsem to pořád oddalovala, protože ten invalidní vozík byla taková jako poslední jakoby lajna něčeho... Prostě já jsem si pořád říkala, že ty berle jsou něco, jako... Víte, my jsme taková aktivní rodina, my moc nelamentujeme, nás spíš potkáte někde v přírodě. My hodně jezdíme, hodně cestujeme, do přírody, po památkách a ty berle jsou takový jako – můžete je vzít do jeskyně, můžete je vzít na minaret, na hrad, na zámek, kamkoliv, kdežto ten vozík... To pro mě byla fakt taková jako – poslední lajna, takovéto něco, nechci říct škaredýho, ale prostě už je to těžší na přepravu, na přenášení, už ty převozy jsou takové jiné. Takže proto jsem já ten invalidní vozík nechtěla, ale pak jsem zjistila, že když bude mít ten vozík, tak bude svým vlastním pánem.“

Vozík Jitce zajistil nezávislost, samostatnost a stal se jí obrovskou změnou k lepšímu. Vzdělávání probíhalo celkem bezproblémově. V IVP měla Jitka stanovené, jak s ní pracovat v jednotlivých předmětech na základě jejích omezení, a učitelé to v převážné míře respektovali (kromě tělesné výchovy): „No a dostali jsme se k té APĚ (Aplikované pohybové aktivity) vlastně, ti nám napsali individuální plán, čistě na ten tělocvik, a to byl další kámen úrazu, protože ač byl plán úplně super, tak s tím nikdo neuměl pracovat.“ Situace, kde rodiče naráželi na komplikace, se týkaly participace na školních a mimoškolních aktivitách. Obě dívky žijí v aktivní rodině, nerady tráví čas doma, jsou rády ve škole se spolužáky, baví je tělesná výchova, chtějí se účastnit akcí pořádaných školou, sportovních i kulturních, nevyjímaje lyžařský výcvikový kurz, plavecký kurz, taneční kurz, recitační a literární soutěže a olympiády, výlety a exkurze. V těchto situacích musela vždy zasáhnout maminka nebo oba rodiče a Jitka se mohla účastnit zmíněných aktivit za cenu opakovaného jednání s ředitelem školy nebo i absolvování kurzů a školení jednoho z rodičů, obvykle matky.

Roli tu hrála i finanční účast rodiny, zasahování do organizace školních akcí ze strany rodiny, zajišťování spolupráce s dalšími institucemi (např. s Fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého, s pracovníky a studenty oboru Aplikované pohybové aktivity) a fyzická a aktivní účast rodiče na uvedených aktivitách či pobytech. Problém byl i s podporou Jitčiny samostatnosti nebo participace na běžných aktivitách, jako je např. obědování ve školní jídelně. Rodiče museli dlouho usilovat i o to, aby si Jitka mohla sama na vo-

zíku vyzvednout oběd v jídelně a poobědvat s vrstevníky, což ředitel školy považoval za nebezpečné, a Jitka tak několik let musela obědvat odděleně od ostatních s asistentkou, aby vozíkem někoho nezranila.

Účast v hodinách tělesné výchovy rovněž nesplňovala očekávání, jelikož dívka byla často vyčleňována z kolektivu, aby si házela míčem na chodbě nebo čekala v místnosti s nářadím, když děti cvičily v tělocvičně. Asistentka chodila na hodiny tělesné výchovy se zpožděním a odcházela dříve, takže z pětáctyřicetiminutové hodiny tělocviku mívala Jitka pouhých patnáct až dvacet minut. V plavání ji asistentka omezovala v pohybu, aby kvůli žákyni nemusela do vody, nebo se kurzu vyhýbala, a proto s ní většinu lekcí absolvovala maminka: „... takže co vám zbyde – sbalíte si plavky, protože proč Jitce budu říkat – do té vody nemůžeš. Ono to ale nebylo tak jednoduché, protože já tam ze školského hlediska nemám co dělat, jo, takže ono to není jako že... Takže za ředitelem, plavat potřebujeme, chceme jít.“ Závěrečné lekce v plaveckém kurzu již Jitka absolvovala s asistentkou, ale opět to nesplnilo očekávání, protože s ní nebyla ochotna být ve vodě, pouze stála na okraji bazénu a dohlížela na ni. Nejvíce se však rodiny dotklo, když Jitka nedostala plavecké vysvědčení jako spolužáci. „No a poslední, asi tři plavecké lekce, to bych řekla, že tam s ní byla ta paní asistentka, ... takže ona (Jitka) vlastně celou dobu stála a zmrzala v rohu, protože se nemohla hnout ani tam, ani tam, a co mě opravdu vykoledilo ... a do dneška mě to mrzí, že jsem tehdy nebyla si stěžovat veřejně, protože ona nakonec nedostala ani to ‚mokrý vysvědčení‘. A to je taková facka pro to dítě! Já vím, že nic neuplave, já vím že by nedostala tu ‚štitku‘...“

S každou zvládnutou překážkou Jitka i rodiče pochopili, že když se do toho vloží více úsilí a energie, tak to jde a dosáhnou cíle, jak uvádí tatínek Jitky: „A i ten ředitel, nemůžeme říct, že prostě se nám nesnažil vyhovět. On to tak několikrát otočí nebo několikrát to probere, ale nakonec se to stejně při trošku vyvíjeném tlaku dostane tam, kam by mělo.“ Díky tomu postupně, krok za krokem, překonávali další překážky. V průběhu základního vzdělávání se u Jitky vystřídaly ještě tři asistentky. S jednou z nich, i když jen na rok, měli rodiče i Jitka opravdu štěstí, jelikož studovala speciální pedagogiku a měla praxi s prací s žákem se SVP z vlastní rodiny. Byla pro práci zapálená, ochotná a aktivní. Pro Jitku se stala výbornou oporou, vedla ji k samostatnosti a pomáhala jí tam, kde to bylo nezbytně nutné. Pomáhala

i v organizačních záležitostech, pomohla jí např. prosadit samostatné stravování ve školní jídelně, i když to zabralo téměř čtvrt roku díky neústupnosti ředitele. Zařídila mnohé sama, z vlastní iniciativy. Rodiče od ní získali četné užitečné informace, dozvěděli se např. o organizacích (např. Černí koně), které pomáhají dětem s omezením pohybu, což jim umožnilo např. získat pro Jitku dotace na handbike: „... takže vlastně jsme měli tu Pavlu, která nám úplně otevřela oči jinak, jenže ona potom odešla na mateřskou, tak jsme ji měli jenom rok.“

Další šťastnou náhodou byla návštěva studentů a pracovníků Fakulty tělesné kultury ve škole v rámci Paralympijských dnů. Na této akci se Jitka a její rodiče seznámili s výborným týmem mladých lidí, kteří rovněž pomohli pro školu získat speciální handbike, nastavili Jitce IVP z tělesné výchovy přesně na míru a pomohli rodičům s možností účasti Jitky na lyžařském výcvikovém kurzu zapůjčením monoski a zajištěním instruktorského kurzu pro Jitčinu matku. I přes mnohé potíže s některými asistentkami a občasným nepochopením vedení školy rodiče hodnotí výběr základní školy jako nejlepší možný. Škola byla jako jediná v dosahu bezbariérová, nebyla tak daleko, že by vyžadovala delší dojíždění, a jak uvádějí oba rodiče, „měli celkem štěstí na lidi“, protože během základní docházky Jitku neučili učitelé, se kterými by byly problémy. S asistentkami příliš mnoho štěstí neměli, ale když jejich práci suplovala maminka a k tomu byl pořízen ortopedický vozík, dalo se to zvládnout.

Výběr střední školy

Vzhledem ke studijním výsledkům i z důvodu omezení v pohybu bylo první volbou pro studium gymnázium a následně střední škola s maturitou, bez praktické výuky. Jelikož Jitka se sestrou chodily na základní školu, jejíž součástí bylo i gymnázium, zvažovaly pokračování na této škole. Rodiče však s dívkami navštívili i jiné školy, aby měli přehled a srovnání a pro případ neúspěchu u přijímacích zkoušek i náhradní alternativu. Zjistili, že ne všechny bezbariérové školy jsou skutečně bezbariérové a že přístup k dětem s tělesným postižením je někde stále spojen s předsudky a vyčleňováním. Např. na jednom gymnáziu ředitel odmítl studentku dříve, než ji a její rodiče pozdravil. Středoškolské vzdělávání tedy pokračovalo na gymnáziu, které bylo součástí základní školy, kam Jitka devět let chodila. Mělo to pro ni výhodu v tom, že již rodiče věděli, na koho se obrátit,

škola byla bezbariérová a během těch devíti let již dosáhli určitých pokroků ve vzájemné spolupráci školy a rodiny. Jitka v té době byla dostatečně samostatná a ve známém prostředí si dokázala mnoho věcí zajistit sama, jak uvedl tatínek: „Představte si, Jitka přijde za panem zástupcem a řekne mu: ‚Já bych si chtěla domluvit tělocvik na příští rok, aby byl buďto na začátku vyučování – to znamená, abych si mohla přijít buďto v tepláčkách už z domu, anebo aby byl po velké přestávce, abysme měli těch 20 minut a abych se mohla převlíct.‘ No a pan zástupce říká paní zástupkyni – ‚slyšela jste, jak nám to tady organizuje?‘ Jako ze srandy, jo, takže ona, když má zájem, tak si řekne o to, jestli by to šlo udělat tady tak a jestli by to šlo tak, aby to fungovalo. Že jako má zájem. Tam jde prostě o to, že ona je tam tím známá, že třeba teď tam má dva sportovní vozíky, protože... A pan zástupce to myslel z legrace, že se prostě jakoby rád něco přiučí... Takže, co tím chci říct, že vy si můžete zvolit buď ten aktivní přístup, nebo ten pasivní. No a v případě, že jste aktivní, tak se pořád něčeho dožadujete, protože pořád něco chcete, že? Požadujete to, co není úplně běžné.“ Přestože na gymnáziu byl jiný kolektiv učitelů než na základní škole, nebyly s nikým potíže. Jitka si vybojovala všechno, co bylo možné, ať už sama, nebo s pomocí rodičů. Úspěšně se účastnila olympiád z českého jazyka, zvládla lyžařský i taneční kurz. Nyní úspěšně odmaturovala a je přijata ke studiu na vysoké škole.

2.1.14 Diskuse

Analýza dat u tří rodin dětí s DMO přinesla identifikaci rozmanitých témat, které mohou pomoci porozumět zkušenostem, které tyto rodiny mají se vzděláváním svých dětí v současném inkluzivním prostředí. Je třeba samozřejmě zohlednit, že vyprávění rodičů se týkalo poměrně dlouhého časového rozmezí a některé zkušenosti, které rodiče popsali, např. boj s nedostatkem informací, již nemusí být aktuální. Při vzdělávání dětí se SVP na základní a střední škole je však důležité mít na paměti, že jejich rodiče mají za sebou často dlouhou historii zkušeností různého charakteru, které ovlivňují jejich reakce, myšlení, chování apod. Tyto zkušenosti mohly být pro rodiče velmi zraňující, což je v této studii zjevné např. při reflexi subtemat odradili nás, přínosy speciálního/inkluzivního vzdělávání nebo smutek a zklamání.

Rodiče musí v inkluzivním prostředí překonávat řadu bariér, a to nejen architektonických bariér, které se typicky vyskytují u žáků s TP (Kham, 2014; De Villiers, 2015; Lelgemann, 2012), ale zejména bariér v postojích a mezilidských vztazích. Rodiče se v této studii setkávali s předsudky a znevýhodňujícím přístupem odborníků, od kterých by se jim mělo dostávat profesionální podpory. Tento problém byl pojmenován již v některých dřívějších studiích zaměřených na žáky s různými typy SVP (Grove et al., 1999; Giavrimis 2019; Rogers 2007 apod.), nicméně v případě žáků s DMO souvisí tyto problémy často s omezenou hybností (Jonášková in Müller, 2001). Výsledkem těchto problémů je snížená úroveň participace na školních i mimoškolních aktivitách, která je v rozporu s cíli inkluzivního vzdělávání a vytváří určitou formu segregace žáků. Zatímco bariéry ve fyzickém prostředí škol je v některých případech poměrně obtížné zcela překonat, minimalizace bariér v postojích zaměstnanců škol by měla být prioritním cílem budoucí inkluzivní vzdělávací politiky (Marinelli, 1999; Best, 2010).

Volba rodičů mezi inkluzivním a speciálním prostředím bere v potaz řadu faktorů, např. možnost být mezi vrstevníky bez postižení, zvykat si na nároky běžného prostředí, reputaci školy a nabídku vzdělávacích příležitostí. Někteří rodiče v této studii po letech, kdy se jejich dítě vzdělávalo v inkluzivní třídě, litovali svého rozhodnutí. V rozhovorech se objevovalo bilancování nad klady a zápory inkluzivního prostředí, přičemž dle zkušenosti rodičů se zvýšená rizika pro žáky s DMO objevují zejména s přechodem na druhý stupeň. Rodiče v této studii sdíleli svoji zkušenost, že jejich děti byly ohrožené šikanou, nedostatkem přátelských vztahů a exkluzí z kolektivu. Také tyto závěry nejsou v odborné literatuře zaměřené na inkluzivní vzdělávání ojedinělé (Dubin, 2009; Flynt 2004). Nicméně zajímavé je vysvětlení rodičů, že tato rizika byla v případě jejich dítěte způsobena tím, že nemohlo sdílet měnící se zájmy dospívajících vrstevníků. Přestože tato studie si vzhledem ke svému designu neklade nárok na zobecnění na širší populaci, lze se právem domnívat, že tyto zkušenosti žáků s TP nejsou v českém prostředí ojedinělé. Možnosti inkluze žáků s TP, obdobně jako u dalších typů SVP, mohou narážet vedle výše popsanych bariér také na bariéry v hodnotové orientaci vrstevníků a na to, že žáci s DMO nemohou dostatečně reagovat na trendy sdílené jejich referenční skupinou. Zde se otevírá prostor pro pedagogickou intervenci zaměřenou na sociální a etické aspekty fungování školního společenství. V zahraniční literatuře se mluví např. o strategiích

zaměřených na ovlivnění kultury školy a prosociálního chování (Spivak & Durlak, 2016; Garrote et al., 2020), které se tohoto tématu úzce týkají. Takovéto intervence by měly pomoci formovat postoje žáků optimálně již od raného věku a měly by být prováděna proaktivně.

Na jedné straně je potřebné, aby žáci s TP byli součástí hlavního vzdělávacího proudu a jejich přítomnost v běžných třídách vyvíjela tlak na změny ve fungování celého školského systému a okolní společnosti (Jekanowski, 2017; Reupert et al., 2014). Volba inkluzivní školy by měla pro rodiče žáků s DMO představovat možnost první volby a takto by jim měla být také prezentována poradenskými pracovišti. Na druhé straně, zejména pokud zohledníme nedostatky v současných inkluzivních školách, je žádoucí, aby měli žáci s DMO a jejich rodiče i nadále možnost volby mezi inkluzivním a speciálním prostředím. Speciální vzdělávací prostředí (ať se jedná o speciální třídy běžných škol, nebo o školy pro žáky se SVP) může být pro žáky s DMO přínosné, a to i navzdory řadě limitů a riziku sociální exkluze, která se zde vyskytuje z jiných důvodů (např. z důvodu velkého počtu žáků s těžkým stupněm SVP).

Rodiče pro své děti s DMO také potřebují vysokou profesionální úroveň v poskytování poradenských služeb, včetně služeb školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Potřeba užší specializace pedagogických pracovníků se v domácím prostředí objevuje již na úrovni vysokoškolské přípravy. Např. na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci je možné studovat navazující magisterský program Speciální pedagogika – poradenství, jehož absolventi by měli být připravováni přesně pro tyto pracovní pozice. Vedle efektivní vysokoškolské přípravy je však zapotřebí disponovat flexibilním systémem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jehož potenciál není v českých školách doposud dostatečně využitý.

Zkušenosti rodičů dále ukazují na mimořádnou důležitost úzké a kvalitní spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a rodinou. V případě žáků s DMO musíme zohlednit také omezení v jejich autonomii a soběstačnosti a zvýšenou závislost na pečovateli (např. asistentu pedagoga). Naléhavost takové spolupráce se stupňuje se snižující se funkční schopností žáka. Rodiče v této studii mluvili o nutnosti obhajoby potřeb a práv svých dětí a uváděli, že pozitivní výsledky se dostavily, pokud ve svém úsilí vytrvali, zachovali si optimismus a aktivní přístup. Jedním z příkladů je nedodržení

závazků, které pro vzdělávání žáků s DMO školy formulovaly v individuálním vzdělávacím plánu, např. nedostatečné respektování závazku slovního hodnocení.

