

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Jitka Rudolfová

Kam do školy?

**Proces umísťování dítěte s tělesným postižením
do základního vzdělávání**

Bakalářská práce

Praha 2011

Autor práce: **Jitka Rudolfová**

Vedoucí práce: **Mgr. Magdalena Mouralová**

Datum obhajoby: 6/2011

Bibliografický záznam

RUDOLFOVÁ Jitka (2011): *Kam do školy? Proces umístování dítěte s postižením do základního vzdělávání*, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, bakalářská práce (Bc.), 60 str. bez příloh, vedoucí bakalářské práce Mgr. Magdalena Mouralová

Abstrakt

Tato bakalářská práce se věnuje procesu umístování dítěte s tělesným postižením do základního vzdělávání v České republice. Proces nahlíží z perspektivy rodičů a zkoumá, jakou v něm hrají roli. Klade si za cíl objasnit, jaké faktory určují formu speciálního vzdělávání dítěte s tělesným postižením – tedy to, zda se bude vzdělávat v běžné či speciální škole. Vychází především z hodnot rovnosti a z práva každého jedince na vzdělání. Rodiče dětí s tělesným postižením představuje jako prvky vzájemně se ovlivňujícího systému. V první části se práce nejdříve soustřeďuje na dva koncepty integrace, přičemž ji rozpracovává především jako proces. Dále představuje platnou právní úpravu vzdělávání dětí s postižením a vypracovává statistický přehled současnosti českého speciálního školství. Jádrem druhé části je komparativní případová studie, v níž práce analyzuje čtvero historií výběru školy pro tělesně postižené dítě. Historie extrahuje z výpovědí čtyř matek získaných pomocí techniky rozhovoru s návodem. Práce dochází na základě analýzy k závěru, že jsou to opravdu jejich rodiče, kteří rozhodují o formě vzdělávání dítěte s tělesným postižením. Ovšem daleko spíše než o jasných faktorech determinujících výběr této formy, je zřejmě výstižnější hovořit o shodě nejrůznějších okolností.

Abstract

This bachelor thesis deals with the process of special education placement of the child with physical disability in Czech Republic. The thesis sees the process from perspective of parents and explores their role within. The goal of the thesis is to clarify factors which determine choice special education form – it means factors that influence whether a child will be educated in mainstream school or in special one. The thesis is based on the value of equity and on the right to education of every individual. Parents of disabled children are viewed as subjects of mutually interacting system. In the first part the thesis describes the legislation related to school placement of children with disability and submit statistic overview of special education. A comparative case study is the centre of the second part of the thesis. It compares four histories of decision making about suitable school for a child with physical disability. These histories were extracted from four interviews with their mothers. The thesis concludes that the

parents of these children really are those who choose the special education form. But it argues that their choice of the form is more likely determined by coincidence of circumstances, rather than by clear factors.

Klíčová slova

Rodiče dětí s tělesným postižením, speciální vzdělávání, základní vzdělávání, individuální integrace, volba školy, zařazování dětí do škol, komparativní případová studie

Keywords

Parents of children with physical disability, special education, basic education, individual integration, school choice, school placement, comparative case study

Rozsah práce

93 460 znaků (bez abstraktů, projektu práce, summary, zdrojů a příloh)

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Jitka Rudolfová

Chtěla bych na tomto místě poděkovat své konzultantce Mgr. Magdaleně Mouralové za trpělivost a za podnětné rady, Veronice zejména za fyzické i psychické výkony během terénní části mého výzkumu, dále pak Michalovi, Honzovi, Tereze a Pavle. Děkuji také svým informátorkám i respondentkám a všem, kteří mi dopomohli ke kontaktům na ně. Nakonec bych ráda poděkovala svým rodičům za jejich rozhodnutí o místech mého vzdělání, bez něhož bych tuto práci nejspíš nikdy nezačala psát.

INSTITUT SOCIOLOGICKÝCH STUDÍÍ
Projekt bakalářské práce

Předpokládaný název práce:

Speciální škola versus integrace: srovnání dvou strategií vzdělávání dítěte se speciálními potřebami podle kariérního uplatnění

Kontext tématu:

V České republice jsou postižené děti vzdělávány dvěma způsoby, buď formou integrace do hlavního vzdělávacího proudu nebo ve speciálních institucích¹. V současné době se sice mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami prioritně zařazovat do běžných škol (například podle portálu veřejné správy², který se odkazuje na školský zákon) většina těchto dětí je však stále vzdělávána ve školách speciálních. Ve školním roce 2004 – 2005 navštěvovalo 8 420 dětí s tělesným postižením speciální základní školu. V tomtéž období bylo evidováno 1 179 žáků se stejným hendikepem, kteří byli integrováni do hlavního vzdělávacího proudu.

Cíle projektu:

Bakalářská práce by měla být komparací a evaluací dvou strategických variant primárního a sekundárního vzdělávání dětí se zdravotním tělesným postižením – formou integrace či ve speciální škole. Na zhodnocení politik by mělo být pohlíženo především skrz optiku možností pozdějšího profesní uplatnění těchto dětí. Při evaluaci bude práce vycházet z principu solidarity a uznávání potřeb jednotlivce, všeobecného práva na vzdělání a pojetí vzdělání jako přípravy pro osobní a občanský život výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života³

Bakalářská práce by se měla nejprve zabývat právním rámcem upravujícím vzdělávání postižených dětí a analyzovat jeho stávající deklarované koncepce. Dále by v ní měla být popsána současná praxe zazařování dětí se speciálními potřebami do vzdělávacího procesu. V další řadě by se měla věnovat porovnávání dvou zmíněných strategií vzdělávání dítěte se speciálními potřebami a odpovědět na tyto následující dílčí otázky: které faktory ovlivňují výběr formy vzdělání postiženého dítěte? V čem se odlišují žáci (a jejich zázemí) integrování do běžných škol od těch, kteří navštěvují

¹ Do této formy se zahrnují jak samostatné speciální školy tak i speciální třídy v rámci škol běžných.

² Portál veřejné správy České republiky - portal.gov.cz

http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/708/.cmd/ad/.c/307/.ce/6123/.p/4320?uzel=535&POSTUP_ID=540&PRVEK_ID=325#prvek-zs (16. 6. 2009, 20:48)

³ Principy vychází z Listiny práv a svobod Ústavy České republiky a tzv. školského zákona (č. 561/2004 Sb.).

speciální instituce? Jaké představy o budoucím uplatnění hendikepovaných dětí mají jejich rodiče a učitele? Existují rozdíly v představách o vlastní kariéře u integrovaných dětí a u těch vzdělávajících se ve speciálních školách? Jsou integrované děti motivovanější k dalšímu studiu než ty umístěné ve speciálních školách? Liší se poměry nejvyššího dosaženého vzdělání u lidí se speciálními potřebami podle zvolené vzdělávací varianty?