Týmová spolupráce v těchto případech musí počítat s úzkou participací rodičů (Mitchell, 2014), kteří mohou rozhodovat a kterým zároveň učitelé naslouchají. Nutno však podotknout, že současná evidence týkající se týmové spolupráce mezi rodiči a školou preferuje mnohem vyzrálejší modely pro participaci a partnerství, než které byly popsány rodinami v této studii (Hattie, 2009; Jeynes, 2012). Uplatnění těchto modelů může být problematické zvláště ve školách, ve kterých učitelé tíhnou k silně expertnímu přístupu, hierarchické struktuře fungování vztahů a ve kterých není dostatečný zájem učit se.

2.1.15 Zhodnocení silných stránek a limitů studie

Tato studie se týká problematiky, která nebyla doposud dostatečně prozkoumaná v domácím ani mezinárodním měřítku. V domácí literatuře zcela chybí výzkumné studie, které by se zaměřovaly na problematiku žitých zkušeností rodin žáků s DMO. V mezinárodní literatuře existují pouze ojedinělé studie, jak ukazuje analýza provedená v předchozí kapitole (Krastina et al. 2006; Rogers, 2007; Cologon, 2020). Tato studie byla provedena dle rigorózní metodiky určené pro analýzu žitých zkušeností a její závěry jsou s ohledem na současnou úroveň mezinárodní výzkumné evidence v této oblasti významnými příspěvky k diskusi. Jednotlivá témata a sub témata byla podpořena mnoha citacemi účastníků, což zvyšuje transparentnost a kredibilitu výsledků studie.

Limity studie představuje především počet účastníků výzkumu, a to navzdory skutečnosti, že studie žitých zkušeností si nekladou nárok na počet účastníků a mohou být realizovány i na případových studiích. Omezení počtu účastníků bylo mimo jiné způsobeno pandemickou situací, a tudíž nebylo možné za daných okolností získat větší výzkumný soubor. Další omezení se týká zobecnitelnosti zjištěných závěrů, které vzhledem k designu studie nelze generalizovat na populaci rodin žáků s DMO a je nutné je vztahovat pouze k uvedeným případům.

2.1.16 Závěr

Výzkum žitých zkušeností rodin žáků s DMO, kteří se vzdělávají v inkluzivních školách, pomáhá porozumět mnoha specifickým aspektům jejich zkušenosti. Doporučujeme, aby další vývoj inkluzivního vzdělávání ještě více reflektoval důležitou roli rodičů žáků se SVP a akceptoval jejich roli ve vzdělávacím procesu na základě týmové spolupráce založené na vzájemném partnerství. Zároveň poukazujeme na některé problémy, s nimiž se žáci s DMO setkávají v inkluzivním prostředí, zejména na riziko jejich sociální exkluze a nezbytnost proaktivních opatření týkajících se sociálně rizikových jevů, např. zneužívání těchto žáků. Výsledky studie ukazují, že někteří rodiče by zpětně upřednostnili volbu speciální školy a že někteří žáci potřebují flexibilní systém, který umožní výběr a přechod mezi jednotlivými typy vzdělávacího prostředí dle aktuálních potřeb žáka.

3 Fungování škol zřízených podle § 16 odst. 9 olomouckého kraje v době pandemie COVID-19 z pohledu pedagogických pracovníků v kontextu spolupráce s rodinou

Jaro 2020 znamenalo naprosto zásadní změnu pro české školství. Tu nepřinesla žádná plánovaná reforma ze strany MŠMT ČR, ale nástup nouzového stavu vyvolaného pandemickou situací způsobenou infekcí COVID-19. Bez jakéhokoli varování a přípravy byly dne 11. března 2020 uzavřeny všechny mateřské, základní, střední i vysoké školy. Mezi nimi došlo k uzavření škol § vzdělávajících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zřízených podle § 16 odst. 9 (dále budou označovány pouze jako speciální školy nebo „paragrafové školy“).

Nedávno publikované studie ukázaly, jaký mělo toto preventivní opatření devastující účinek na vzdělávací sektor v řadě zemí (Viner et al., 2020), neboť jeho dopady přinesly ekonomické ztráty, nižší účast žáků na vzdělávání, ztráty pracovních míst apod. S obdobnými dopady pandemie na vzdělávací systém je nutné počítat také v České republice.

Pokud uzavření škol znamenalo pro rodiny intaktních žáků zásadní změnu a řadu komplikací, lze tvrdit, že pro rodiny dětí se speciálními potřebami znamenalo uzavření škol komplikace ještě zásadnější. Nižší míra soběstačnosti a samostatnosti žáků (zejména těch s těžkým stupněm postižení) znamená nutnost vyšší míry podpory, a tím i větší zátěž také pro rodiny, ve kterých jsou děti vyšších věkových kategorií (2. stupně ZŠ či SŠ). U některých skupin žáků, např. u žáků s ADHD nebo s poruchami autistického spektra, byl zaznamenán významný nárůst symptomů v domácím prostředí (McGowan et al., 2020; Daulay, 2021), kde nebyly dostupné dostatečné zdravotnické a vzdělávací intervence. Závažným problémem přitom nebyla

jen vyšší zátěž rodin, ale pro řadu těchto žáků je škola nezřídka jediným (či alespoň jedním z mála) prostředím, kde dochází k sociálním kontaktům, a je tak pro žáky zásadní.

Zdravotní problémy vyplývající ze zdravotního postižení, nastupující psychické problémy a vysoká míra zátěže rodin těchto žáků vedly poměrně brzy ke tlaku vedoucímu k otevření tzv. speciálních škol (tedy škol zřízených podle § 16 odst. 9):

- ⇒ dne 11. května byly ve zvláštním režimu otevřeny školy pro závěrečné ročníky SŠ, pro žáky devátého ročníku ZŠ a žáky škol **při dětských domovech a výchovných ústavech a škol zřízených při zdravotnických zařízeních**,
- ⇒ dne 25. května se do škol vrátili někteří žáci prvního stupně ZŠ (dobrovolná docházka),
- ⇒ **dne 1. června 2020 se školy otevřely pro žáky škol zřízených podle § 16 odst. 9,**
- ⇒ dne 8. června se školy otevřely pro žáky druhého stupně ZŠ a ostatní ročníky středních škol.

Návrat žáků do školy byl dobrovolný stejně jako účast na distanční výuce. Toto období bylo ve své době hodnoceno pedagogy škol jako zásadní, velmi problematicky ovlivňující celý edukační systém (viz níže zmíněná zpráva ČŠI). Jaro roku 2020 bylo poznamenáno poměrně velkým chaosem a velkými rozdíly v poskytování distančního vzdělávání ze strany jednotlivých škol. Významné poznatky o průběhu distančního vzdělávání na jaře roku 2020 podává tematická zpráva České školní inspekce pod názvem: „Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/20“ (Česká školní inspekce ČR – Tematická zpráva – Zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí 2019/2020 /csicr.cz/). Mezi hlavní zjištění této zprávy patří:

- ⇒ snížil se počet nezapojených žáků (i díky tomu, že v tomto školním roce je již účast na distančním vzdělávání povinná),
- ⇒ snížil se i počet žáků, kteří se do výuky nezapojili z důvodu nedostatečného technického vybavení,

- ⇒ zvýraznila se role třídního učitele jako pedagogického pracovníka klíčového pro zajištění komunikace mezi školou a rodinou,
- ⇒ zlepšila se řídicí a koordinační činnost ředitelů škol, efektivita distančního vzdělávání je závislá na koordinaci činnosti pedagogů ze strany vedení školy.

Zpráva také zmiňuje vysokou náročnost vzdělávání žáků se SVP a zejména vysokou míru individuální podpory ze strany asistentů pedagoga. Tato zjištění byla formulována na základě zjištění ČŠI ČR v rámci inspekční činnosti převážně realizované v tzv. běžných školách.

Ještě komplikovanější situace nastala ve školním roce 2020/21. Epidemiologická situace, která se v České republice zhoršila na podzim 2020, vedla 14. října 2020 k uzavření základních a středních škol, a to včetně škol speciálních. Žáci těchto vzdělávacích zařízení se začali postupně vracet zhruba na konci první poloviny listopadu a přes opětovné otevírání a zavírání škol pro intaktní žáky zůstaly tzv. speciální školy otevřené do 3. března 2021. Po březnové uzávěře došlo k znovuotevření tzv. speciálních škol 5. dubna 2021.

Probíhající vakcinace obyvatel České republiky dává naději, že toto uzavření škol (pro některé intaktní žáky trvající s nepatrnými přestávkami více než jeden rok) je v rámci současného období pandemie poslední. I přesto je délka přerušení školní docházky pro více než 1 milion žáků nanejvýš hroživé a dopady tohoto stavu bude jistě celá česká společnost pociťovat dlouhodobě. Pro hledání optimálních intervencí, které mohou zmírnit následky této nepříznivé situace, je důležité zjistit, **jaký dopad měly restrikce vedoucí k omezení školní docházky během pandemie na výuku žáků se speciálními potřebami a na jejich rodiny**. Za účelem získat co nejrychleji data pro zhodnocení situace a případné plánování akčních změn byla realizována průřezová studie zaměřená na pracovníky škol zřízených dle § 16 odst. 9 v Olomouckém kraji. Výsledky průzkumu mohou být oporou k širší diskusi o vztahu školy a rodin žáků se SVP i rodin žáků intaktních. Potřeby samotné výuky se odrážejí v nárocích na spolupráci a kooperaci s rodiči, především v kontextu distanční výuky (McDevitt, 2021). Pohled pracovníků škol může pomoci objasnit, jakým způsobem pandemická situace ovlivňuje život žáků a jejich rodin a jak lze prostřednictvím školských

intervencí podpořit rodiny žáků se SVP během pandemie i v následujících letech po jejím překonání.

3.1 Metodika

Předkládaný průzkum je observačně-deskriptivní průřezovou studií. Vzhledem k charakteru průzkumu nebyla vytvořena a do šetření zahrnuta kontrolní skupina. Volba designu studie byla motivována potřebou získat data v co nejkratším možném termínu vzhledem k aktuálnosti celospolečenské i školské situace v kontextu vývoje epidemiologických restrikcí.

Metodou sběru dat byl dotazník vlastní konstrukce s uzavřenými i otevřenými otázkami. Kritériem výběru respondentů byla dobrovolnost vyplnění dotazníku. Dotazník vlastní konstrukce byl vytvořen ve spolupráci akademických pracovníků, pracovníků „paragrafových škol“ (škol zřízených dle § 16 odst. 9) a zástupců odboru školství pro Olomoucký kraj a následně byl konzultován vedoucími i pedagogickými pracovníky daného typu škol mimo Olomoucký kraj. Dotazník (celé jeho znění viz příloha č. 1 této kapitoly) obsahoval 13 otázek koncipovaných tak, abychom zjistili pohled nejen na specifika týkající se práce učitelů, ale také celých rodin a žáků daných škol. Téma výuky zkoumají otázky č. 1, 2, 3, 4, 6, 10 a 13. Téma rodiny a bio-psycho-sociální perspektivy žáků otázky č. 1, 5, 7, 8 a 13. Ingerence zřizovatele speciálních škol do tvorby dotazníku se projevila v dotazování, do jaké míry se ve školách šířila infekce COVID-19 a jakou podporu získali a měli získat právě od zřizovatele (viz otázka č. 9 a 11). Otázka č. 12 ukazovala pracovní pozici respondenta.

Analýza těchto dat probíhala formou kvantitativního přepočtu absolutních a relativních četností, u vybraných otázek také aritmetickým průměrem (otázka č. 1, 5, 6 a 7). U otevřených otázek byla využita obsahová analýza pomocí programu MAXQDA Analytics Pro 2020 (otázka č. 8, 11 a 13).

Výzkumný soubor byl vytvořen z pracovníků na pozicích učitele, asistenta učitele, speciálního pedagoga, ředitele školy (nebo zástupce ředitele) a školního psychologa (viz ► [tab. 9](#)). Předpokladem byla jejich dobrovolná účast na vyplnění dotazníku a ochota poskytnout data. Dotazník byl šířen prostřednictvím Krajského úřadu Olomouckého kraje – Odboru školství,

mládeže a tělovýchovy (dále jen „odbor školství pro Olomoucký kraj“), který distribuoval dotazník do všech daných škol v celém regionu.

Vzhledem k potřebě zapojit do průzkumu co největší počet respondentů nebyla stanovena další exkluzivní kritéria. Dotazování probíhalo v průběhu března 2021 a do průzkumu se zapojilo 329 respondentů z celkového počtu 1 023 pedagogických pracovníků zmíněných škol. Návratnost dotazníku byla 32 %.

Tab. 9: Pracovní pozice respondentů

| | |
|-------------------|------------|
| Učitel | 141 |
| Asistent pedagoga | 92 |
| Speciální pedagog | 65 |
| Vedení školy | 31 |
| Psycholog | 0 |
| Celkem | 329 |

3.2 Výsledky

V následující podkapitole představujeme výsledky odpovědí na jednotlivé otázky dotazníku formou grafů, tabulek a komentářů.¹

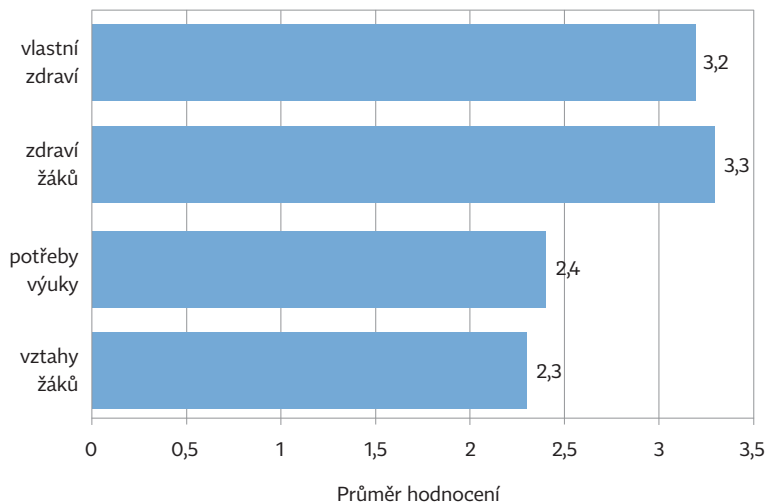
3.2.1 Míra souhlasu s provozem škol zřízených dle § 16 odst. 9 v době, kdy jiné školy byly z epidemiologických důvodů uzavřeny

Jak bylo uvedeno v úvodu, provoz škol speciálních byl na rozdíl od ostatních výrazně prodloužen až do 28. února 2021. Jejich provoz byl, za dodržování přísných epidemiologických podmínek, zdůvodněn především komplikovaností (až nemožností) přenést u této skupiny žáků vzdělávání do distančního prostředí, především z důvodu vysoké míry potřeby individuálního přístupu k těmto žákům. Proto nás zajímal postoj pracovníků k formě provozu daných škol v této době, a to z perspektivy pracovníka

¹ Případné drobné odchylky v součtu jednotlivých položek jsou způsobeny zaokrouhlením na jedno desetinné místo.

samotného (z hlediska vlastního zdraví), z hlediska zdraví žáků a jejich rodin, z pedagogického hlediska potřeby výuky a v neposlední řadě také ze sociálních potřeb žáků a jejich vzájemných vztahů.

Graf 1: Míry souhlasu s provozem škol z daných hledisek
(1 – zcela souhlasím, 5 – zcela nesouhlasím)



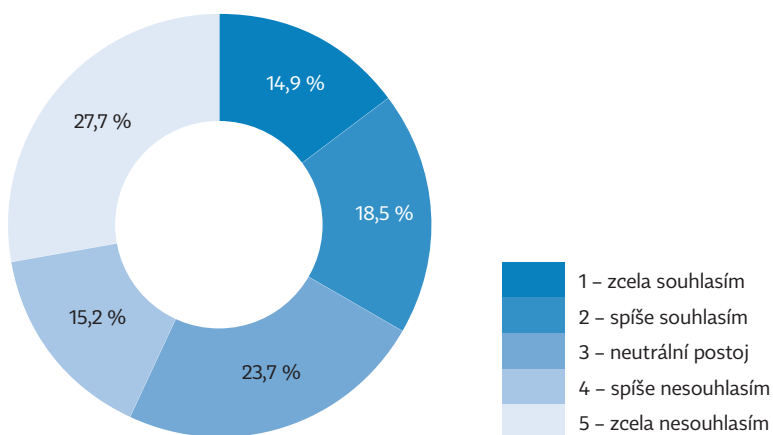
Respondenti ve svých odpovědích akcentovali více pedagogické hledisko, tedy potřebu sociálních kontaktů mezi žáky a potřebu vzájemného kontaktu mezi vyučujícím a žáky při prezenční výuce.

Ne zcela pozitivní přístup mají k hledisku ohrožení zdraví (ať už vlastního, či žáků) v rámci prezenční výuky v obě pandemické situace.

Zdravotní stav žáků speciálních škol je logicky na nižší úrovni než u intaktní populace (řada diagnóz vedoucích k postižení má kauzální souvislost se snížením imunity či odolnosti vůči různým infekcím). To způsobilo (viz hodnocení otázky č. 1 a 2), že řada rodičů přesto, že tyto školy byly otevřeny, do školy své děti neposílala.