Cílem práce by mělo být zhodnotit na základě hledání odpovědí na předchozí otázky vliv volby vzdělávací strategie na budoucí kariéru člověka s fyzickým hendikepem.

Předpokládané metody:

Práce bude vycházet z teorie evaluace a komparace veřejných politik. Měla by obsahovat různé metodologické přístupy. Pro rozbor koncepcí a právního rámce vzdělávání žáků se speciálními potřebami bude používat analýzu dokumentů. V souvislosti s analyzováním praxe by se měla zaměřit na tři aktéry vzdělávacího procesu – děti, jejich rodiče a na učitele. U každého z trojice aktérů by se měla zaměřit na jejich postoje v následujících oblastech (u dětí bude důležité, jak v těchto okruzích vnímají samy sebe a své potřeby):

- možnosti a představy o budoucího pracovního uplatnění dítěte,
- žákova motivace a přístup ke studiu,
- oblasti jeho nadání, vytipování individuálního talentu,
- náročnost studia, výsledky, (ne)zvládnutí učebního plánu dítětem,
- míra samostatnosti a průběh výchovy k ní (sociální i fyzické),
- dostupnost zdravotní péče a rehabilitace,
- kvalita sociální začlenění, hustota kamarádské sítě,
- organizační a ekonomická zátěž rodiny spojená s podporou vzdělávajícího se dítěte (pouze rodiče),
- a priority vzdělávání dětí s fyzickým hendikepem.

Postoje rodičů a učitelů by měly být hodnoceny na základě písemných dotazníků. Názory žáků by měly být zjišťovány pomocí krátkých polostrukturovaných rozhovorů v kombinaci s anketami.

Orientační seznam literatury:

- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, ÚIV, Praha 2001
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP, Praha 2007
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, VÚP, Praha 2008

- Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006-2009, Úřad vlády ČR, Praha 2005
- Kol. autorů: Policy evaluation: linking theory to practice , Aldershot 1995
- E. Vedung: Public Policy and Program Evaluation, New Brunswick 2000
- Veselý, M. Nekola: Analýza a tvorba veřejných politik – přístupy, metody a praxe, SLON, Praha 2007
- M. Chráska: Evaluační pedagogické výzkumy a jejich metody, Praha 2004
- Kol. autorů: Integrace handicapovaných na trhu práce v mezinárodní dimenzi, MSD, Brno, 2005
- L. Vacíková: Výchova a vzdělávání postižených dětí a mládeže v zahraničí, ÚIV, Praha 1993
- J.Jesenský: Kontrapunktů integrace zdravotně postižených, Karolinum, Praha 2005
- J. Kubíče: Máme mnoho společného – integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost, Tech-market, Praha 2007
- S. Fischer: Speciální pedagogika – edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním, Triton, Praha 2008
- J. Hruška: Komplexní systém výchovně-vzdělávací péče o děti a mladistvé s tělesným postižením, Septima, Praha 2005
- H. Chvátalová: Jak se žije dětem s postižením – problematika pěti typů zdravotního postižení, Portál, Praha 2005

Konzultantka: Mgr. Magdalena Mouralová

OBSAH

ÚVOD	3
1 CÍLE PRÁCE	5
2 METODOLOGIE	6
2.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	7
2.1.1 <i>Respondenti a provedení rozhovorů</i>	8
2.1.2 <i>Zpracování dat a jejich interpretace</i>	10
2.1.3 <i>Úskalí studie</i>	11
2.2 VYJÁDŘENÍ EXPERTŮ	12
3 HODNOTOVÁ VÝCHODISKA	14
4 ZÁKLADNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA	16
4.1 O POJMU POSTIŽENÍ.....	16
4.2 O RODIČÍCH DĚTÍ S POSTIŽENÍM.....	17
4.3 RODIČE V PROCESECH SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	18
5 INTEGRACE DÍTĚTE S POSTIŽENÍM	20
5.1 INTEGRACE JAKO CÍL.....	20
5.2 INTEGRACE JAKO JEV A PROCES.....	21
5.2.1 <i>Proces školské integrace</i>	22
5.2.2 <i>Podmínky školské integrace</i>	23
6 SOUČASNÁ PRÁVNÍ ÚPRAVA A STATISTICKÝ PŘEHLED SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	26
6.1 PRÁVNÍ ÚPRAVA SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	26
6.1.1 <i>Umísťování dítěte do základního vzdělávání</i>	27
6.1.2 <i>Školská poradenská zařízení a podpůrná opatření</i>	30
6.2 STATISTICKÝ PŘEHLED SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	32

7 ANALÝZA PŘÍPADOVÉ STUDIE	38
7.1 ČTYŘI HISTORIE VÝBĚRU ŠKOLY PRO DÍTĚ S POSTIŽENÍM	38
7.1.1 <i>Výběr školy pro Olivera podle jeho matky Antonie</i>	<i>38</i>
7.1.2 <i>Výběr školy pro Alici podle její matky Dáši</i>	<i>41</i>
7.1.3 <i>Výběr školy pro Helenu podle její matky Anny</i>	<i>42</i>
7.1.4 <i>Výběr školy pro Viktora podle jeho matky Nataši</i>	<i>44</i>
7.2 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ A SROVNÁNÍ HISTORIÍ	47
7.2.1 <i>Komparace historií z hlediska procesu umísťování dítěte s postižením do školy</i>	<i>47</i>
7.2.2 <i>Problémy vzdělávání dětí s postižením</i>	<i>50</i>
ZÁVĚR	53
SUMMARY	55
ZDROJE	56
SEZNAM PŘÍLOH	61
PŘÍLOHY	61

ÚVOD

(1) *Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno:*

- a) *formou individuální integrace*
- b) *formou skupinové integrace*
- c) *ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“)*

z § 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Vzdělávání dětí s postižením – a zvláště pak jejich integrace do běžných škol – je v dnešní době široce diskutovaným tématem. Myšlenka jejich zařazování do hlavního vzdělávacího proudu se v českém odborném prostředí objevila už v osmdesátých letech minulého století. Avšak praxi se u nás individuální integrace začala rozvíjet až po roce 89. O té doby se tomuto fenoménu věnuje především speciální pedagogika, která jej rozpracovala do mnohých statí. (Smékalová 2006)

Myšlenka integrace byla v relativně nedávné⁴ době institucionalizována do právního řádu, který zakládá český vzdělávací systém na principech vzájemného respektu a solidarity, zohledňování potřeb jednotlivce a rovného přístupu ke vzdělání bez jakékoli diskriminace⁵. Žáci s postižením se podle zmíněné vyhlášky „přednostně vzdělávají formou individuální integrace“⁶. I když platné právní dokumenty oficiálně preferují variantu a), tedy umístění dítěte s postižením do běžné školy, výběr formy vzdělávání je legislativně jednoznačně vázán na souhlas rodičů⁷.