Pro úplnost v následujících grafech a tabulkách uvádíme dané kategorie v jejich absolutní a relativní četnosti odpovědí respondentů dotazníku.

Graf 2: Vyjádření míry souhlasu s provozem škol zřízených dle § 16 odst. 9 v době, kdy jiné školy byly z epidemiologických důvodů uzavřeny – **Z hlediska vlastního zdraví**

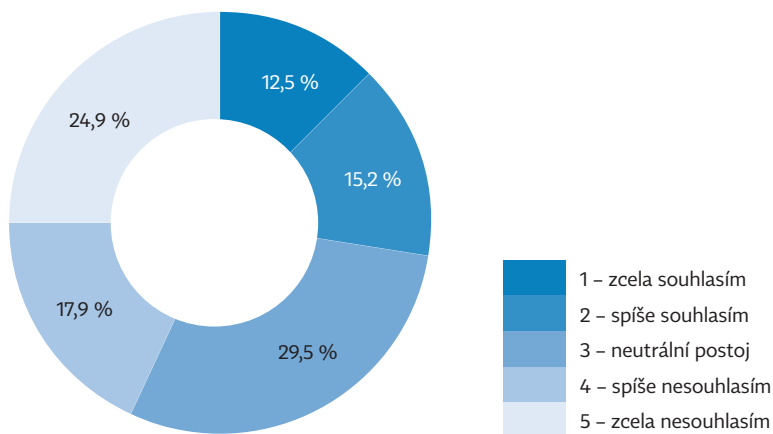


S provozem škol, zřízených dle § 16 odstavce 9, v době, kdy byly jiné školy z epidemiologických důvodů uzavřeny, s ohledem na vlastní zdraví zcela souhlasilo 14,9 % dotázaných, spíše souhlasilo 18,5 %, neutrální postoj zvolilo 23,7 %, spíše nesouhlasilo 15,2 % a 27,7 % zcela nesouhlasilo.

Tab. 10: Vyjádření míry souhlasu s provozem škol zřízených dle § 16 odst. 9 v době, kdy jiné školy byly z epidemiologických důvodů uzavřeny – **Z hlediska vlastního zdraví**

| | AČ | RČ |
|---|------------|----------------|
| Z hlediska vlastního zdraví – 1 zcela souhlasím | 49 | 14,9 % |
| Z hlediska vlastního zdraví – 2 spíše souhlasím | 61 | 18,5 % |
| Z hlediska vlastního zdraví – 3 neutrální postoj | 78 | 23,7 % |
| Z hlediska vlastního zdraví – 4 spíše nesouhlasím | 50 | 15,2 % |
| Z hlediska vlastního zdraví – 5 zcela nesouhlasím | 91 | 27,7 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Graf 3: Vyjádření míry souhlasu s provozem škol zřízených dle § 16 odst. 9 v době, kdy jiné školy byly z epidemiologických důvodů uzavřeny – **Z hlediska zdraví žáků a jejich rodin**

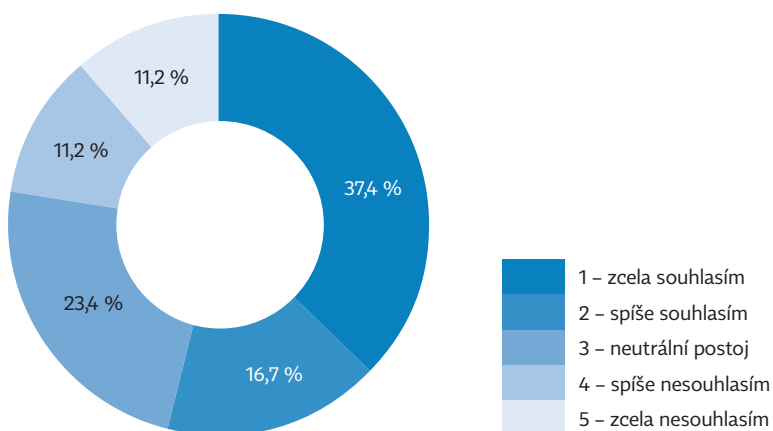


S provozem škol, zřízených dle § 16 odstavce 9, v době, kdy byly jiné školy z epidemiologických důvodů uzavřeny, s ohledem na zdraví žáků a jejich rodin zcela souhlasilo 12,5 % dotázaných, spíše souhlasilo 15,2 %, neutrální postoj zvolilo 29,5 %, spíše nesouhlasilo 17,9 % a 24,9 % zcela nesouhlasilo.

Tab. 11: Vyjádření míry souhlasu s provozem škol zřízených dle § 16 odst. 9 v době, kdy jiné školy byly z epidemiologických důvodů uzavřeny – **Z hlediska zdraví žáků a jejich rodin**

| | AČ | RČ |
|---|------------|----------------|
| Z hlediska zdraví žáků a jejich rodin – 1 zcela souhlasím | 41 | 12,5 % |
| Z hlediska zdraví žáků a jejich rodin – 2 spíše souhlasím | 50 | 15,2 % |
| Z hlediska zdraví žáků a jejich rodin – 3 neutrální postoj | 97 | 29,5 % |
| Z hlediska zdraví žáků a jejich rodin – 4 spíše nesouhlasím | 59 | 17,9 % |
| Z hlediska zdraví žáků a jejich rodin – 5 zcela nesouhlasím | 82 | 24,9 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Graf 4: Vyjádření míry souhlasu s provozem škol zřízených dle § 16 odst. 9 v době, kdy jiné školy byly z epidemiologických důvodů uzavřeny – **Z pedagogického hlediska (potřeba samotné výuky)**



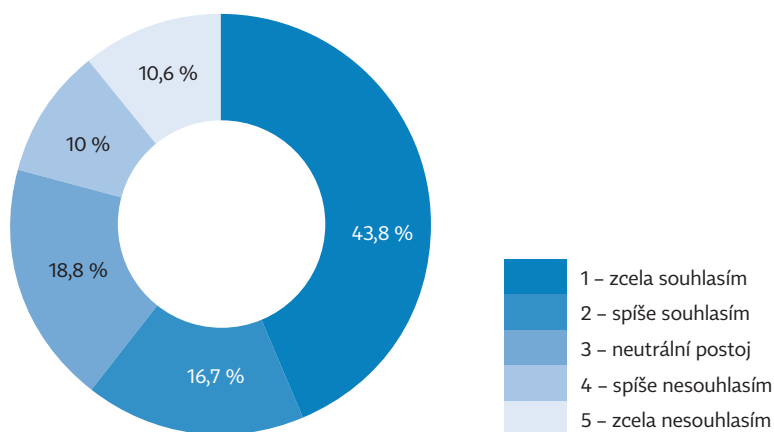
S provozem škol, zřízených dle § 16 odstavce 9, v době, kdy byly jiné školy z epidemiologických důvodů uzavřeny, z důvodu **potřeby výuky (pedagogické hledisko)** zcela souhlasilo 37,4 % dotázaných, spíše souhlasilo 16,7 %, neutrální postoj zvolilo 23,4 %, spíše nesouhlasilo 11,2 % a stejný počet dotazovaných také zcela nesouhlasil.

Tab. 12: Vyjádření míry souhlasu s provozem škol zřízených dle § 16 odst. 9 v době, kdy jiné školy byly z epidemiologických důvodů uzavřeny – **Z pedagogického hlediska (potřeba samotné výuky)**

| | AČ | RČ |
|---|-----|--------|
| Pedagogické hledisko (potřeba samotné výuky) – 1 zcela souhlasím | 123 | 37,4 % |
| Pedagogické hledisko (potřeba samotné výuky) – 2 spíše souhlasím | 55 | 16,7 % |
| Pedagogické hledisko (potřeba samotné výuky) – 3 neutrální postoj | 77 | 23,4 % |

| | AČ | RČ |
|--|------------|----------------|
| Pedagogické hledisko (potřeba samotné výuky) – 4 spíše nesouhlasím | 37 | 11,2 % |
| Pedagogické hledisko (potřeba samotné výuky) – 5 zcela nesouhlasím | 37 | 11,2 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Graf 5: Vyjádření míry souhlasu s provozem škol zřízených dle § 16 odst. 9 v době, kdy jiné školy byly z epidemiologických důvodů uzavřeny – **Z hlediska sociálních vztahů žáků (potřeba sociálních kontaktů)**





S provozem škol, zřízených dle § 16 odstavce 9, v době, kdy byly jiné školy z epidemiologických důvodů uzavřeny, z důvodu sociálních kontaktů a sociálních vztahů žáků zcela souhlasilo 43,8 % dotázaných, spíše souhlasilo 16,7 %, neutrální postoj zvolilo 18,8 %, spíše nesouhlasilo 10,0 %, zcela nesouhlasilo 10,6 %.

Tab. 13: Vyjádření míry souhlasu s provozem škol zřízených dle § 16 odst. 9 v době, kdy jiné školy byly z epidemiologických důvodů uzavřeny – **Z hlediska sociálních vztahů žáků (potřeba sociálních kontaktů)**

| | AČ | RČ |
|--|------------|----------------|
| Sociální kontakty a vztahy – 1 zcela souhlasím | 144 | 43,8 % |
| Sociální kontakty a vztahy – 2 spíše souhlasím | 55 | 16,7 % |
| Sociální kontakty a vztahy – 3 neutrální postoj | 62 | 18,8 % |
| Sociální kontakty a vztahy – 4 spíše nesouhlasím | 33 | 10,0 % |
| Sociální kontakty a vztahy – 5 zcela nesouhlasím | 35 | 10,6 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

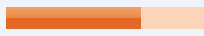

Tab. 14: Výskyt žáků ve třídě, kteří se díky svému zdravotnímu stavu neúčastnili pravidelně prezenční výuky

| | | | |
|--------------------------------|------------|---|--------|
| Neúčastnili se prezenční výuky | 201 |  | 59,8 % |
| Účastnili se prezenční výuky | 135 |  | 40,2 % |
| Celkem odpovědí | 336 | | |

Téměř 60 % respondentů uvedlo, že se setkali se situací, že někteří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami do škol během nepříznivé pandemické situace nedocházeli přesto, že tyto školy nebyly uzavřeny. Zcela to koresponduje se stanoviskem vyjádřeným pedagogy v otázce č. 1, ve které uváděli míru svého (ne)souhlasu s otevřením speciálních škol v době pandemie z pohledu zdravotního stavu jejich žáků. Je zřejmé, že tyto pochybnosti měla i řada rodičů, kteří upřednostnili zdravotní stav žáků před jejich vzděláváním.

Naopak rodičovské skupiny zejména dětí s poruchou autistického spektra se zasadili již v období první vlny pandemie o otevření škol. Lze tedy předpokládat, že se z jejich řad rekrutovala skupina žáků do školy většinově docházejících.


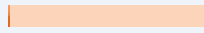

Tab. 15: Spolupráce učitelů a žáků, prostřednictvím některé formy distanční výuky

| | | |
|------------------------|------------|--|
| Ano | 222 |  67,5 % |
| Ne | 107 |  32,5 % |
| Celkem odpovědí | 329 | |

Větší polovina žáků, kteří se pravidelně neúčastnili prezenční výuky z důvodu svého zdravotního stavu, pracovala některou z forem distanční výuky. Poměrně alarmujícím zjištěním je fakt, že téměř třetina žáků, kteří z různých důvodů nedocházeli do otevřených speciálních škol, se neúčastnila žádné formy distančního vzdělávání.

Z tematické zprávy ČŠI shrnující poznatky z podzimní vlny pandemie roku 2020 (TZ_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf /csicr.cz/) vyplývá, že v jarním období roku 2020 se vůbec nepodařilo zapojit do distančního vzdělávání 10 000 žáků (cca 1 %) základních škol. Z důvodu nedostatečného technického zabezpečení se na jaře 2020 nepodařilo zapojit do online výuky cca 250 000 žáků (cca 25 %). Tito žáci se však vzdělávali jinou než online formou. Počty žáků nezapojených do vzdělávání v podzimním období roku 2020 ČŠI ve své zprávě zatím neuvádí, předpokládá však, že počet žáků, kteří se do výuky formou online nezapojovali, klesl oproti jaru na jednu pětinu. V kontextu těchto čísel je zřejmé, že procento nezapojených žáků speciálních škol, tj. celkový fyzický počet žáků nezapojených do výuky, ovlivňuje výrazněji než počet žáků tzv. intaktních.

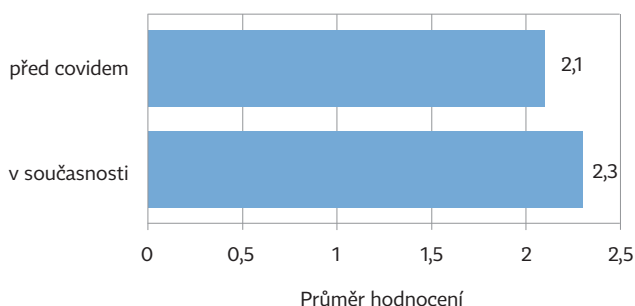
Tab. 16: Názory na možnosti využití distanční formy výuky u žáků škol § 16 odst. 9

| | | |
|--|------------|--|
| Výuka je složitější než v tzv. běžných školách (uveďte jeden až tři důvody proč) | 259 |  47,8 % |
| Výuka je jednodušší než v tzv. běžných školách (uveďte jeden až tři důvody proč) | 9 |  1,7 % |
| Není rozdíl mezi typy škol, záleží na přístupu školy a učitele | 71 |  13,1 % |
| Celkem odpovědí | 339 | |

Většina učitelů se domnívá, že výuka na školách zřízených dle § 16 odst. 9 je složitější než v tzv. běžných školách. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je ze své podstaty založena na individuálním přístupu a individuální podpoře a ta je ve virtuálním prostředí problematictější.

3.2.2 Míra kvality spolupráce školského pracovníka s rodiči žáka ve srovnání před pandemií a v současné situaci

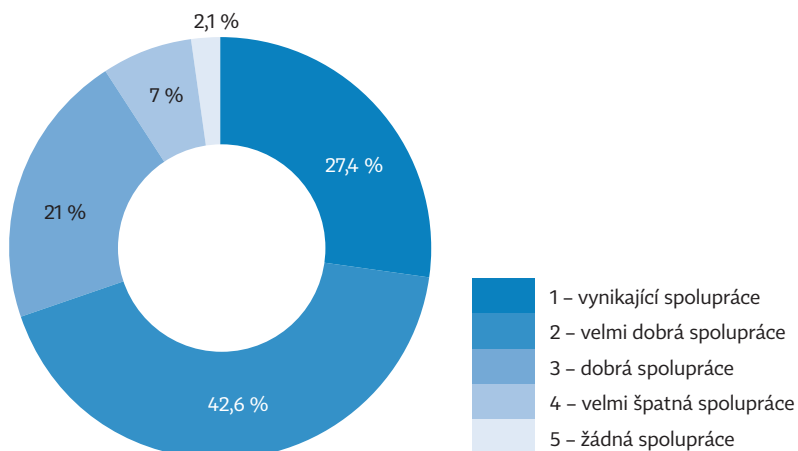
Graf 6: Míra kvality spolupráce s rodiči žáka (1 – vynikající spolupráce, 5 – žádná spolupráce)



Výsledky šetření prokázaly, že vztahy mezi pedagogy speciálních škol a rodiči jejich žáků jsou standardně nadprůměrné (průměrem rozumíme průměr aritmetický daný použitou škálou v dotazníku). Lze to přičíst hlubší znalosti žáků ze stran pedagogů, k níž přispívá individuální přístup v malých třídních kolektivech (max. počet žáků „s postižením“ ve třídě je 14, max. počet žáků s „těžkým postižením“ je 6) i zpravidla menší velikost celých „speciálních“ škol. Ta umožňuje osobní znalost žáka v kontextu jeho rodinného zázemí. Míru komunikace s rodiči a úroveň celkové spolupráce tak pandemická situace téměř neovlivnila.

Pro úplnost uvádíme v následujících grafech a tabulkách dané kategorie v jejich absolutní a relativní četnosti odpovědí respondentů dotazníku.

Graf 7: Míra kvality spolupráce školského pracovníka s rodiči žáka **před** covidovou pandemií

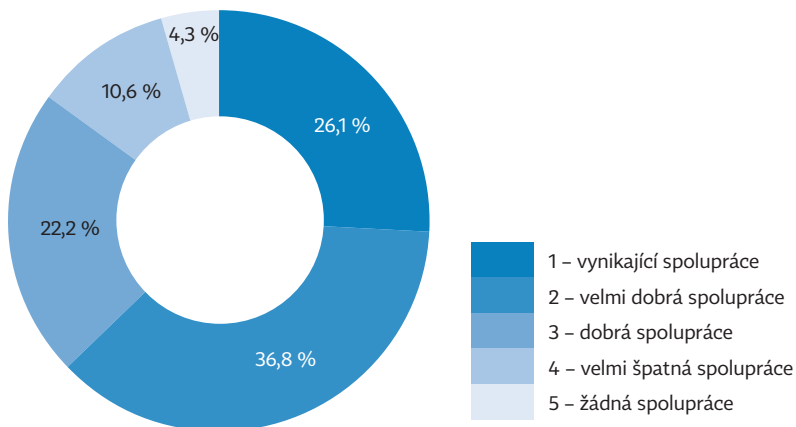


Tab. 17: Míra kvality spolupráce školského pracovníka s rodiči žáka **před** covidovou pandemií

| | AČ | RČ |
|---|------------|----------------|
| Před covidovou pandemií – 1 vynikající spolupráce | 90 | 27,4 % |
| Před covidovou pandemií – 2 velmi dobrá spolupráce | 140 | 42,6 % |
| Před covidovou pandemií – 3 dobrá spolupráce | 69 | 21,0 % |
| Před covidovou pandemií – 4 velmi špatná spolupráce | 23 | 7,0 % |
| Před covidovou pandemií – 5 žádná spolupráce | 7 | 2,1 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Spolupráce školských pracovníků a rodičů byla před covidovou pandemií pro 27,4 % respondentů vynikající. Velmi dobrou spolupráci označilo 42,6 % dotazovaných. Dobrá spolupráce byla u 21,0 % pracovníků a rodičů. Velmi špatná spolupráce byla u 7,0 % a 2,1% vybralo, že spolupráce nebyla žádná.

Graf 8: Míra kvality spolupráce školského pracovníka s rodiči žáka –
V současné době

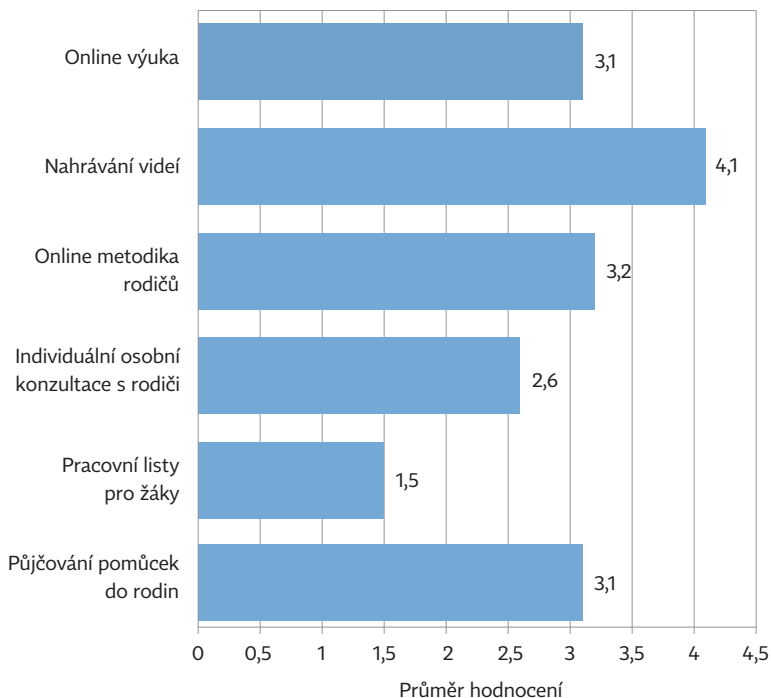


Tab. 18: Míra kvality spolupráce školského pracovníka s rodiči žáka –
V současné době

| | AČ | RČ |
|--|------------|----------------|
| Spolupráce v současné době – 1 vynikající spolupráce | 86 | 26,1 % |
| Spolupráce v současné době – 2 velmi dobrá spolupráce | 121 | 36,8 % |
| Spolupráce v současné době – 3 dobrá spolupráce | 73 | 22,2 % |
| Spolupráce v současné době – 4 velmi špatná spolupráce | 35 | 10,6 % |
| Spolupráce v současné době – 5 žádná spolupráce | 14 | 4,3 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Pro 26,1% dotázaných je spolupráce školského pracovníka s rodiči dítěte vynikající, pro 36,8% velmi dobrá. Dobrou spoluprací vyjádřilo 22,2%. Velmi špatnou spoluprací označilo 10,6%. Žádná spolupráce je 4,3%.

Graf 9: Využívané metody práce v distanční výuce (1 – nejvíce používaná forma až 5 – nejméně používaná forma)



Technické zabezpečení vzdělávání prostřednictvím IT technologií je právě u této skupiny žáků častým důvodem, proč online výuka získala v hodnocení respondentů podprůměrnou preferenci. Hlavně u žáků z ohroženého sociokulturního prostředí se dařilo zabezpečení online přístupu (ať už z důvodu absence vlastnictví PC, chytrého telefonu atp., nebo z důvodu nedostupnosti přenosových dat) jen sporadicky. Proto nepřekvapuje, že řada škol preferovala pro zajištění distanční výuky předávání papírové podoby pracovních listů. Pracovní listy pro žáky však vyráběli i učitelé, kteří se svými žáky byli v kontaktu prostřednictvím IT technologií. Právě nutnost individuální podpory (každý žák má jiné schopnosti a možnosti pracovat)

vedla pedagogy k vytváření individuálních pracovních podkladů, které tak mohli přizpůsobovat individuálním potřebám jednotlivých žáků.

Na druhém místě se objevilo zavedení postupu, který výrazně angažoval zapojení rodičů těchto žáků. Lze jen dovozovat, že se to týkalo především žáků s mentálním postižením, případně těch žáků s těžkým postižením, kteří ani ve škole nemohou školní práci realizovat samostatně. Individuální konzultace s rodiči byly, dle zkušeností autorky, zaměřeny nejen na vysvětlování dané učební látky, ale působily také výrazně jako motivační podpora rodičů, kteří se rázem ocitli ve zcela nové a velmi náročné situaci – v roli učitele.

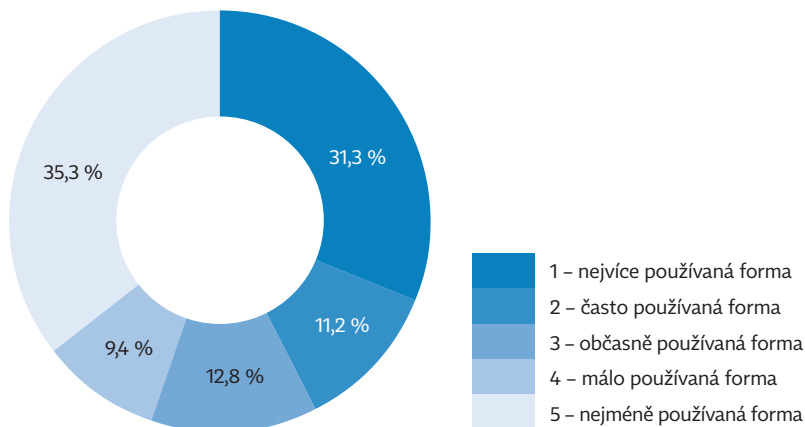
Podpora vzdělávání byla ze strany škol doprovázena také poměrně masivním zapůjčováním učebních pomůcek. Ty jsou často nejen finančně natolik náročné, že žák nemá ve svém domově jejich duplikát, ale často se jedná i o pomůcky, na které je žák ve škole zvyklý a které tak dokážou podpořit velmi potřebnou kontinuitu se školním vzděláváním.

Ve stejné míře, jako zapůjčování pomůcek, probíhala také podpora žáků prostřednictvím online výuky. To, že tento způsob výuky výrazně předstihl další nabízenou alternativu – nahrávání videí, je přirozené, protože poskytuje alespoň určitou míru společné komunikace, která je pro tyto žáky velmi důležitá. Využívání videí, která neumožňují okamžitou zpětnou vazbu žáka a učitele je u řady skupin žáků velmi problematické. Zkušenosti z terénu však uvádějí, že učitelé připravovali instruktážní videa pro rodiče, ve kterých je seznamovali s postupem práce, a rodiče následně vedli samostatnou přípravu žáků.

Míra online komunikace učitelů se žáky je pravděpodobně ovlivněna technickými možnostmi rodičů.

Pro úplnost uvádíme v následujících grafech a tabulkách dané kategorie v jejich absolutní a relativní četnosti odpovědí respondentů dotazníku.

Graf 10: Míra využití metod práce během distanční výuky – **Online výuka**

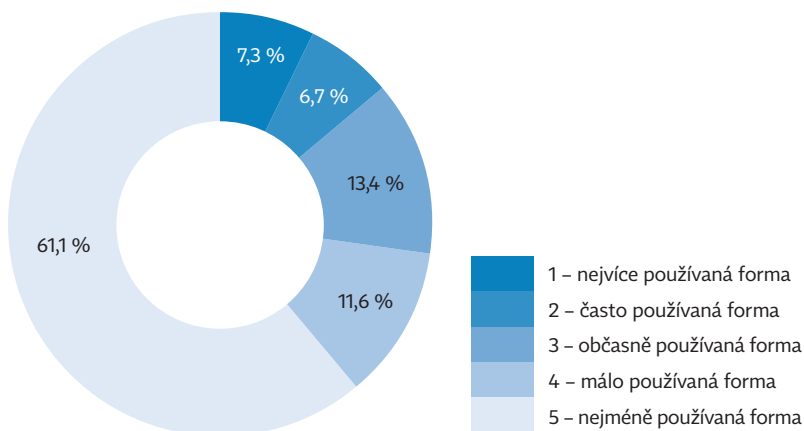


Tab. 19: Míra využití metod práce během distanční výuky – **Online výuka**

| | AČ | RČ |
|--|------------|----------------|
| Online výuka – 1 nejvíce používaná forma | 103 | 31,3 % |
| Online výuka – 2 často používaná forma | 37 | 11,2 % |
| Online výuka – 3 občasné používaná forma | 42 | 12,8 % |
| Online výuka – 4 málo používaná forma | 31 | 9,4 % |
| Online výuka – 5 nejméně používaná forma | 113 | 35,3 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Online výuka je nejužívanější forma pro 31,3 %, často používaná forma pro 11,2 % respondentů. Občas online výuku využívá 12,8 %, málo ji využívá 9,4 % a pro 35,3 % je toto nejméně používaná forma.

Graf 11: Míra využití metod práce během distanční výuky – **Nahrávání videí**

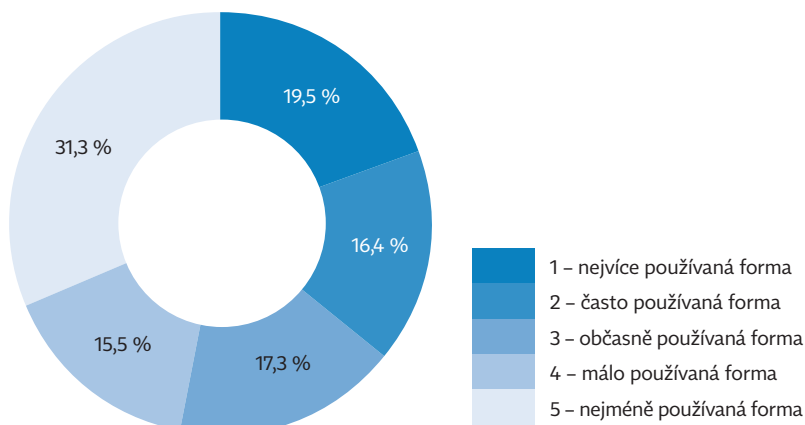


Tab. 20: Míra využití metod práce během distanční výuky – **Nahrávání videí**

| | AČ | RČ |
|---|------------|----------------|
| Nahrávání videí – 1 nejvíce používaná forma | 24 | 7,3 % |
| Nahrávání videí – 2 často používaná forma | 22 | 6,7 % |
| Nahrávání videí – 3 občasně používaná forma | 44 | 13,4 % |
| Nahrávání videí – 4 málo používaná forma | 38 | 11,6 % |
| Nahrávání videí – 5 nejméně používaná forma | 201 | 61,1 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Nahrávání videí pro žáky nejvíce používá 7,3 % dotázaných, často používá 6,7%. Pro 13,4 % školských pracovníků je toto občasně používaná forma, 11,6 % z nich nahrává videa velmi málo a pro 61,1 % je toto nejméně používaná forma.

Graf 12: Míra využití metod práce během distanční výuky – Online komunikace s rodiči, jejich metodické vedení

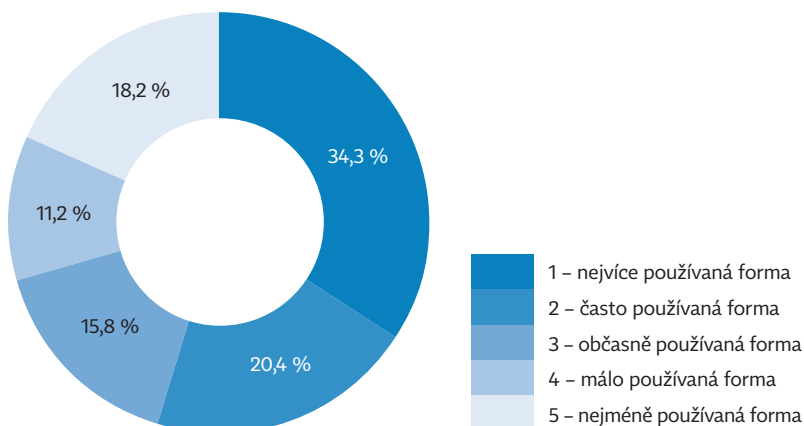


Tab. 21: Míra využití metod práce během distanční výuky – Online komunikace s rodiči, jejich metodické vedení

| | AČ | RČ |
|--|------------|----------------|
| On-line komunikace s rodiči, jejich metodické vedení – 1 nejvíce používaná forma | 64 | 19,5 % |
| On-line komunikace s rodiči, jejich metodické vedení – 2 často používaná forma | 54 | 16,4 % |
| On-line komunikace s rodiči, jejich metodické vedení – 3 občasně používaná forma | 57 | 17,3 % |
| On-line komunikace s rodiči, jejich metodické vedení – 4 málo používaná forma | 51 | 15,5 % |
| On-line komunikace s rodiči, jejich metodické vedení – 5 nejméně používaná forma | 103 | 31,3 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Online komunikace s rodiči a jejich metodické vedení je pro 19,5 % respondentů nejvíce používaná forma, 16,4 % dotázaných tento způsob komunikace používá velmi často. Občasně online komunikace a metodického vedení rodičů využívá 17,3 % školských pracovníků, velmi málo toto využívá 15,5 % z nich a pro 31,3 % je to nejméně používaná forma komunikace.

Graf 13: Míra využití metod práce během distanční výuky – **Individuální osobní konzultace s rodiči**

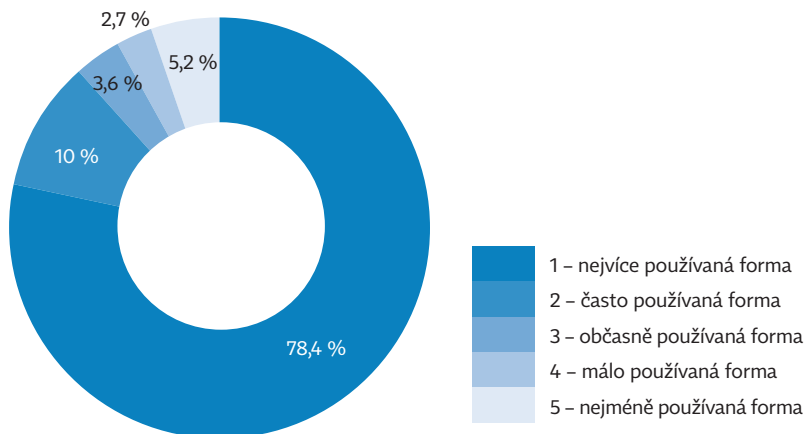


Tab. 22: Míra využití metod práce během distanční výuky – **Individuální osobní konzultace s rodiči**

| | AČ | RČ |
|---|------------|----------------|
| Individuální osobní konzultace s rodiči – 1 nejvíce používaná forma | 113 | 34,3 % |
| Individuální osobní konzultace s rodiči – 2 často používaná forma | 67 | 20,4 % |
| Individuální osobní konzultace s rodiči – 3 občasně používaná forma | 52 | 15,8 % |
| Individuální osobní konzultace s rodiči – 4 málo používaná forma | 37 | 11,2 % |
| Individuální osobní konzultace s rodiči – 5 nejméně používaná forma | 60 | 18,2 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Individuální a osobní konzultace je nejvíce používaná forma pro 34,3 % dotázaných, velmi často používaná forma pro 20,4 %, občasně ji využívá 15,8 % respondentů. Z grafu také vyplývá, že 11,2 % pracovníků škol tento způsob komunikace využívá velmi málo a 18,2 % tuto formu volí nejméně.