Strohostí, se kterou vyhláška vyjmenovává jednotlivé varianty, jsem svoji práci započala záměrně. Mohlo by se zdát, že jde o jednoduchou situaci. Kdo, respektive co však v praxi rozhoduje o tom, zda se bude dítě vzdělávat podle a), b) nebo c)? Jak

⁴ Během změn školských zákonů mezi lety 2004 a 2005.

⁵ Podle § 2, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona.

⁶ Pokud to ovšem odpovídá jejich potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy. (§ 3, odst. 4 vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných) Více o právních úpravách speciálního vzdělávání v 9. kapitole.

⁷ Podle § 9, odst. 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

takové rozhodování o formě speciálního vzdělávání probíhá? A mají v tomto procesu opravdu hlavní slovo rodiče dítěte s postižením, jak jim přiznává legislativa?

Pokud rodiče skutečně mají hlavní slovo ve věci rozhodování, zda se bude jejich dítě vzdělávat v běžné či speciální škole, mohou mít jejich rozhodnutí dalekosáhlé konsekvence. Pravděpodobně není pochyb o tom, že uskutečněná forma speciálního vzdělávání výrazně ovlivní samotné postižené dítě. Může mít také značný vliv na chod celé jeho rodiny. To ale není vše: výběr formy vzdělávání ovlivňuje také to, jestli se děti v běžných školách budou či nebudou setkávat se spolužáky, kteří například chodí o berlích nebo se pohybují na vozíku, či zda budou mít učitelé bez speciálně pedagogické aproby takové žáky ve třídách.

Sama jsem na vozíku a od první třídy jsem se vzdělávala formou individuální integrace. Když jsem se rozhodla věnovat svoji bakalářskou práci procesu zařazování dítěte s tělesným postižením do základního vzdělávání, stále se mi nedařilo vyhledat literaturu objasňující, jakou úlohu v něm hrají rodiče. Nakonec mi docent Jan Michalík z Univerzity Palackého a Eva Čadová z Asociace pracovníků speciálně pedagogických center potvrdili, že účast a role rodičů dětí s postižením v procesech speciálního vzdělávání je prozkoumaná jen velmi málo. Proto je záměrem mé práce podkrýt toto zatím dosti bílé místo oblasti speciálního školství a nahlízet proces umístování tělesně postiženého dítěte do školy právě z perspektivy jeho rodičů.

1 CÍLE PRÁCE

Cílem mé bakalářské práce je prozkoumat, jaké faktory určují formu speciálního vzdělávání dítěte s tělesným postižením – tedy to, zda se bude vzdělávat v běžné či speciální škole. Budu se snažit objasnit, jakou roli v procesu umísťování takto postižených dětí do základního vzdělávání hrají jejich rodiče, jak podle nich samotné vybírání probíhá a na to, jaká jsou v současné době úskalí tohoto procesu.

Ve své práci se soustředím jen na rodiče, jejichž děti mají postižení tělesné, neboť z každého druhu postižení vyplývá potřeba jiných vzdělávacích podmínek. Dále se omezím jen na základní vzdělávání a pouze na situaci v České republice, především pak v Praze.

Abych mohla dostát záměrům své práce, představím v její první části nejdříve využití metody, posléze hodnotová a teoretická východiska. Po té se soustředím na dva koncepty integrace dětí s postižením, přičemž ji vylíčím hlavně jako proces. Dále popíši legislativní rámec vzdělávání dětí s postižením (tzv. speciálního vzdělávání) v České republice a vypracuji statistický přehled této oblasti školství. V první části práce si kladu následující otázky:

- Jak je v České republice vymezeno vzdělávání dětí s tělesným postižením zákonem?
- Kolik dětí se speciálními potřebami se vzdělává formou individuální integrace a kolik navštěvuje speciální školy?

Ve druhé a stěžejní části své práce se budu věnovat přímo rozhodování o formě speciálního vzdělávání. Soustředím se na úlohu rodičů v tomto procesu – na to, jak podle nich výběr formy vzdělávání a následně školy probíhá, a na to, jaké při něm potenciálně vyvstávají komplikace. V této části chci odpovědět na tyto otázky:

- Na základě kterých faktorů bývají děti s postižením zařazovány do běžné či do speciální školy?
- Jak probíhá umísťování dítěte do základního vzdělávání a co ho ovlivňuje?
- Jakou roli v tomto procesu zařazování hraje volba rodičů?
- Podle čeho se rodiče rozhodují?
- Jaká jsou úskalí vzdělávání dítěte s tělesným postižením v běžných školách?

2 METODOLOGIE

Už při stanovování cílů jsem jednoznačně počítala s kvalitativním zaměřením své práce. K využití kvalitativních metod se přikláním především kvůli jeho kladení důrazu na *pochopení* zkoumané reality (Disman 2006) a kvůli možnosti provést výzkum pouze s malým počtem respondentů. Pro získání odpovědí na výzkumné otázky vycházející z cílů práce jsem se rozhodla provést komparativní případovou studii zaměřenou na proces umísťování dítěte s tělesným postižením do školy a podloženou vyjádřením expertů, respektive expertních účastníků tohoto procesu. Porovnávanými případy budou v této souvislosti z kvalitativního rozhovoru získané výpovědi čtyř matek, jejichž tělesně postižené dítě právě navštěvuje základní školu.

Případovou studii jakožto výzkumný design své práce jsem vybrala z prostého důvodu: případová studie spočívá v podrobném popisu a rozhovoru jednoho nebo – jako v tomto případě – několika málo případů. (Hendl 2005:103) Toto úzké zaměření umožňuje hlubší analýzu zkoumaného případu a pochopení hlubších souvislostí a vztahů, které zůstávají jiným výzkumným strategiím skryty. Proto je podle Nekoly, Veselého a Ochrany (2007) tento výzkumný design vhodný k výzkumu málo probádaných témat. Z tohoto důvodu a vzhledem ke skutečnostem zmíněným v úvodu považuji případovou studii za příhodnou pro zpracovávání zvoleného tématu.