Graf 14: Míra využití metod práce během distanční výuky – **Vytváření pracovních listů pro žáky**

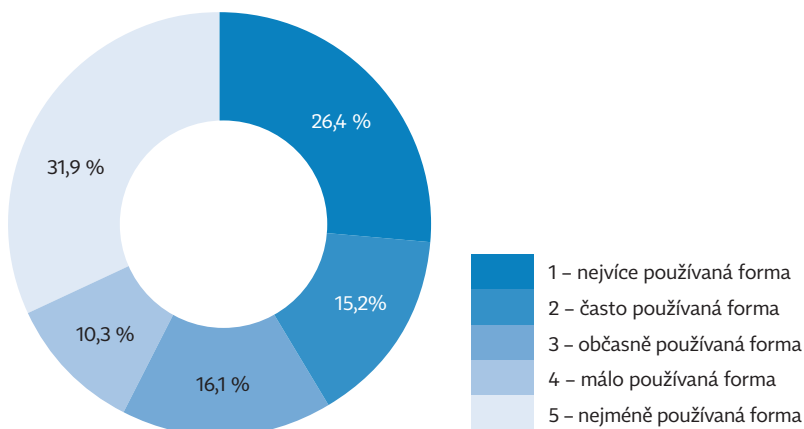


Tab. 23: Míra využití metod práce během distanční výuky – **Vytváření pracovních listů pro žáky**

| | AČ | RČ |
|---|------------|----------------|
| Vytváření pracovních listů pro žáky – 1 nejvíce používaná forma | 258 | 78,4 % |
| Vytváření pracovních listů pro žáky – 2 často používaná forma | 33 | 10,0 % |
| Vytváření pracovních listů pro žáky – 3 občasně používaná forma | 12 | 3,6 % |
| Vytváření pracovních listů pro žáky – 4 málo používaná forma | 9 | 2,7 % |
| Vytváření pracovních listů pro žáky – 5 nejméně používaná forma | 17 | 5,2 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Pro 78,4 % dotázaných je vytváření pracovních listů nejvíce používaná forma, 10 % této metody využívá velmi často, 3,6 % jen občasně, 2,7 % velmi málo a pro 5,2 % je vytváření pracovních listů nejméně využívanou formou.

Graf 15: Míra využití metod práce během distanční výuky – **Zapůjčování pomůcek do rodin žáků**



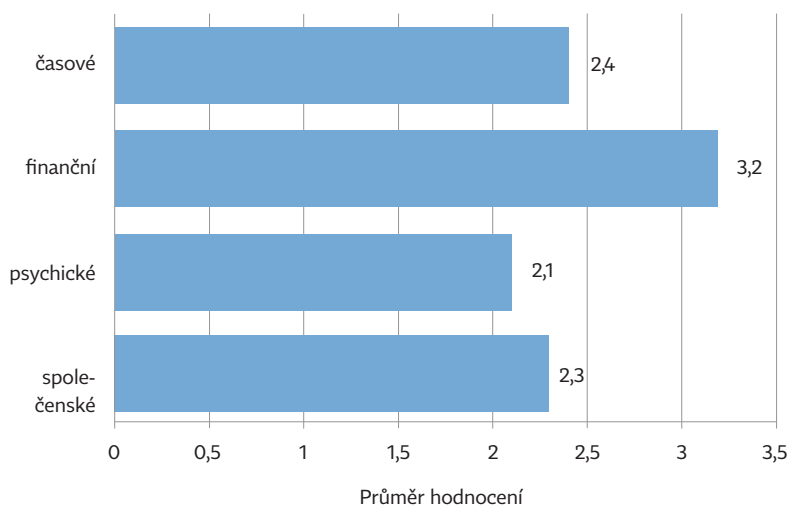
Tab. 24: Míra využití metod práce během distanční výuky – **Zapůjčování pomůcek do rodin žáků**

| | AČ | RČ |
|---|------------|----------------|
| Zapůjčování pomůcek do rodin žáků – 1 nejvíce používaná forma | 87 | 26,4 % |
| Zapůjčování pomůcek do rodin žáků – 2 často používaná forma | 50 | 15,2 % |
| Zapůjčování pomůcek do rodin žáků – 3 občasně používaná forma | 53 | 16,1 % |
| Zapůjčování pomůcek do rodin žáků – 4 málo používaná forma | 34 | 10,3 % |
| Zapůjčování pomůcek do rodin žáků – 5 nejméně používaná forma | 105 | 31,9 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Zapůjčení pomůcek do rodin je pro 26,4 % nejvíce používanou metodou spolupráce, pro 15,2 % velmi často používanou formou. Občasně ji využívá 16,1 %, velmi malá 10,3 % a tohoto nejméně využívá 31,9 % dotázaných.

3.2.3 Míra náročnosti dopadů na život rodin žáků

Graf 16: Náročnost dopadů do života rodin žáků (1 – velmi náročné dopady, 5 – zanedbatelné dopady)

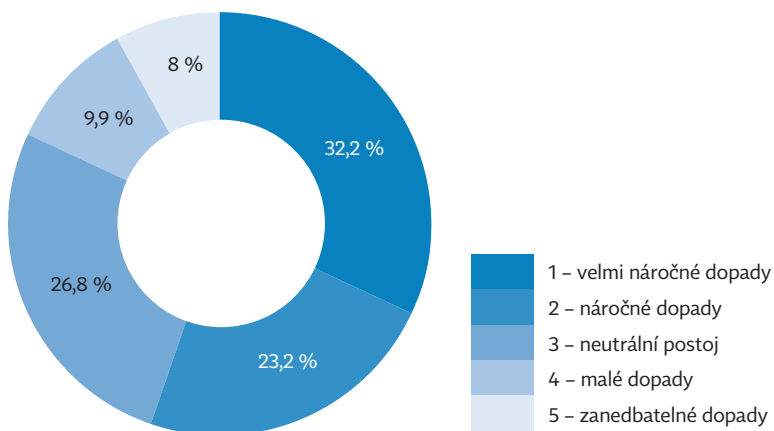


V otázce posouzení dopadů distančního vzdělávání na rodiny žáků uvádějí učitelé jako nejméně zřejmé dopady finanční.

Ostatní druhy dopadů dosáhly přibližně stejného hodnocení. Časová náročnost vzdělávání žáků ze strany rodičů je zřejmá a je daná vysokou mírou nutnosti podpory této skupiny žáků při vzdělávání. Společenské dopady mohou souviset s mírou izolace rodin žáků se zdravotním postižením, která byla popisována jako vysoká i v době před pandemií. Ruku v ruce může jít společenská izolace s psychickými problémy, které ji mohou doprovázet.

Pro úplnost uvádíme v následujících grafech a tabulkách dané kategorie v jejich absolutní a relativní četnosti odpovědí respondentů dotazníku.

Graf 17: Vyjádření míry náročnosti dopadů na život rodin Vašich žáků –
Časové dopady

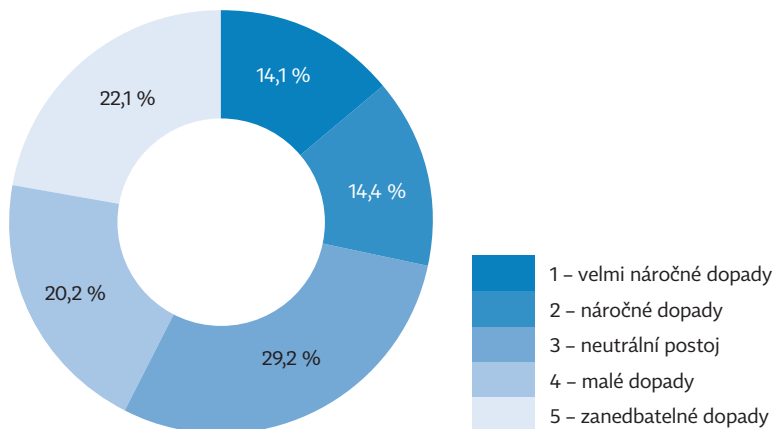


Tab. 25: Vyjádření míry náročnosti dopadů na život rodin Vašich žáků –
Časové dopady

| | AČ | RČ |
|--|------------|----------------|
| Časové dopady – 1 velmi náročné dopady | 101 | 32,2 % |
| Časové dopady – 2 náročné dopady | 73 | 23,2 % |
| Časové dopady – 3 neutrální postoj | 84 | 26,8 % |
| Časové dopady – 4 malé dopady | 31 | 9,9 % |
| Časové dopady – 5 zanedbatelné dopady | 25 | 8,0 % |
| Celkem | 314 | 100,0 % |

Dle 32,3% dotazovaných vnímá časové dopady na život rodin jako velmi náročné, 23,2% jako náročné, 26,8% vyjádřilo neutrální postoj. Dle 9,9% jsou tyto dopady malé a pro 8% zanedbatelné.

Graf 18: Vyjádření míry náročnosti dopadů na život rodin Vašich žáků –
Finanční dopady

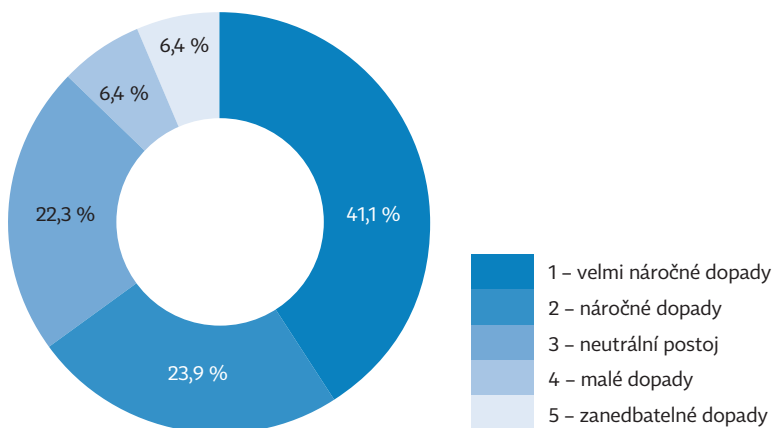


Tab. 26: Vyjádření míry náročnosti dopadů na život rodin Vašich žáků –
Finanční dopady

| | AČ | RČ |
|--|------------|----------------|
| Finanční dopady – 1 velmi náročné dopady | 44 | 14,1 % |
| Finanční dopady – 2 náročné dopady | 45 | 14,4 % |
| Finanční dopady – 3 neutrální postoje | 91 | 29,2 % |
| Finanční dopady – 4 malé dopady | 63 | 20,2 % |
| Finanční dopady – 5 zanedbatelné dopady | 69 | 22,1 % |
| Celkem | 312 | 100,0 % |

Finanční dopady na rodiny žáků má tato situace z pohledu 14,1% velmi náročné, podle 14,4 % náročné, 29,2% školských pracovníků zaujalo neutrální postoj. Že jsou finanční dopady na rodiny žáků malé, si myslí 20,2%, a že jsou zanedbatelné 22,1%.

Graf 19: Vyjádření míry náročnosti dopadů na život rodin Vašich žáků –
Psychické dopady

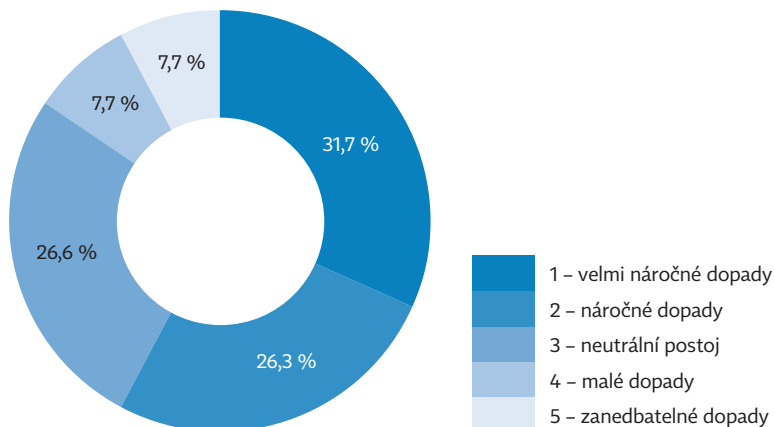


Tab. 27: Vyjádření míry náročnosti dopadů na život rodin Vašich žáků –
Psychické dopady

| | AČ | RČ |
|---|------------|----------------|
| Psychické dopady – 1 velmi náročné dopady | 129 | 41,1 % |
| Psychické dopady – 2 náročné dopady | 75 | 23,9 % |
| Psychické dopady – 3 neutrální postoj | 70 | 22,3 % |
| Psychické dopady – 4 malé dopady | 20 | 6,4 % |
| Psychické dopady – 5 zanedbatelné dopady | 20 | 6,4 % |
| Celkem | 314 | 100,0 % |

Uzavření škol zřízených dle § 16 odstavce 9, má dle 41,4 % velmi náročné psychické dopady na žáky a jejich rodiny, dle 23,9 % jsou tyto dopady náročné. Neutrální postoj k tomuto má 22,3 %. Malé psychické dopady označilo 6,4 % a stejný procentuální podíl označil zanedbatelné dopady.

Graf 20: Vyjádření míry náročnosti dopadů na život rodin Vašich žáků –
Společenské dopady

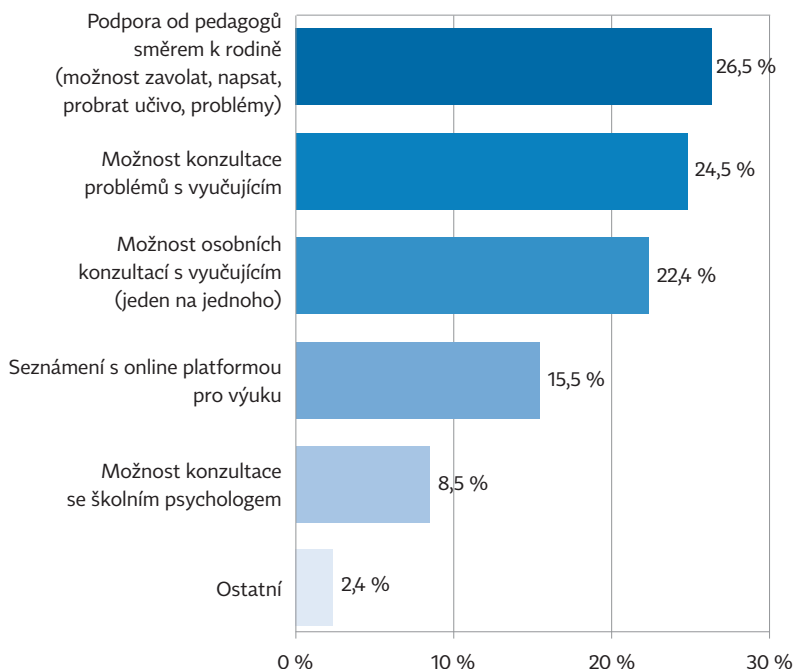


Tab. 28: Vyjádření míry náročnosti dopadů na život rodin Vašich žáků –
Společenské dopady

| | AČ | RČ |
|---|------------|----------------|
| Společenské dopady – 1 velmi náročné dopady | 99 | 31,7 % |
| Společenské dopady – 2 náročné dopady | 82 | 26,3 % |
| Společenské dopady – 3 neutrální postoj | 83 | 26,6 % |
| Společenské dopady – 4 malé dopady | 24 | 7,7 % |
| Společenské dopady – 5 zanedbatelné dopady | 24 | 7,7 % |
| Celkem | 312 | 100,0 % |

Dle 31,7% dotázaných mělo uzavření škol velmi náročné společenské dopady na žáky a jejich rodiny, 26,3% vyjádřilo, že tyto dopady byly náročné. Neutrální postoj vyjádřilo 26,6% dotázaných. Malé a také zanedbatelné dopady měl tento krok pro 7,7%.

Graf 21: Vyjádření míry a stylu podpory od školy směrem k rodičům



Tab. 29: Vyjádření míry a stylu podpory od školy směrem k rodičům

| | AČ | RČ |
|--|-------------|----------------|
| Podpora od pedagogů směrem k rodině (možnost zavolat, napsat, probrat učivo, problémy) | 315 | 26,5 % |
| Možnost konzultace problémů s vyučujícím | 295 | 24,5 % |
| Možnost osobních konzultací s vyučujícím (jeden na jednoho) | 267 | 22,4 % |
| Seznámení s online platformou pro výuku | 184 | 15,5 % |
| Možnost konzultace se školním psychologem | 101 | 8,5 % |
| Ostatní | 28 | 2,4 % |
| Celkem | 1190 | 100,0 % |

U této otázky bylo možné označit více odpovědí najednou, proto je absolutní četnost všech odpovědí vyšší než počet respondentů průzkumu.

Jak již bylo uvedeno, vzdělávání žáků se SVP distanční formou není bez podpory rodičů téměř možné.

Nejčastější formou spolupráce je součinnost vyvolaná nabídkou pedagoga a následnou konzultací mezi učitelem a rodičem nad vzdělávacími problémy.



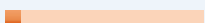

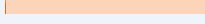
Zefektivnění spolupráce mezi školou a rodinou může být jedním z výrazných pozitivních dopadů této nelehké situace.

Positivní je, že školy jsou připraveny podpořit rodiče rovněž ve zvyšování jejich IT gramotnosti a nabízejí rodičům konzultace nejen s učiteli, ale i s dalšími specialisty.

Komunikace mezi školou a rodinou patří dlouhodobě v kontextu českého školství mezi problémové oblasti. Snaha škol o partnerskou komunikaci a deklarace připravenosti k této komunikaci je prvním krokem k navázání partnerské spolupráce.

K odpovědi „Ostatní“ byla přiřazena jako nejčastější forma **individuální konzultace** s pracovníky školy (vedle pedagogů byli zmíněni i vedoucí pracovníci školy, výchovní poradci, asistenti pedagoga). Druhou nejčastější odpovědí bylo **zapůjčení pomůcek a tabletů či počítačů** žákům. Další forma podpory byla realizována jako **tisk a donáška**, případně zaslání **výukových materiálů a pracovních listů** poštou přímo do rodin žáků. V neposlední řadě jsou také zmiňovány metodiky práce s pomůckami a informace o dalších výukových webech a pořadech.

Tab. 30: Výskyt onemocnění COVID-19 ve zkoumaných školách

| | | | |
|---|------------|---|--------|
| Ne | 10 |  | 3 % |
| Ano, pouze u žáků | 11 |  | 3,3 % |
| Ano, pouze u pedagogických pracovníků | 28 |  | 8,5 % |
| Ano, pouze u nepedagogických pracovníků | 1 |  | 0,3 % |
| Ano, u žáků i zaměstnanců školy | 279 |  | 84,8 % |
| Celkem odpovědí | 329 | | |

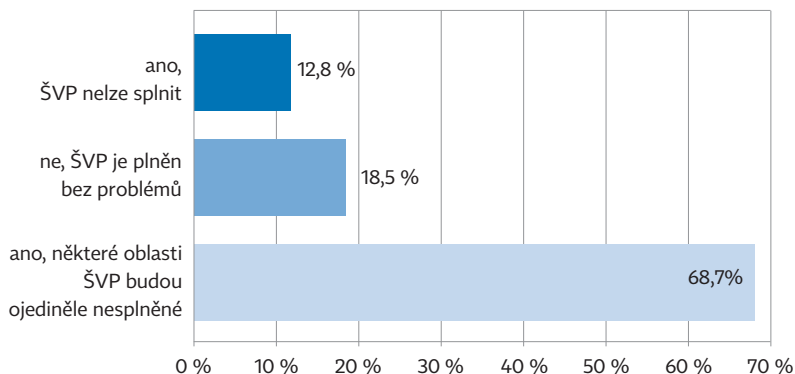
Oprávněnost obav rodičů i pedagogů o vlastní zdraví a zdraví žáků a jejich rodin (viz otázka č. 1) v otevřených školách se zdá být relevantní. Přestože není nikde prokázáno, že se žáci i pedagogové nakazili přímo ve škole, je procento respondentů kteří se vůbec nesetkali na svém pracovišti s onemocněním COVID-19 (3%) velmi nízké.

Bez srovnání s celostátním šetřením rizikovosti škol pro šíření nákazy nemoci COVID-19 však nelze z předcházejících dat činit žádné relevantní závěry.

3.2.4 Míra ovlivnění současnou situací při naplňování ŠVP

Další otázka šetření se zajímala o míru naplnění vzdělávacího obsahu během distanční výuky. Téměř 70 % procent respondentů uvádí, že mohou nastat dílčí problémy se splněním vzdělávacího obsahu daného školním vzdělávacím programem. Necelá pětina respondentů uvádí, že distanční výuka se negativně neprojeví na splnění daného ŠVP, více než desetina respondentů považuje ŠVP za nesplnitelný.

Graf 22: Míra ovlivnění současnou situací při naplňování ŠVP



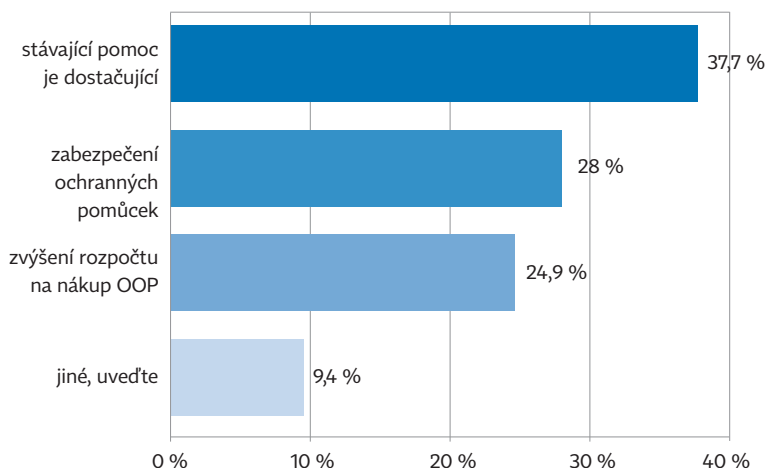
Tab. 31: Míra ovlivnění současnou situací při naplňování ŠVP

| | AČ | RČ |
|--|------------|----------------|
| ŠVP je plněn bez problémů | 61 | 18,5 % |
| Ano, některé oblasti ŠVP budou ojediněle nesplněné | 226 | 68,7 % |
| ŠVP nelze splnit | 42 | 12,8 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Bylo by zajímavé tato čísla porovnat s názory respondentů na reálnost naplnění ŠVP v rámci běžné, prezenční výuky.

Obecně se pedagogická veřejnost shoduje na faktu, že rámcové vzdělávací programy jsou koncipovány jako velmi náročné pro všechny skupiny žáků. Distanční vzdělávání jen obnažilo tento problém v jiných souvislostech. Fakt, že učitelé začínají vážně řešit přiměřenost vzdělávacích obsahů vzhledem k možnostem a schopnostem žáků může být jedním z mála pozitivních dopadů pandemické situace na naši vzdělávací soustavu a snad akceleruje snahu o revizi kurikulárních dokumentů.

Graf 23: Podpora od zřizovatele z hlediska školských pracovníků



Stávající pomoc zřizovatele je dle 37,7 % dotázaných dostačující. Zabezpečení ochranných pomůcek by uvítalo 28 % respondentů. Z grafu je také zřejmé že 24,9 % uvedlo jako pomoc od zřizovatele zvýšení rozpočtu na OOP a 9,4 % napsalo jinou možnost.

Tab. 32: Podpora od zřizovatele z hlediska školských pracovníků

| | AČ | RČ |
|--------------------------------|------------|----------------|
| Zabezpečení ochranných pomůcek | 92 | 28,0 % |
| Zvýšení rozpočtu na nákup OOP | 82 | 24,9 % |
| Stávající pomoc je dostačující | 124 | 37,7 % |
| Jiné | 31 | 9,4 % |
| Celkem | 329 | 100,0 % |

Téměř dvě pětiny respondentů – učitelů speciálních škol Olomouckého kraje – hodnotí podporu zřizovatele (v největší míře Olomouckého kraje) jako dostačující. Čtvrtina respondentů by přivítala zvýšení rozpočtu školy, které by umožnilo nákup osobních ochranných prostředků, a téměř třetina by přivítala přímou dodávku těchto pomůcek od zřizovatele. Tato preference by se dala předpokládat u respondentů z managementu škol. Těch se však do šetření zapojilo pouze necelých 10 %. Znamená to, že i u učitelů a dalších pracovníků školy ve svém postoji překročili práh svých tříd a zamýšlejí se nad celou situací komplexně.

V kategorii jiné se nejčastěji objevují požadavky směřující k lepší technologické vybavenosti škol pro potřeby učitelů i k zapůjčení rodinám žáků (například formou dotací pro nákup těchto pomůcek a vybavení). Dále je znatelná potřeba transparentní informovanosti a metodického vedení. Ze zdravotního hlediska potřeba testování a očkování (viz také otázka č. 13).

Tab. 33: Pracovní pozice respondentů

| | |
|-------------------|------------|
| Učitel | 141 |
| Asistent pedagoga | 92 |
| Speciální pedagog | 65 |
| Vedení školy | 31 |
| Psycholog | 0 |
| Celkem | 329 |

Komentáře v otevřených položkách

V této sekci se respondenti mohli volně vyjádřit k problematice. Zaznamenali jsme 43 odpovědí. Pomocí obsahové analýzy jsme vytvořili následující kategorie, vzhledem k potřebám prezenční a distanční výuky v kontextu současné situace. V kategorii prezenční výuky byly vytvořeny podkategorie preventivní opatření před výskytem nákazy a realizace prezenční výuky v individualizovaném rozsahu i obsahu. V kategorii distanční výuky byly vytvořeny podkategorie metodické, technické a materiální podpory a individualizace formy a obsahu.

Prezenční výuka

Potřeba otevřených škol za přísných hygienických podmínek s možností individuálního přístupu k formě i obsahu výuky u jednotlivých žáků.

Žáci škol zřízených dle § 16 odst. 9 často patří kvůli svým zdravotním problémům k rizikovým skupinám v onemocnění koronavirem. Proto je na místě dodržovat hygienická opatření v nejvyšší možné míře. Kvůli povaze postižení není často možné dodržovat plošně uplatňovaná hygienická opatření typu rozestupů či nošení roušek. Poslední zmíněné bylo také stanoveno vládou jako výjimka z nařízení. Nenošení roušek je však respondenty velmi často kritizováno z obavy o vlastní zdraví a šíření nemoci mezi žáky, učiteli a jejich rodinami. Proto respondenti často zdůrazňují potřebu individualizace samotné formy i obsahu výuky dle typu postižení, aktuální situace žáků i potřeb jejich rodičů. Plošné výjimky (například nenošení roušek i u žáků, kteří by i vzhledem k jejich zdravotnímu stavu mohli ochranné pomůcky používat) nebo otevření škol v době, kdy ostatní

typy škol byly uzavřené, nereflktují skutečné potřeby žáků, jejich rodin i samotných pracovníků škol.

Prezenční výuka je často zmiňována jako nejlepší možná varianta výuky žáků tohoto typu škol. Ovšem v období pandemie je třeba zohlednit rizika spojená s nákazou pro všechny přímo i nepřímo zúčastněné (pracovníky škol, žáky i jejich rodiny).

⇒ **Preventivní opatření před výskytem nákazy** by tedy dle odpovědí respondentů měla obsahovat:

- ▷ povinnost nosit roušky pro všechny žáky, až na individuální výjimky (a v těchto případech hledat jiné možnosti prevence – testování, výjimka pro distanční vzdělávání atp.),
- ▷ povinné testování pracovníků škol i žáků s ohledem na jejich osobnostní a zdravotní specifika,
- ▷ možnost přednostního očkování pracovníků těchto typů škol vzhledem k preferované prezenční výuce i zdravotnímu stavu žáků.

⇒ **Realizace prezenční výuky v individualizovaném rozsahu i obsahu:**

- ▷ individualizovaný obsah učiva pro žáky dle typu postižení i jejich možností a schopností i v kontextu rodiny (jiná je situace u žáků s lehkou mentální retardací, jiná u žáků s kombinovaným postižením, jiná u žáků sociálně znevýhodněných atd.),
- ▷ kombinace distanční a prezenční výuky jedním pedagogem je vícekrát zmíněná jako velmi náročná na administrativu, přípravu i realizaci.

Distanční výuka

Respondenti uvádí, že distanční výuka ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 je možná, ovšem za předpokladu dostatečné spolupráce všech zainteresovaných subjektů (to zahrnuje vedení školy, učitele, asistenty, žáky, a především jejich rodiny). K realizaci výuky je tedy nezbytná efektivní komunikace mezi jednotlivými účastníky a zároveň metodická, technická a materiální podpora. Současně zaznívá potřeba větší flexibility v individualizaci formy i obsahu výuky.

- ⇒ **Metodická podpora** je zmiňována jako potřeba metodického proškolení pracovníků škol, jak pracovat v online výuce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- ⇒ **Technická podpora** je popisována jako potřeba platformy pro realizaci online výuky. Tato platforma by měla mimo jiné zohledňovat možnosti žáků pracovat s ní bez potřeby další osoby.
- ⇒ **Materiální podpora** zahrnuje potřeby, které jsou pro realizaci distanční výuky nezbytné. Jedná se o kancelářské potřeby (například pro pracovní listy), speciální pomůcky (využívané při prezenční výuce ve škole) i IT technologie (počítače, tablety, mikrofon, kamera atp.)
- ⇒ **Individualizace formy a obsahu** je zmiňovaná již v předchozím oddíle o prezenční výuce. Požadavek pouze „překlopit“ rozvrh (formu i obsah) prezenční formy do online prostoru je vnímán jako neefektivní a příliš náročný pro žáky i pracovníky. Možnost například „vypustit výchovy“, tzn. předměty, které nejsou prioritní vzhledem ke vzdělávacím potřebám žáka, a přizpůsobit obsah i formu výuky také možnostem žáka a jeho rodiny se jeví jako velmi podstatný požadavek pro efektivní a realizovatelnou distanční výuku. Toto kritérium je zapotřebí nastavovat společně s pečujícími osobami a dalšími osobami, které se účastní vzdělávacího procesu žáka.

3.2.5 Diskuse

Předkládaná studie si kladla za cíl zjistit, jak vnímají současnou situaci pracovníci škol zřízených dle § 16 odst. 9 v Olomouckém kraji vzhledem k potřebám výuky i dopadům na rodiny žáků.

- ⇒ Fakt, že speciální školy byly během pandemického opatření otevřeny v době, kdy zbytek škol byl uzavřen, je vnímána velmi rozporuplně, a to zejména ve vztahu ke zvýšenému zdravotnímu ohrožení žáků se speciálními potřebami a vlastního zdraví.
- ⇒ Výše uvedená skutečnost zásadně ovlivnila docházku žáků do otevřených speciálních škol – více než polovina žáků těchto škol nedocházela na základě rozhodnutí jejich zákonných zástupců.
- ⇒ Skutečnost, že základním principem vzdělávání žáků se SVP je individuální přístup, zásadně ovlivňuje možnosti distanční výuky.

- ⇒ Zavedení distanční výuky formou online je ve speciálních školách determinován nižší dostupností výpočetní techniky (zejména v rodinách žáků s nízkým sociokulturním statusem).
- ⇒ Bez výrazné podpory rodiny žáka je distanční vzdělávání žáků se znevýhodněním velmi problematické. Kvalitní spolupráce rodiny žáka se SVP a speciální školy je v přímém vztahu s kvalitou vzdělávání i v době distanční výuky.
- ⇒ Spolupráce mezi školskými pracovníky a rodiči se v důsledku pandemie jen neznatelně zhoršila. Pandemie měla nejvýraznější dopady na psychické zdraví rodin, nezanedbatelné jsou však také finanční problémy, omezení času apod.
- ⇒ Podpora pedagogů ze strany zaměstnavatele je přibližně třetinou respondentů hodnocena jako dostatečná.

Závěry této studie doplňují tematickou zprávu České školní inspekce (Česká školní inspekce ČR – Tematická zpráva – Zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí 2019/2020 (csicr.cz)), jejíž zjištění byla účinná na základě inspekční činnosti převážně realizované v tzv. běžných školách. Ukazuje se, že míra online výuky ve speciálních školách byla nižší než ve školách běžných. Domníváme se, že je to do velké míry dáno právě nutností individuálního přístupu k jednotlivým žákům a vysokou mírou diverzity vzdělávacích potřeb mezi jednotlivými žáky. To dokazuje např. skutečnost, že i pro žáky účastníci se online výuky připravovali jejich pedagogové pracovní listy respektující možnosti žáků a sledující jejich aktuální pokrok, zapůjčovali jim pomůcky apod.

V této studii jsme se zaměřili na zjištění podmínek a způsobu vzdělávání ve školách zřízených podle § 16 odst. 9. Vzdělávání v těchto školách má svá specifika. Obecně je vzdělávání charakterizováno vysokou mírou individuální podpory, naprosto nutné z důvodů vysoké odlišnosti možností a schopností jednotlivých žáků. To je v prostředí speciálních škol umožněno i díky nízkému počtu žáků a vyššímu počtu pedagogů ve třídě. Tato potřeba vysoké míry individuální podpory žáka je obtížně přenositelná do distančního prostředí. Díky nízkému počtu žáků je často mezi žáky a pedagogem úzký vztah a úspěšnost vzdělávání řady žáků (hlavně žáků s mentálním postižením) je závislá právě na tomto osobním vztahu. A právě absence

tohoto kontaktu může být také zásadním faktorem ovlivňující úspěšnost (a vůbec možnost a vhodnost) distančního vzdělávání pro mnohé žáky, která byla patrně jedním z rozhodujících faktorů při otevření speciálních škol na jaře 2020. Zřetelná je také vysoká míra spolupráce rodičů žáků se znevýhodněním s pedagogy speciálních škol.

Dosavadní výzkumná evidence ukazuje, že efektivita uzavření škol je z hlediska prevence šíření pandemie rozporupná (Viner et al., 2020) a někteří autoři systematických review doporučují, aby vzdělávací politika preferovala jiné preventivní mechanismy, např. hygienická opatření, sociální distancování při výuce apod (Viner et al., 2020). Nicméně žáci, kteří se vzdělávají ve školách zřízených podle § 16 odst. 9, jsou primárně žáky se závažnými zdravotními problémy. I proto je nutné položit si otázku, do jaké míry je vůbec vhodné vystavovat žáky těchto škol riziku epidemie a jaký je poměr potenciálních zisků a rizik. Českému vzdělávacímu prostředí by mohla prospět hlubší znalost a uplatňování postupů publikovaných v komplexně zpracovaných doporučených postupech pro otevření škol od WHO, CDC a dalších organizací (*Operational Strategy for K-12 Schools through Phased Prevention*, 2021).