Je třeba zmínit, že v důsledku jeho malé probádanosti nemohu předestřít žádnou přímou teorii, pomocí níž bych se mohla proces umísťování dítěte s tělesným postižením do základního vzdělávání pokoušet vysvětlovat, a proto – jak doporučuje Hendl (2005) – půjde zejména o popis tohoto procesu. Nicméně přestože se bude práce ubírat zejména deskriptivní cestou, bude zaměřená normativně⁸. Tento zdánlivý rozpor (srov. Nekola, Veselý, Ochrana 2007:144) lze překonat míněním, že se při úvahách o integraci jakkoli znevýhodněných jedinců s určitými hodnotami setkáme nejspíš vždy. Harrower (1999) například píše, že diskuse o umísťování dětí s postižením do běžných škol zpravidla vyvolávají emocionální reakce a že často mívají až filosofický charakter. Kromě toho je podle něj odůvodňování myšlenky integrace tradičně spojeno s důrazem na lidská práva. Z těchto více či méně zřejmých náznaků lze usoudit, že je

⁸ O hodnotových východiscích práce pojednává kapitola 3.

integrace (a segregace) žáků s tělesným postižením sama o sobě velmi normativně zatíženým tématem, a proto i její popis vyžaduje hodnotové vymezení. Mimo to nezastírám, že jsou hodnoty, ke kterým se zde chci přihlásit, skrytě přítomny již v zaměření a následně i cílech práce.

2.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Ačkoli Nekola, Veselý a Ochrana (2007) uvádějí jako typickou metodu sběru dat k případové studii nestrukturovaný rozhovor⁹, nakonec – jelikož jsem se chtěla vyvarovat vysoké odlišnosti nasbíraných dat – jsem zvolila takzvaný rozhovor pomocí návodu, kterak ho představuje Hendl (2005:174). Tato metoda poskytuje velkou volnost, co se týče kladení otázek, zároveň však zajišťuje, že se dostane na všechna pro výzkum významná témata.

Pro účely návodu rozhovoru jsem navrhla šest základních tematických okruhů, které odrážely moje předchozí bádání v oblasti mechanismů speciálního školství:

- Začátek hledání školy a představy o vzdělávání dítěte s tělesným postižením.
- Jednání rodičů se školami.
- Jednání rodičů se školskými poradenskými zařízeními.
- Současná situace vzdělávání dítěte.
- Problémy a překážky s umístováním dítěte do základního vzdělávání a s následným navštěvováním školy.
- Podoba rodiny.

Ke každému okruhu jsem sepsala *položitelné* otázky, které se mohly tématu dotýkat a které byly pro výzkum relevantní¹⁰. Rozhodně jsem však posléze během rozhovorů nepokládala všechny otázky, spíše jsem se snažila během rozhovoru kontrolovat, zda-li se respondent vyjádřil k tématu jako celku. Někdy jsem formulovala otázky ad hoc. Pilotáž jsem bohužel neměla možnost provádět, protože nejsložitějším bodem celého výzkumu bylo hledání rodičů – respondentů a tak jsem neměla na kom návod rozhovoru testovat.

⁹ Sběr k případové studii může kromě dotazování spočívat i v pozorování. Metodu pozorování procesu umístování dítěte s postižením do základního vzdělávání jsem ovšem neshledala proveditelnou.

¹⁰ Svůj návod rozhovoru představuji v příloze č. 2.

2.1.1 Respondenti a provedení rozhovorů

Mým záměrem bylo dotazovat čtyři rodiče, jejichž tělesně postižené dítě právě navštěvuje první stupeň základní školy. K tomu jsem si kladla podmínku, aby děti dvou respondentů navštěvovaly běžnou školu a druhých dvou speciální – to proto, že jsem rozdíl umístění dítěte zvolila hlavním komparačním kritériem. Záměr se mi nakonec zrealizovat podařilo, i když s malou odchylkou: dcera jedné respondentky navštěvovala již druhý stupeň základní školy. Jinak jsem ovšem vytyčený plán naplila.

Kromě tohoto záměru jsem stanovila ještě druhé zásadní komparační kritérium, a to na základě typu a závažnosti postižení dětí respondentů. Dvě děti jsou totiž těžce tělesně postižené a dvě mají lehčí formu tělesného postižení spojenou s mentální retardací; jedno dítě z těchto dvojic je vždy umístěno ve speciální škole a druhé individuálně integrováno. Všechny děti respondentek byly umístěné ve státních školách.

	individuální integrace	speciální škola
dítě s lehčím tělesným a mentálním postižením	matka Antonie syn Oliver <ul style="list-style-type: none">v 1. třídě běžné základní školy využívající Montessori pedagogiku	matka Dáša dcera Alice <ul style="list-style-type: none">ve 4. třídě základní školy praktické
dítě s těžkým tělesným postižením	matka Anna dcera Helena <ul style="list-style-type: none">v 8. třídě běžné základní školy (s velkým počtem žáků)	matka Nataša syn Viktor <ul style="list-style-type: none">v 5. třídě základní školy pro děti s tělesným postižením

Zdroj: autorka

Respondenty, jejichž dítě má zároveň mentální retardaci, bylo podle mého názoru vhodné zahrnout do výzkumu, neboť se tělesné postižení relativně často pojí s mentálním (Fischer, Škoda 2008). Proto jsem se rozhodla děti s mentální retardací ze

¹¹ Uvedená jména respondentek i jejich dětí jsou smyšlená, viz dále.

studie nevydělovat¹² a vnímat škálu postižení pokud možno spojitě (nekategorizovat děti podle jednotlivých vad). Co jsem se naopak ze studie vydělit rozhodla, je *prostřední* forma speciálního vzdělávání, tedy integrace ve speciálních třídách běžných základních škol. A to z velmi prostého důvodu: respondenty, jejichž děti jsou vzdělávány touto formou, bych nebyla schopna najít. (O dedukovaných odhadech mizivých počtů žáků ve skupinové integraci pojednává poznámka 59 v podkapitole 6.2.)

Vyhledávání respondentů bylo nesmírně komplikované, neboť mi mnoho institucí a organizací odmítlo poskytnout kontakty. Nakonec jsem dva kontakty na respondentky získala od Mgr. Jany Syslové z oddělení dětské rehabilitace FN v Motole, jeden mi poskytl ředitel škol Jedličkova ústavu v Praze Mgr. Antonín Hermann a čtvrtý se mi podařilo nalézt pomocí vlastní sítě přátel. Tři dotazované matky bydlí v Praze, jedna v její bezprostřední blízkosti.

Při domlouvání schůzek s matkami jsem se snažila v maximální míře přizpůsobit jejich možnostem a přáním. Dva rozhovory proběhly v kavárnách, jeden ve fast-foodu a jeden přímo ve škole dítěte. Při dotazování byla vždy přítomna ještě třetí osoba, která mi dělala asistenta. Všechny rozhovory proběhly v příjemné atmosféře. Trvaly velmi rozdílnou dobu: od 20 do 90 minut.

Jelikož, jak píše Disman (2006:293), nej kvalifikovanějším odborníkem na subjektivní prostor jedince je vždy jedinec sám, jednala jsem se svými respondentkami především jako s expertkami na výchovu jejich dětí. Při vedení rozhovoru jsem si dávala velký pozor, abych ničím – a už vůbec ne formulací otázek – nezpochybňovala rozhodnutí matek ve věci vzdělávání jejich dětí. Snažila jsem se respondentky co nejméně přerušovat, zároveň ale působit jako zanícený posluchač a poskytovat jim zpětnou reakci (zájem, pochopení, vlastní zkušenosti, ocenění postojů apod.). Během dotazování jsem se držela zásad pro vedení interview, jak je vyjmenovává Hendl (2005:172).

¹² Kromě toho bych ze svého nepedagogického pohledu těžko mohla rozhodnout, které dítě je možné brát jako pouze tělesně postižené a které už má více vad. Jednak je tato hranice velmi nejasná a jednak ze své zkušenosti vím, že rodiče často neuvádějí tento fakt pravdivě (je to pro ně velmi citlivé téma).

2.1.2 Zpracování dat a jejich interpretace

Před uskutečněním rozhovoru jsem si od matek vyžádala souhlas s nahráváním¹³. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon v mobilním telefonu, což – musím přiznat, že k mému vlastnímu překvapení – respondentky nijak nezneklidňovalo. Po té jsem všechny čtyři rozhovory přepsala pomocí programu Express Scribe. Přepisy jsem anonymizovala – respondentkám i potomkům, o kterých mluvily, jsem změnila jména, vypustila názvy škol apod. (Vymyšlená jména používám v analýze pro rozlišení respondentek, respektive jednotlivých případů.) Při přepisech jsem odpovědi zaznamenávala slovo od slova, jejich pro výpověď typické úryvky v tomto textu ovšem uvádím převedené do spisovného jazyka a bez výplňových slov¹⁴.

V souladu se zvyklostmi kvalitativního výzkumu (Hendl 2005) se sběr dat prolínal s jejich interpretací. Redukce analyzovaných dat probíhala dvěma způsoby: jednak jí řídily samy respondentky (Disman 2006), přičemž některým tématům důležitost nepřikládaly a jiným naopak ano; a jednak k ní došlo vynecháním těch částí rozhovorů, které se netýkaly tématu.

Podle Hendla (2005:226) se analýza dat případové studie opírá o zcela běžné formy uvažování, pomocí něhož se výzkumník snaží dát smysl nashromážděným údajům. Při interpretaci jsem se ovšem rozhodla – v souladu s možnostmi, které tento autor předestírá – pro více analytický postup a data jsem nejprve okódovala. Systém kódů jsem odvodila především z tématických okruhů, které jsem navrhla pro účely návodu rozhovoru. Kódování mi pomohlo utřídit výpovědi obzvláště v těch případech, kdy respondentky nemluvily zcela souvisle.

Každé z výpovědí jsem nakonec vyextrahovala jakousi *stručnou historii* procesu umístování konkrétního dítěte s postižením do školy a následné praxe školní docházky. Tyto historie se pochopitelně neomezuji na pouhá fakta, ale zahrnují i postoje, názory a hodnocení matek. Na analýzy, respektive jistá *převyprávění* jednotlivých případů naváží jejich srovnáním. Za pomoci analytické indukce se budu snažit uchopit procesy

¹³ V jednom případě respondentka nahrávání zprvu odmítala. Přes e-mailovou komunikaci se ovšem ukázalo, že matka předpokládá velmi intimní otázky. Po ujištění, že se bude rozhovor točit pouze kolem vzdělávání jejího dítěte, s nahráváním souhlasila a samotný rozhovor proběhl zcela bez problémů.

¹⁴ Přepis jednoho z rozhovorů ilustrativně uvádím v příloze č. 3.

jednotlivých případů globálně a pochopit, jak jsou determinovány lokálními kontextuálními podmínkami. (Hendl 2005:236)

2.1.3 Úskalí studie

Za největší slabinu případové studie je považován nedostatek vědecké rigoróznosti a obtížná generalizace. (Nekola, Veselý, Ochrana 2007:152) Tato úskalí, obzvláště druhé ze jmenovaných, jsou pro výzkumný design zvolený v této práci zásadní. Zobecňovat zjištění z komparace čtyř – navíc dost odlišných – případů není prakticky možné. (Kromě toho je potřeba upozornit, že objem dat zjištěný o jednotlivých případech je relativně malý¹⁵.)

Další problematické místo případové studie spočívá ve výběru respondentek. Jednak jak již bylo nastíněno výše, ve všech čtyřech případech jsem dotazovala pouze matky dětí. Proces umísťování dítěte s tělesným postižením do základního vzdělání je tedy v této práci nahlížen skrz mateřskou perspektivu, v analýze pohled otců v analýze tudíž zcela chybí. Dále je třeba upozornit, že všechny osoby, které mi ke kontaktům dopomohly, samy o respondentkách hovořily jako o *spolupracujících matkách*. Toto slovní spojení vystihuje úskalí výběru dotazovaných. Jsou to matky, které se jednak svým dětem věnují, zajímají se o jejich vzdělání, a jednak jsou to matky, které se se mnou ochotně sešly a o hledání školy pro své dítě bez zábran vyprávěly. Výzkum tedy zcela pomíjí rodiče (matky), které bychom mohli nazvat *málo spolupracujícími*.

V souvislosti s úskalími musím ještě zmínit jednu pochybnost dotýkající se metodologie. Dlouho před realizováním rozhovorů jsem se zamýšlela nad tím, jak jejich průběh ovlivní fakt, že já sama mám tělesné postižení. Uvažovala jsem o dvou variantách – a totiž že dojde k negativnímu ovlivnění (například že se matky budou obávat mluvit o svých dětech otevřeně) anebo naopak pozitivnímu, třeba že u mě díky tomu budou předpokládat větší možnost pochopení své situace. Naštěstí, pokud vůbec lze o takovém ovlivnění diskutovat, jsem během rozhovorů pociťovala spíše variantu druhou.

¹⁵ Ideální by podle mého názoru bylo kromě rozhovorů s matkami dotazovat i některé další osoby, které se v procesu umísťování dítěte do školy angažovaly. Tento rozšířený model však pro mě nebyl proveditelný.