Pokud by pandemická opatření i nadále preferovala uzavření škol, včetně alespoň částečného uzavření škol pro žáky se speciálními potřebami, je zcela nezbytné, aby vzdělávací a zdravotnický resort poskytl efektivní intervence zaměřené na domácí prostředí některých skupin žáků se speciálními potřebami. Také analýza zkušenosti pracovníků škol v této studii ukazuje, že spolupráce školy a rodičů se ve světle distančního vzdělávání žáků se speciálními potřebami jeví jako hlavní kritérium úspěchu vzdělávacího procesu. Tato podpora zahrnuje podporu poskytovanou školou a jejím zřizovatelem směrem k rodině žáka (metodická, technická či materiální podpora) či součinnost pedagogů a rodičů při výuce, její realizaci i přípravě na ni.

Pro zvýšení efektivity distančního vzdělávání (pokud by byla tato forma vzdělávání opět jedinou možnou) by bylo vhodné:

- ⇒ Předem analyzovat možnosti rodin žáků zapojit se do distančního vzdělávání (materiální, technické, lidské...).
- ⇒ Vytvořit banku didaktických pomůcek, případně výpočetní techniky k zápůjčkám do rodin.

- ⇒ Do řešení této problematiky zapojit i zřizovatele škol, případně další (např. podnikatelské či bankovní) subjekty, které jsou schopny tuto banku doplnit.
- ⇒ Zaměřit se na posilování samostatnosti žáků sledujících jejich práce-schopnost.
- ⇒ Revidovat školní vzdělávací programy (ŠVP) škol zejména v oblasti pracovní kompetence.
- ⇒ V ŠVP zvážit obsahy jednotlivých vzdělávacích oblastí tak, aby důsledně sledovali využitelnost získaných dovedností a znalostí v praktickém životě (případně v dalším vzdělávání).
- ⇒ Optimální by bylo vytvořit systém podpůrných služeb pro rodiny dětí se závažným znevýhodněním, které by mohly odlehčit nároky péče v době, kdy tato spočívá plně na bedrech rodiny.

Reflexe výzkumného šetření

Silnou stránkou tohoto průzkumu je jeho vysoká sociální relevance a skutečnost, že výsledky budou využity zadavatelem této studie jako podklad pro rozhodování a směřování vzdělávací politiky, byť na lokální úrovni. Díky průzkumu byly získány výsledky týkající se oblasti, pro kterou doposud nebyla dostupná data. Na druhé straně je nutno zohlednit i limity tohoto průzkumu, který byl proveden pouze na omezeném souboru pracovníků škol a má tudíž především lokální výtěžnost. Další limity tohoto průzkumu jsou do značné míry ovlivněny specifiky pandemické situace a nutností získat v krátkém časovém rozsahu závěry pro další rozhodování a uplatňování preventivních opatření. Jedná se např. o nižší reprezentativnost výzkumného souboru, omezenou zobecnitelnost závěrů (externí validitu) a skutečnost, že dotazník vlastní konstrukce nemá ověřené psychometrické vlastnosti. Ovšem tyto limity jsou typické pro většinu studií, které vznikly od počátku pandemie.

3.3 Závěrem

Využití distanční výuky je ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 problematické a odráží se to v nemožnosti zcela naplnit všechny oblasti školních vzdělávacích programů, nadměrným zatížením rodin (velká část zodpovědnosti za výuku přechází na rodiče) a zvýšenými komplikacemi pro učitele. Na druhé straně byla distanční výuka v průběhu pandemie často nevyhnutelná, protože i navzdory mnohem delšímu období školní docházky (ve srovnání s běžnými školami) mnozí žáci se speciálními potřebami při výuce chyběli a ze strany učitelů panuje velká rozporuplnost ve vztahu k ohrožení zdraví žáků i vlastního zdraví.

Tato zjištění umožňují formulovat následující doporučení. V případě prezenční výuky v době pandemie je potřeba věnovat zvýšenou pozornost minimalizaci zdravotních rizik u žáků i pedagogických pracovníků, což je možné prostřednictvím zohlednění současných doporučení, která se týkají preventivních opatření ve školách. Pokud budou žáci se speciálními potřebami vzdělávání v domácím prostředí a školy budou opět uzavřeny, je nutné zvýšit podporu jejich rodin. Možnosti vzdělávání žáků se speciálními potřebami jsou určeny především efektivitou spolupráce s rodiči, kteří jsou v důsledku dané situace často přetížení, vyčerpaní a postrádají obvyklé zdroje pro vyrovnání se s aktuálními stresory. Poskytování podpory by mělo být optimálně individualizované a personalizované, neboť každý žák se speciálními potřebami má svá specifika daná diagnózou, aktuálním zdravotním i psychickým stavem, ale i materiálními a technickými možnostmi.

Závěr

Všechny kapitoly ukazují na významné postavení rodiny ve vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Zejména v inkluzivním vzdělávacím prostředí, jež nenabízí tolik příležitostí pro interakci mezi učiteli a rodiči, mohou pedagogickým pracovníkům unikat podstatné zkušenosti, kterými si rodiny prošly a které významně ovlivní také interpretace budoucích událostí. Text prvních dvou kapitol ukázal, že tyto zkušenosti jsou pro rodiče v některých případech velmi intimní, až zraňující. Znalost příběhů žáků a jejich rodin nám může pomoci jim lépe porozumět, a v důsledku toho uzpůsobit vzdělávací a poradenské intervence.

Tématem první kapitoly bylo scoping review, které nabízí první mezinárodně a systematicky vytvořený přehled z kvalitativních výzkumných studií, jež zkoumaly zkušenosti rodičů dětí se SVP s inkluzivním vzděláváním. Výsledky review ukazují četné přínosy inkluzivního vzdělávání, ale také některé nedostatky a závažná rizika. Na základě výsledků této studie doporučujeme akcentovat roli rodičů při vzdělávání v inkluzivním prostředí, podporovat spolupráci mezi rodinou a školami a zohlednit zkušenosti rodičů při vzdělávání jejich dětí se SVP. Evidence z mezinárodních studií by měla být reflektována také tvůrci vzdělávacích politik a implementována do vzdělávací praxe. Výzkumníkům doporučujeme pokračovat ve výzkumu na toto téma a realizovat kvalitativní systematická review, zejména u rodin dětí s poruchami autistického spektra a rodin žáků s mentálním postižením. Na národní úrovni i mezinárodně je důležité sledovat vývoj této problematiky vzhledem k rychle se měnícímu sociálnímu, kulturnímu a ekonomicko-politickému kontextu vzdělávání.

Tématem druhé kapitoly byl výzkum žitých zkušeností rodin žáků s DMO, kteří se vzdělávají v inkluzivních školách. Tento výzkum pomáhá porozumět mnoha specifickým aspektům jejich zkušenosti. Doporučujeme, aby další vývoj inkluzivního vzdělávání ještě více reflektoval důležitou roli rodičů žáků se SVP a akceptoval jejich roli ve vzdělávacím procesu na základě týmové spolupráce založené na vzájemném partnerství. Zároveň poukazujeme na některé problémy, s nimiž se žáci s DMO setkávají v inkluzivním prostředí, zejména na riziko jejich sociální exkluze a nezbytnost proaktivních opatření týkajících se sociálně rizikových jevů, např. zneužívání těchto žáků. Výsledky studie ukazují, že někteří rodiče by zpětně upřednostnili volbu speciální školy a že někteří žáci potřebují flexibilní systém, který umožní výběr a přechod mezi jednotlivými typy vzdělávacího prostředí dle aktuálních potřeb žáka.

Tématem třetí kapitoly byla analýza aktuální krize způsobené onemocněním COVID-19 a dopady pandemie na vzdělávání žáků ve školách zřízených podle §16 odst.9 vzdělávajících žáky se SVP. Přestože data byla získána u pedagogických pracovníků, také zde výsledky poukazují na potřebu podpory rodin, které jsou ohroženy mnoha nepříznivými dopady pandemické situace. V případě nepříznivého vývoje epidemiologické situace je důležité se v následujících měsících věnovat některým konkrétním tématům, a to minimalizaci zdravotních rizik a uplatňování efektivních (ale realistických) preventivních opatření při docházce do školy, možnostem podpory pro rodiny žáků a adaptaci mnoha aspektů vzdělávacího procesu, např. nezbytným úpravám školních vzdělávacích programů, technickou podporou rodinám nebo zdokonalování se ve využívání postupů distančního vzdělávání.

Referenční seznam

Kapitola 1

- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2012). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for creating least restrictive attitudes*. Routledge.
- Barbieri, M. C., Castro, G. V. D. Z. B., Wernet, M., Lima, R. A. G. de, & Dupas, G. (2019). School experience of the child and adolescent with visual impairment: Family experience. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(suppl 3), 132–138. <https://doi.org/10/ggw4s8>
- Brusegaard, C. M. (2018). *Identifying Barriers to Inclusive Education for Children who are Blind and Visually Impaired in the Federated States of Micronesia*. [University of Massachusetts Boston] <https://www.proquest.com/dissertations-theses/identifying-barriers-inclusive-education-children/docview/2051797174/se-2?accountid=16730>
- Cavet, J. (2000). Research Section: 'It's a Delicate Thing': Coping with a Hidden Disability in Mainstream Schools. *British Journal of Special Education*, 27(3), 154–159. <https://doi.org/10/dp77md>
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings: A qualitative study: The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings: a qualitative study. *British Journal of Special Education*, 43(3), 250–271. <https://doi.org/10/ggw455>
- Egan, R., Robertson, M., Wilson, R., Scandiffio, J., Ross-White, A. (2019). *The lived experience of barriers and facilitators of students with disabilities in low- and middle-income African countries: a systematic review of qualitative evidence*. PROSPERO. CRD42019137951 Available from: https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display_record.php?ID=CRD42019137951
- El-Salahi, S., Khaki, Z., Vohora, R. (2020). *Perspectives on inclusive education for students on the autism spectrum in the United Kingdom: a systematic review*. PROSPERO. CRD42020158737 Available from: https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display_record.php?ID=CRD42020158737

- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113. <https://doi.org/10/ggw4vr>
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33–47. <https://doi.org/10/fmtfkw>
- Giavrimis, P. (2018). Social Inequalities and Educational Inclusion for Children with Disabilities in Greece. In J. Price & C. Blanc (Eds.), *Social integration and inclusion: Predictors, practices and obstacles* (s. 1–46). Nova Science Publishers.
- Gillan, D., & Coughlan, B. (2010). Transition from Special Education into Postschool Services for Young Adults With Intellectual Disability: Irish Parents' Experience: Transition from Special Education into Adult Life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(3), 196–203. <https://doi.org/10/fhb49s>
- Gray, C. (2005a). Inclusion, Impact and Need: Young Children with a Visual Impairment. *Child Care in Practice*, 11(2), 179–190. <https://doi.org/10/b9hb8g>
- Hewitt-Taylor, J. (2009). Children who have complex health needs: Parents' experiences of their child's education. *Child: Care, Health and Development*, 35(4), 521–526. <https://doi.org/10/cfhgt6>
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., & Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103550. <https://doi.org/10/ggw4tg>
- Holt, L., Bowlby, S., & Lea, J. (2019). Disability, special educational needs, class, capitals, and segregation in schools: A population geography perspective: DISABILITY, SEND, CLASS AND CAPITAL IN SCHOOLS. *Population, Space and Place*, 25(4), e2229. <https://doi.org/10/ggw43c>
- Hoy, K., Parsons, S., & Kovshoff, H. (2018). Inclusive school practices supporting the primary to secondary transition for autistic children: Pupil, teacher, and parental perspectives. *Advances in Autism*, 4(4), 184–196. <https://doi.org/10/ggw44r>
- Jekanowski, E.C. (2017). *District Leadership and Systemic Inclusion: A Case Study of One Inclusive and Effective School District*. [Thesis Florida Atlantic University]. <https://search.proquest.com/openview/c78b34ffabc11ef7a0a688d92707617b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Khairuddin, K. F., & Miles, S. (2020). School staff members' and parents' experiences of the inclusion of deaf children in Malaysian mainstream schools. *Education* 3–13, 48(3), 273–287. <https://doi.org/10/ggw42g>
- Khanal, D. (2015). Children from the Dalit community in rural Nepal: A challenge to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(7), 710–720. <https://doi.org/10/ggw4rp>

- Kluth, P., Biklen, D., English-Sand, P., & Smukler, D. (2007). Going Away to School: Stories of Families Who Move to Seek Inclusive Educational Experiences for Their Children With Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(1), 43–56. <https://doi.org/10/cskfhg>
- Lai, Y. C., & Gill, J. (2019). The benefits and challenges of the integrated programme for children with disabilities in mainstream kindergarten-cum-child care centres in the Hong Kong Special Administrative Region: Implications for social change. *Early Years*, 39(2), 132–147. <https://doi.org/10/ggw43j>
- Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School Experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3073–3088. <https://doi.org/10/ggw4st>
- Leonhardt, A. (2009). Integration Into Regular School of Pupils With Hearing Impairments: History, Results, and Prospects of the Munich Research Program. *The Japanese Journal of Special Education*, 46(6), 391–404. <https://doi.org/10/ggw4zd>
- Lilley, R. (2015). Trading places: Autism Inclusion Disorder and school change. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 379–396. <https://doi.org/10/ggw4w5>
- Llabrés, J., Muntaner, J. J., & De la Iglesia, B. (2019). Aprender Juntos en la Escuela: Un Derecho Inexcusable y un Beneficio Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 147. <https://doi.org/10/ggw4vm>
- Lown, J. (2005). Returning pupils to mainstream schools successfully, following permanent exclusion: participant perceptions. <http://etheses.whiterose.ac.uk/10278/1/421083.pdf>
- Luiz, F. M. R., & Nascimento, L. C. (2012). Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: Experiências contadas pelas famílias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 127–140. <https://doi.org/10/ggw4xv>
- Mariga, L., MacConkey, R., & Myezwa, H. (2014). *Inclusive education in low-income countries*. Disability Innovations Africa.
- Markose, S. J., & Simpson, A. (2016). ‘I want them better than me’: Pedagogical strategies employed by four immigrant parents in the face of perceived forms of exclusion by school authorities. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 659–682. <https://doi.org/10/ggw46c>
- Mooney, L. R., & Lashewicz, B. (2015). For the Love of the Child: Bestowing Value amidst Inconsistent Inclusive Education Beliefs and Practices for One Student with Severe Disabilities. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 38(4), 1–28. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1741->

- Morelle, M., & Tabane, R. (2019). Challenges experienced by learners with visual impairments in South African township mainstream primary schools. *South African Journal of Education*, 39(3), 1–6. <https://doi.org/10/ggw4tv>
- Mortier, K., Van Hove, G., & De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 543–561. <https://doi.org/10/frkx82>
- Nilay Kayhan, N. & Ozaydin, L. (2018). The Quality of Mainstreaming in Preschool: The Views of Parents of Children with Down Syndrome. *Journal of Education and Learning*. 7(2), 157–173. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/72631>
- Nelson, M. (2017). *Indigenous parents of students with special needs in education: The lived experience*. <https://doi.org/10/gkghpr>
- Paliokosta, P., & Blandford, S. (2010). Inclusion in school: A policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25(4), 179–186. <https://doi.org/10/c4tqc5>
- Paul, T., Cahill, P., Kim, E., Campbell, W. (2020). *Perspectives of children with disabilities about their experiences in inclusive education: A meta-aggregative review*. PROSPERO. CRD42020172148 Available from: https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display_record.php?ID=CRD42020172148
- Phelan, S., Reeves, P., Eckl, D., McKie, D., & Harris, M. (2019). Making it work: The invisible work of parents of children with intellectual and neurodevelopmental impairments in the pursuit of inclusion in school settings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(7), 767–768. <https://doi.org/10/ggw486>
- Priestley, M., & Rabiee, P. (2002). Hopes and fears: Stakeholder views on the transfer of special school resources towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 371–390. <https://doi.org/10/b2vbgv>
- Reupert, A., Deppeler, J. M., & Sharma, U. (2015). Enablers for Inclusion: The Perspectives of Parents of Children With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 39(1), 85–96. <https://doi.org/10/ggw4vt>
- Rizvi, S. (2018). There's never going to be a perfect school that ticks every box: Minority perspectives of inclusion and placement preferences. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(S1), 59–69. <https://doi.org/10/ggw4q7>
- Rosa, F. D., Matsukura, T. S., & Squassoni, C. E. (2019). Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: Relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(2), 302–316. <https://doi.org/10/ggw4sx>

- Rose, R., & Shevlin, M. (2020). Support provision for students with Special Educational Needs in Irish Primary Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 51–63. <https://doi.org/10/ggw4q5>
- Rouvali, A., & Riga, V. (2021). Listening to the voice of a pupil with autism spectrum condition in the educational design of a mainstream early years setting. *Education* 3–13, 49(4), 464–480. <https://doi.org/10/ggw4x9>
- Ryndak, D. L., Taub, D., Jorgensen, C. M., Gonsier-Gerdin, J., Arndt, K., Sauer, J., Ruppard, A. L., Morningstar, M. E., & Allcock, H. (2014). Policy and the Impact on Placement, Involvement, and Progress in General Education: Critical Issues That Require Rectification. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 65–74. <https://doi.org/10/f6mf53>
- Soodak, L. C., Erwin, E. J., Winton, P., Brotherson, M. J., Turnbull, A. P., Hanson, M. J., & Brault, L. M. J. (2002). Implementing Inclusive Early Childhood Education: A Call for Professional Empowerment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), 91–102. <https://doi.org/10/brm5rw>
- Specht, J., & Bennet, S. (2019). What matters in the education of students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(7), 759–776. <https://doi.org/10.1111/jir.12658>
- Tran, K. V. (2014a). Exploring the experience of children with disabilities at school settings in Vietnam context. *SpringerPlus*, 3(1), 103. <https://doi.org/10/ggvbpb>
- Tso, M., & Strnadová, I. (2017). Students with autism transitioning from primary to secondary schools: Parents' perspectives and experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 389–403. <https://doi.org/10/ggw45h>
- Villeneuve, M. A., Chatenoud, C., Hutchinson, N., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., Frankel, E., Isaacs, B., Loh, A., Versnel, J., & Weiss, J. (2013). The experience of parents as their children with developmental disabilities transition from early intervention to kindergarten. *Canadian Journal of Education*, 36, 4–43.
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35–45. <https://doi.org/10/f4qg29>
- Webster, A., & Roberts, J. (2020). Implementing the school-wide autism competency model to improve outcomes for students on the autism spectrum: A multiple case study of three schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19. <https://doi.org/10/ggw4tm>

Dodatečně dohledané zdroje z šedé lit.