2.2 VYJÁDŘENÍ EXPERTŮ

Komparativní studii jsem se, mimo jiné kvůli některým jejím úskalím, rozhodla doplnit o jistou nadstavbu – o vyjádření expertních účastníků procesu umísťování dítěte s postižením do školy. Konkrétně se jednalo o pracovnice *speciálně pedagogických center* (SPC). SPC patří do systému školských poradenských zařízení a měla by poskytovat pomocnou ruku dětem s tělesným postižením, jejich zákonným zástupcům a pedagogům v oblasti vzdělávání (viz podkapitola 6.1.2).

Vyjádření jsem získávala dvěma kanály, k nimž jsem získávala cesty pomocí vlastních internetových rešerší. Nejdříve jsem po e-mailu kladla otázky 6 speciálním pedagožkám z různých SPC¹⁶. Jedna z nich – Mgr. Eva Čadová – zároveň působí ve výkonném výboru Asociace pracovníků speciálně pedagogických center¹⁷ (APSPC), kde zastupuje somatopedickou sekci, tj. sekci zaměřenou na jedince s tělesným postižením. Pomocí elektronické pošty jsem jim pokládala otázky, které sloužily především k prohloubení mého vhledu do problematiky (i když některé, týkající se především současných úskalí integrace, uvádím i ve výstupech práce).

Posléze jsem absolvovala dva rozhovory. Nejprve se dvěma pracovnicemi SPC při Fakultní mateřské škole se speciální péčí v Praze 6, a to se speciální pedagožkou Mgr. Lenkou Počtovou a sociální pracovnící Bc. Annou Kadlecovou; a pak s vedoucí interní části SPC Jedličkova ústavu a škol Mgr. Taťánou Waltrovou. Protože jsem tato interview uskutečnila po třech z celkových čtyř rozhovorů s matkami, mohla jsem těmto informátorkám¹⁸ klást vysoce konkrétní otázky, ve kterých se odrážely zkušenosti mých respondentek.

¹⁶ Jednalo se o: Ambulantní část SPC Jedličkova ústavu a škol v Praze 2, SPC pro děti a mládež s vadami řeči v Praze 2, SPC při mateřské škole speciální v Praze 8, SPC SRDCE při Základní škole v Opavě, SPC pro tělesně postižené v Liberci. Poslední dvě trochu odporují mému záměru zabývat se pouze situací v Praze. Navázání kontaktu s mimopražskými SPC pramenilo z mé zvědavosti ohledně toho, zda se praxe v krajích nějak významně liší od té v hlavním městě. Tato zvědavost se však rozhodně nekryje s cíli práce a proto se jí dále nevěnuji.

¹⁷ APSPC je „samostatné, dobrovolné a nezávislé sdružení reprezentující názory a postoje pracovníků v oblasti poradenství se zaměřením na speciální školství považuje za základní cíl svého působení řešení systémových otázek spojených s funkcí speciálně pedagogických center jako nedílného článku poradenského systému ČR“. (Z programového prohlášení APSPC, které je dostupné z [www: http://www.apspc.cz/sekce/5-program](http://www.apspc.cz/sekce/5-program), citováno 18. 4. 2011)

¹⁸ Označená *informátorky* používám pro pracovnice SPC pouze kvůli odlišení od matek – respondentek.

I tyto rozhovory jsem (po získání souhlasu) nahrávala na diktafon v mobilním telefonu. Z nahrávek jsem ovšem vytvořila pouze poznámky – vypsala jsem z nich jen ta zjištění, která se nějak týkala zkušeností dotazovaných matek. Výpovědi informátorek ze SPC uvádím v analytické komparaci jako jisté podepření zjištění z případové studie.

3 HODNOTOVÁ VÝCHODISKA

Jak jsem zmínila v předchozí kapitole, úvahy o integrovaném či naopak segregovaném vzdělávání dětí s postižením mají zpravidla normativní podtext. Otevřeně popsat hodnotové zabarvení považuji proto za nutné i u této práce. Chci se v první řadě přihlásit k hodnotám, na kterých budu celý následující text stavět.

Nejprve se odkáži na takzvané zákonné hodnoty, které jsou, respektive by měly být vyjádřením obecně sdílených norem. (Paterová 2007) Všeobecná deklarace lidských práv uvádí, že se všichni lidé rodí svobodní a sobě rovní co do důstojnosti a práv (článek 1), a právo na vzdělání přiznává všem bez rozdílu (článek 26). Svobodu a rovnost v lidských právech ve spojení se znevýhodněnými dětmi zdůrazňuje také Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, vstoupivší pro ČR v platnost v říjnu 2009. Signatářské země se podle Úmluvy zavazují zajistit osobám se zdravotním postižením přístup k začleňujícímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí (článek 24). Při jakýchkoli záležitostech týkající se dětí s postižením musí být předním hlediskem nejlepší zájem dítěte (článek 7).

Ale co je jeho nejlepším zájmem? Co se týče konkrétních otázek edukace žáků s tělesným postižením, opírám svou práci o hodnotu rovnosti. Ta může být ve speciálním vzdělání uchopena podle Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD¹⁹) čtyřmi způsoby, které nejlépe vysvětlují následující tázací věty:

- rovnost příležitostí – mají všichni jedinci stejnou šanci postoupit do určitého stupně vzdělávacího systému?
- rovnost užitku z prostředí – mají všichni užitek z prostředí, ve kterém probíhá výuka?
- rovnost výsledků – dosáhnou všichni stejného stupně znalostí a dovedností, jež byly určeny jako cíle vzdělávacího systému? Mají jedinci s odlišným socioekonomickým zázemím možnost dosáhnout za dobu svého studia stejných výsledků?

¹⁹ Zkratka anglického názvu Organisation for Economic Co-operation and Development.

- rovnost uplatnění výsledků – mají všichni jedinci, kteří opustí vzdělávací systém, stejnou šanci uplatnit nabyté znalosti a dovednosti? (OECD 2003:11)

Tyto podoby rovnosti speciálního vzdělání, ke kterým se v práci hlásím, dávají prostor jistému druhu pozitivní diskriminace žáků s postižením. Podle OECD (2003) panuje v současnosti všeobecná shoda o tom, že aby mohli z příležitostí, které vzdělání nabízí, profitovat stejně jako ostatní děti, musí být žákům s postižením zajištěna podpora navíc.

Nakonec se v této práci odkazuji k hodnotě, kterou Smékalová (1998) shrnula slovy „je přirozené být spolu“. Tato teze není použitelná pouze pro procesy edukace, ale je jádrem všech tendencí, které se přiklánějí k integraci postižených do společnosti a vyslovují se proti jejich segregaci. Oficiálně se s mírně odlišnou verzí této teze můžeme podle mého názoru setkat například ve školském zákoně, který se vyslovuje²⁰ pro budování sociální soudržnosti.

²⁰ § 2 zákona č. 561/2004 Sb.

4 ZÁKLADNÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V předchozích částech jsem detailně popsala metodologii výzkumné části práce, a také hodnoty, na nichž svůj text stavím. Nyní přistoupím k představení teoretických východisek. Nejdříve se budu věnovat termínu postižení, pak rodičům dětí s postižením a nakonec systémovému přístupu k rodině s takovýmto dítětem.

4.1 O POJMU POSTIŽENÍ

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví²¹ (dále jen MKF) Světové zdravotnické organizace (WHO) používá dva modely pohledu na pojem postižení. Takzvaný *lékařský model* považuje postižení za problémy daného jedince přímo způsobené chorobou, traumatem nebo jinými zdravotními potížemi, které jsou záležitostí odborné lékařské péče. *Sociální model* nevnímá postižení jako vlastnost jedince, respektive jeho těla, ale má ho spíše za komplex sdružených podmínek, z nichž mnohé jsou vytvářeny společenským prostředím. Toto pojetí chápe postižení jako sociálně konstruovaný problém. (MKF 2008:32)

Na základě propojení těchto dvou modelů přichází MFK s vlastním vymezením termínu postižení (disability). Postižení vnímá jako „snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí“. (MKF 2008:9)

Ačkoli se například speciálně pedagogická literatura snaží sociální rozměr od toho lékařského terminologicky odlišovat (srov. Michalík 1999, Fischer, Škoda 2008), používám²² v této práci jednotícího pojmu postižení, která jej vymezuje MKF. Pokud v textu výjimečně použiji slovo znevýhodnění, budu pouze akcentovat sociální dimenzi této definice postižení.

Lidé mohou být postiženi tělesně, smyslově, mentálně či kombinovaně nebo mohou trpět duševním onemocněním. (Michalík 1999) Postižení tělesné, kterému se

²¹ Český překlad International Classification of Functioning, Disability and Health, vydané WHO roku 2001.

²² V práci jsem zcela upustila od používání termínu *dítě se speciálními vzdělávacími potřebami*. V žádném speciálně pedagogickém textu, který jsem studovala, jsem totiž neobjevila žádnou ucelenou definici toho, co vlastně speciální vzdělávací potřeba je. Subjektivně jsem nabyla dojmu, že je pojem v české speciálně pedagogické literatuře používán pouze jako údajně politicky korektnější náhrada za slovo postižení, a proto jsem se rozhodla na tomto termínu svou práci nestavět.

věnuje tato práce, lze definovat jako „přetrvávající nebo stálé nápadnosti v pohybových schopnostech se stálým nebo značným vlivem na kognitivní, emocionální nebo sociální výkony.“ (Gruber, Ledl 1992 ex Fišer, Škoda 2008) Typicky se jedná poruchy motoriky, které jsou intaktní, tedy *ne-postižené* většinou obvykle takzvaně velmi *nápadné*.

4.2 O RODIČÍCH DĚTÍ S POSTIŽENÍM

„Narození dítěte s postižením tak prožívají jeho rodiče jako ztrátu vlastní hodnoty. Mají pocit, že selhali v úloze, která je společensky vysoce ceněna a uznávána – v úloze otce a matky. Reakce okolí tyto pocity často ještě posilují.“ (Optiková 2005:187) Buřvalová a Reitmayierová (2007) v této souvislosti hovoří o krizi rodičovské identity.

Michalík (1999) popisuje dynamiku rodičovského prožívání postižení vlastního dítěte takto: první reakcí na zprávu o postižení bývá šok, často provázený velkou úzkostí. Posléze následuje zavržení fáze diagnózy, popření problému. Buřvalová a Reitmayierová (2007) píše, že prohlášení typické pro tuto fázi zní: „Lékaři se zmylili!“ Poté podle Michalíka (1999) přichází zoufalství, beznaděj a především bolest, která však v různých mírách prostupuje všemi ostatními stádii prožívání. Ve čtvrté fázi se rodiče postupně seznamují s novou oblastí životních úkolů. Pro toto stádium je charakteristická potřeba shánění co možná největšího množství informací o daném postižení dítěte, jejich zpracování může vyústit v poslední fázi, a tou je přijetí faktu postižení.

Podle kanadská studie Pelchátové a kol. (2009) není pro vyrovnání se s nastalou situací ani tak rozhodující objektivní závažnost problému jako to, jak ho rodiče vnímají. Aby mohla rodina jako celek fungovat, musí podle závěrů studie rodiče projít náročným procesem adaptace. Pelchátová píše o takzvané potřebě normalizace. Míjí tím proces, kdy si jednak rodiče *zvyknou* na poněkud nestandardní požadavky, které vyžaduje péče o postižené dítě, ale především změní své chápání situace samotné. Jednoduše řečeno – rodiče ji musí přestat považovat za krizi a vyrovnat se s negativními okolnostmi (jako jsou například stigmatizující pohledy okolí). Autorka nahlíží na tento proces především jako na změnu postojů. Tvrdí, že rodiče, kteří se s postižením dítěte takzvaně vyrovnali, přestali například uvažovat o postižení jako o jednorozměrné determinující

charakteristice člověka. Chápu ho pouze jako jednu z částí jeho osoby a vnímají možný potenciál postiženého člověka. Dále lze také vysledovat změny v žebříčcích hodnot rodičů. Často se odklánějí od takových pojmů jako je pracovní úspěch a za nejdůležitější považují pohodu v rodině a blaho svých ratolestí.

Výzkum Pelchátové také potvrdil, že požadavky náročné péče o potomka bývají zdrojem velkého napětí mezi partnery. I když prý někteří matky a otcové deklarují, že postižení dítěte utužilo jejich vzájemný vztah, většina uvádí opak. Rodiče se cítí zavaleni starostmi a pociťují nedostatek volného času. V této souvislosti se studie věnuje obrovskému zatížení matek, které mají sklon k sebeobětování a k přehnaně úzkostné péči o dítě.