- Archer, K. (2013). *How mothers of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder experience educational psychology support*. [Masters Thesis University of Pretoria]. <http://hdl.handle.net/2263/36807>

- Auerbach, S. (2007). From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education Through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban Education*, 42(3), 250–283. <https://doi.org/10/cw78kv>
- Brydges, C., & Mkandawire, P. (2020). Perceptions and experiences of inclusive education among parents of children with disabilities in Lagos, Nigeria. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 645–659. <https://doi.org/10/ggw4x3>
- Cologon, K. (2020). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labelled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities'. *Research Papers in Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- Correnty, J. M. (2005). Inclusion: Where have we been? Where are we going? And how will we get there? [Doctoral Dissertation University of Connecticut]. <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/AAI3180194>
- De Villiers, A. J. (2015). *Stories of school reintegration following traumatic brain injury (TBI): The experiences of children, their primary caregivers and educators in the Western Cape*. [Thesis University of Cape Town]. <http://hdl.handle.net/11427/15500>
- Ferguson, G. (2014). *Including Children with Disabilities in Mainstream Education: An Exploration of the Challenges and Considerations for Parents and Primary School Teachers*. [Masters Dissertation, Technological University Dublin]. <https://doi.org/10.21427/D74N4H>
- Grove, K. A., & Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of Meaning: Parents and the Process of Inclusive Education. *Remedial and Special Education*, 20(4), 208–215. <https://doi.org/10/czn3zh>
- Hasewinkel, S. E. (2015). *An exploratory case study at Timour Hall Primary School of the perception of parents of children with ADHD concerning their parental challenges and coping strategies*. [Thesis University of Cape Town]. <http://hdl.handle.net/11427/13667>
- Chan, C. (2016). A cross-cultural study: parental attitudes and experiences of the inclusion of special educational needs in preschools. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-cross-cultural-study-%3A-parental-attitudes-and-of-Chan/a9204700da443cd8b2254d167fb3f238bd62740a>
- Miller, K. D., Schleien, S., White, A. L., & Harrington, L. (2018). "Letting Go": Parent Perspectives on the Outcomes of an Inclusive Postsecondary Education Experience for Students with Developmental Disabilities. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31, 267–285
- Magumise, J., & Sefotho, M. M. (2020). Parent and teacher perceptions of inclusive education in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 544–560. <https://doi.org/10/ggw4p5>

- Mann, G. (2017). *An exploration of parental decisions to transfer children from regular to special schools*. [Doctoral Dissertation The University of Queensland].
<https://eprints.qut.edu.au/129228/>
- McLaren, S. J. (2013). Is Inclusive Education Right for Every Child? An Account by the Parent of a Child with High and Complex Needs Due to Autism Spectrum Disorder. *Kairaranga*, 14(2), 26–34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1025671>
- Rogers, C. (2007). Experiencing an 'inclusive' education: Parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55–68. <https://doi.org/10/b762b4>
- Ryndak, D. L., Storch, J. F., & Hoppey, D. (2008). One family's perspective of their experiences with school and district personnel over time related to inclusive educational services for a family member with significant disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), 29–51.
- Soodak, L. C., & Erwin, E. J. (1995). Parents, Professionals, and Inclusive Education: A Call for Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(3), 257–276. <https://doi.org/10/dwhv7j>

Kapitola 2

- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B., Jacobsson, B., & Damiano, D. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy, April 2005. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(8), 571–576.
<https://doi.org/10.1017/S001216220500112X>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cavet, J. (2000). Research Section: 'It's a Delicate Thing': Coping with a Hidden Disability in Mainstream Schools. *British Journal of Special Education*, 27(3), 154–159. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00179>
- Cologon, K. (2020). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labelled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities'. *Research Papers in Education*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- Colver, A., Rapp, M., Eisemann, N., Ehlinger, V., Thyen, U., Dickinson, H. O., Parkes, J., Parkinson, K., Nystrand, M., Fauconnier, J., Marcelli, M., Michelsen, S. I., & Arnaud, C. (2015). Self-reported quality of life of adolescents with cerebral palsy: A cross-sectional and longitudinal analysis. *The Lancet*, 385(9969), 705–716.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61229-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61229-0)
- De Villiers, A. J. (2015). *Stories of school reintegration following traumatic brain injury (TBI): The experiences of children, their primary caregivers and educators in the Western Cape*. [Thesis University of Cape Town]. <http://hdl.handle.net/11427/15500>

- Dubin, N. (2009). *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Portál.
- Flynt, S. W., & Rhonda, C. M. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 330–333. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/bullying-children-with-disabilities/docview/213907917/se-2?accountid=16730>
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113–130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*, 5, 582873. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Grove, K. A., & Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of Meaning: Parents and the Process of Inclusive Education. *Remedial and Special Education*, 20(4), 208–215. <https://doi.org/10.1177/074193259902000404>
- Giavrimis, P. (2018). Social Inequalities and Educational Inclusion for Children with Disabilities in Greece. In J. Price & C. Blanc (Ed.). *Social integration and inclusion: Predictors, practices and obstacles* (s. 1–46). Nova Science Publishers.
- Hattie, J. (2010). The contributions from the home. In *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Jekanowski, E. (2017). *District Leadership and Systemic Inclusion: A Case Study of One Inclusive and Effective School District*. [Doctoral dissertation Florida Atlantic University, Pro- Quest Dissertations Publishing]
- Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jonášková, V. (2001). Dítě s poruchou mobility. In Müller, O., et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kantor, J., Michalíková, M., Ludíková, L., & Kantorová, Z., (2015). *Žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kantor, J. (2013). *Psychosociální aspekty omezení hybnosti*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Krastina, E., Berzina, Z., Kraukle, S., & Zake, D. (2006). Inclusion and the role of parent involvement. *Transilvanian journal of psychology*.
- Lemos, L. (2016). *Voices of adult Latinos with physical disabilities and their families*. [PhD. diss., University of Southern California]

- Lelgemann, R., Singer, P., Walter-Klose, CH., & Lubbeke, J. (2012). Conditions Supporting the Inclusion of Children and Teenagers with Physical Disabilities. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539056.pdf>
- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: Obecná část*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (Second edition). Routledge.
- Panteliadis, C. P., Hagel, C., Karch, D., & Heinemann, K. (2015). Cerebral Palsy: A Lifelong Challenge Asks for Early Intervention. *The Open Neurology Journal*, 9(1), 45–52. <https://doi.org/10.2174/1874205X01509010045>
- Reupert, A., Deppeler, J. M., & Sharma, U. (2015). Enablers for Inclusion: The Perspectives of Parents of Children With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 39(1), 85–96. <https://doi.org/10.1017/jse.2014.17>
- Rogers, C. (2007). Experiencing an 'inclusive' education: Parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55–68. <https://doi.org/10.1080/01425690600996659>
- Sedláčková, D. (2018). Pupils with Physical Disabilities and their Experience with Inclusive Education. *5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018*. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42636576>
- Sedláčková, D. (2018). Pupils with Physical Disabilities and their Experience with Inclusive Education, Review of Czech Sources. *5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGE 2018*. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42636578>
- Spivak, A. L., & Durlak, J. A. (2016). *School Intervention and Prosocial Behaviour*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2166.1209>
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*.
- Tran, K. V. (2014). Exploring the experience of children with disabilities at school settings in Vietnam context. *Springer Plus*, 3(1), 103. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-103>
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience*. Taylor and Francis. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1253267>
- Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty*. Paido.
- Watier, L., (2016). *Ubylo žáků se zdravotním postižením*, [25-05-2016] Statistika & my. <https://www.statistikaamy.cz/2016/05/24/ubylo-zaku-se-zdravotnim-postizenim/>

Kapitola 3

- Daulay, N. (2021). Home education for children with autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic: Indonesian mothers experience. *Research in Developmental Disabilities*, 114, 103954. <https://doi.org/10/gkhwjr>
- McGowan, G., Conrad, R., & Potts, H. (2020). 51.2 Challenges with Managing Children and Adolescents with ADHD During the COVID-19 Pandemic: a Review of the *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(10). EPISTEMONIKOS. <http://www.epistemonikos.org/documents/41950d2eb8b78208226dad62116ea3e6a28d4972>
- McDevitt, S. E. (2021). While quarantined: An online parent education and training model for families of children with autism in China. *Research in Developmental Disabilities*, 109, 103851. <https://doi.org/10/gkhwmc>
- Operational Strategy for K-12 Schools through Phased Prevention.* (2021). [15-05-2021] https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/operation-strategy.html?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fcoronavirus%2F2019-ncov%2Fcommunity%2Fschoools-childcare%2FIndicators.html
- Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., & Booy, R. (2020). School Closure and Management Practices During Coronavirus Outbreaks Including COVID-19: A Rapid Narrative Systematic Review. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(5), 397–404 EPISTEMONIKOS. <https://doi.org/10/ggq95h>

Shrnutí

Předložená publikace prezentuje několik výzkumných šetření, která byla realizována ve spolupráci akademických pracovníků a studentů Ústavu speciálněpedagogických studií na Univerzitě Palackého v Olomouci v rámci projektu IGA_PdF_2020_028: Výzkum inkluze u jedinců se speciálními potřebami. Tento projekt navázal na tematicky obdobně zaměřené projekty realizované v letech 2017–2019, které byly zaměřeny na problematiku inkluze v kontextu škol a školských poradenských pracovišť.

Cílem této publikace je prozkoumat problematiku vzdělávání žáků se speciálními potřebami z perspektivy jejich rodičů. V první kapitole je představena studie s formou scoping review. Tato studie nabízí prostřednictvím systematického vyhledávání ve vědeckých databázích a zdrojích šedé a nepublikované literatury přehled dostupné výzkumné literatury zaměřené na zkušenosti rodičů žáků se speciálními potřebami, kteří se vzdělávají v inkluzivních školách. Tato studie byla realizována ve spolupráci s výzkumníky z nedávno založeného Center of Evidence-Based Education and Arts Therapies: A JBI Affiliated Group.

Druhá kapitola navazuje na knowledge gap, který byl identifikován prostřednictvím výsledků scoping review z první kapitoly. Na bázi kvalitativní studie vypracované na základě metodiky Van Manena pro analýzu žitých zkušeností jsou představeny zkušenosti tří rodin dětí s dětskou mozkovou obrnou. Hlubková analýza jejich zkušeností nám umožňuje porozumět zkušenostem těchto rodin v kontextu českého vzdělávacího prostředí. Nicméně výsledky této studie jsou podnětné také z hlediska mezinárodní perspektivy, neboť postrádáme obdobné studie zaměřené na tuto populaci žáků i v mezinárodním prostředí.

Třetí kapitola nabízí průřezovou studii na bázi dotazníkového průzkumu, která byla realizována jako reakce na pandemickou situaci od počátku března 2020. Cílem studie je zjistit, jak vnímají současnou (pandemickou) situaci pracovníci škol zřízených dle § 16 odst. 9. v Olomouckém kraji vzhledem k potřebám výuky i dopadům na rodiny žáků. Kapitola vznikla ve spolupráci s Odborem školství a mládeže oddělení krajského vzdělávání Krajského úřadu Olomouckého kraje.

Všechny kapitoly ukazují na významné postavení rodiny ve vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Zejména v inkluzivním vzdělávacím prostředí, jež nenabízí tolik příležitostí pro interakci mezi učiteli a rodiči, mohou pedagogickým pracovníkům unikat podstatné zkušenosti, kterými si rodiny prošly a které významně ovlivní také interpretace budoucích událostí. Text prvních dvou kapitol ukázal, že tyto zkušenosti jsou pro rodiče v některých případech velmi intimní, až zraňující. Znalost příběhů žáků a jejich rodin nám může pomoci jim lépe porozumět, a v důsledku toho způsobit vzdělávací a poradenské intervence.

Summary

This publication presents several research studies carried out in co-operation with academics and students from the Institute of Special Education Studies, Palacký University Olomouc as part of the project IGA_PdF_2020_028: Research on inclusion of individuals with special needs. This project builds on similar projects implemented between 2017 and 2019 which focused on the issue of inclusion in the context of schools and school counselling centres.

The aim of this publication is to examine the issue of education of pupils with special needs from the perspective of their parents. The first chapter presents a study in the form of a scoping review. By means of a systematic search in scientific databases and sources of grey and unpublished literature, the study offers an overview of available literature focused on the experience of parents of pupils with special needs in inclusive schools. The study was conducted in cooperation with researchers from the recently established Center of Evidence-Based Education and Arts Therapies: A JBI Affiliated Group.

The second chapter builds on the knowledge gap identified by the scoping review from the first chapter. On the basis of a qualitative study conducted according to Van Manen's methodology for lived experience analysis, the experience of three families of children with cerebral palsy is presented. An in-depth analysis allows us to understand the experience of these families in the context of the Czech educational environment. However, the results of this study are also inspiring from an international perspective as there is an absence of similar studies aimed at this population of pupils in an international setting.

The third chapter presents a cross-sectional study based on a questionnaire survey conducted in response to the pandemic situation from the beginning of March 2020. The aim of the study was to identify the perception of the current (pandemic) situation by the employees of schools established pursuant to Section 16, Sub-Section 9 in the Olomouc Region with respect to the requirements of the education process and impact on pupils' families. The chapter was created in cooperation with the Department of Education and Youth of the Regional Education Department of the Regional Authority of the Olomouc Region.

All of the chapters emphasise the significant position of the family in the education of pupils with special needs. Especially in an inclusive learning environment, which does not offer so many opportunities for interaction between teachers and parents, teachers may not be aware of substantial experience that families have and that significantly affect the interpretation of future events. The text of the first two chapters showed that in some cases this experience is very intimate or even hurting for the parents. The knowledge of the life stories of the pupils and their families may help us better understand them and adapt educational and counselling interventions.

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Sedláčková, Dagmar

Společné vzdělávání a role rodičů / Dagmar Sedláčková, Jiří Kantor,

Pavlaína Baslerová, Michal Růžička a kol.. -- 1. vydání. -- Olomouc :

Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. -- 1 online zdroj

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografii

ISBN 978-80-244-5952-3 (online ; pdf)

* 37.012 * 37.043.2 * 376.04 * 37.018.26 * (048.8:082)

- pedagogický výzkum
- integrovaná výchova a vzdělávání
- speciální vzdělávací potřeby
- rodina a škola
- kolektivní monografie

376 – Výchova a vzdělávání zvláštních skupin osob [22]

Společné vzdělávání a role rodičů

Dagmar Sedláčková, Jiří Kantor, Pavlína Baslerová, Michal Růžička a kol.

Odpovědná redaktorka Tereza Vintrová

Jazyková korektura Tereza Vintrová

Návrh obálky Lenka Wünschová

Layout a sazba Jitka Bednaříková

Úprava grafů Lenka Wünschová

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
vydavatelstvi.upol.cz

1. vydání

Olomouc 2021

DOI: 10.5507/pdf.21.24459516

ISBN 978-80-244-5951-6 (tisk)

ISBN 978-80-244-5952-3 (iPDF)

VUP 2020/0317 (tisk)

VUP 2021/0096 (iPDF)

Neprodejná publikace