4.3 RODIČE V PROCESECH SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

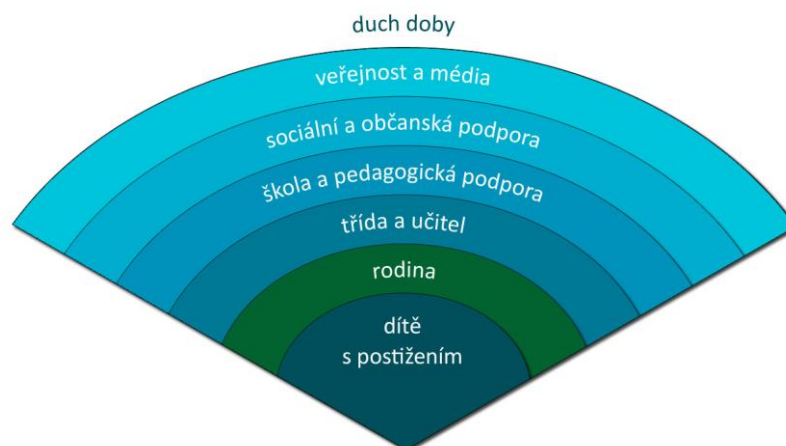
Na rodiče tělesně postižených dětí v procesech speciálního vzdělávání můžeme nahlížet dvojím způsobem: buď být viděni jako *subjekty zainteresované*²³ v konkrétních pedagogických dějích, kterými jejich dítě prochází, anebo je lze uchopit jako *aktéry* vzdělávací politiky. I když se oba pohledy na rodiče z části překrývají, je třeba podotknout, že první přístup vychází teorie psychologie rodiny a druhý je základním pojmem *public policy*.

První přístup, jak jej nastínila Smékalová (2006), zobrazuje rodiče systémové teorie. Proces vzdělávání žáků s tělesným postižením je možné popsat jako působení a vzájemné ovlivňování jeho zainteresovaných subjektů, které jsou uspořádány v soustředných kruzích (viz model níže). Středem systému je dítě – žák s postižením. To je obklopeno svou rodinou, především svými rodiči, kteří stojí v popředí zájmu této práce. V dalších kruzích se nachází učitel a třída, v níž se vzdělávání dítěte prakticky uskutečňuje, posléze škola a pedagogická podpora²⁴, které za průběh vzdělávání odpovídají. Kolem nich stojí subjekty sociální a občanské podpory, v nejvzdálenějším kruhu pak veřejnost a média. To vše je možné včlenit do sociokulturního pozadí, jež můžeme nazvat „duchem doby“ či podle Sobotkové (2001) celkovou společenskou atmosférou.

²³ Smékalová (2006) kromě termínu zainteresovaný subjekt používá termín aktér. Tomuto pojmu se chci ovšem vyhnout kvůli jeho zaměňování s aktérem ve smyslu veřejné politiky.

²⁴ Například Speciální pedagogická centra (SPC) či pedagogicko-psychologické poradny.

Model 1: RODINA DÍTĚTE S POSTIŽENÍM V SYSTÉMOVÉM POJETÍ



Zdroj: Smékalová 2006, upraveno autorkou

Podle Sobotkové je výhodou tohoto pojetí možnost uchopit skutečnost celostně. Jeho podstatou je vzájemné a neustálé ovlivňování všech částí systému. Mezi jednotlivými zainteresovanými subjekty uvnitř modelu (např. mezi rodičem a jeho dítětem s postižením, rodičem a pedagogickou podporou) tedy není kauzální vztah, ale vztah vzájemného působení a ovlivňování. (Smékalová 2006) Systémový přístup tedy znamená odklon od lineárního chápání příčinnosti ke kauzalitě cyklické. (Sobotková 2001:18)

Z perspektivy *public policy* můžeme rodiče v souladu se současnou tendencí²⁵ nazvat aktéry vzdělávací politiky. Jako aktéry lze označit jakékoli jednotlivce, skupiny či organizace, které mohou být ovlivněni nebo mohou ovlivnit připravované politiky, případně ovlivnit jejich realizaci. (Veselý 2007a:225) Na realizaci vzdělávacích politik mohou rodiče mít vliv například využitím svého práva na výběr podoby edukace svých potomků, které podle Veselého (2007b) uznává většina evropských zemí a které snad lze na základě toho, co bylo řečeno v úvodu, vztáhnout i na rodiče postižených dětí. Tato práce ovšem rodičovská působení na školskou politiku nezkoumá. Vidění rodičů coby aktérů nicméně umožňuje nahlédnout jejich volby formy speciálního vzdělávání v kontextu nástrojů vzdělávací politiky, které tomuto rozhodování vymezují mantinely. (O *mantinelech* více v kapitole 6.1.)

²⁵ Zatímco dříve bylo podle Veselého (2007b) na rodiče pohlíženo jako na klienty vzdělávacích služeb, dnes jsou považováni za rovnocenné aktéry.

5 INTEGRACE DÍTĚTE S POSTIŽENÍM

Abychom se mohli procesu umísťování dítěte s postižením do základního vzdělávání důkladně věnovat, je nejdříve potřeba blíže objasnit pojem integrace. Nebylo by totiž vhodné spojovat tento termín pouze jako individuální integraci – formu speciálního vzdělávání podle vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Ve speciální pedagogice, která se zabývá rozvojem a edukací jakkoli znevýhodněných jedinců, můžeme podle mého soudu vysledovat dva přístupy k pojmu integrace. První ji vnímá obecněji jako speciálně pedagogický cíl a druhý o ní hovoří úžeji jako o pedagogickém procesu či jevu, jinak nazývaném integrací školskou. První vymezení podle mého názoru odpovídá spíše starším koncepcím speciálního vzdělávání, kdy se většina žáků s postižením vzdělává ve speciálních zařízeních²⁶. Rozpracovávání teorií integrace jako jevu a procesu je pak typické pro hlavně dnešní tendence ve vzdělávání. Přístupy si nicméně navzájem neodporují, v podstatě lze říci, že druhý ideově vychází z prvního.

5.1 INTEGRACE JAKO CÍL

Úkolem výchovy a vzdělávání individua s postižením je jeho maximální možná socializace²⁷ do společnosti. (Renotiérová 2003) Sociálně pedagogická socializace²⁸ člověka s postižením znamená jeho vřazení do společenského a pracovního prostředí, do běžné sítě sociálních vztahů, v níž se nachází většina intaktní populace. Podle Renotiérové jsou tradičně uváděny čtyři stupně socializace:

1. Inferiorita – jedinec je v sociálním a pracovním smyslu nepoužitelný, společenské vztahy neexistují.

²⁶ Toto tvrzení je samozřejmě velmi diskutabilní, protože vymezení nejsou na stejné úrovni. Integrace jako cíl, alespoň tak jak ji zde popisují, je bytostně spojená s tzv. komprehenzivní – či ucelenou rehabilitací (viz dále). Pojetí podle mého názoru implikuje velké speciální zařízení, které dítěti zajišťuje všechny složky komprehenzivní rehabilitace, tedy i složku vzdělávací. V této souvislosti lze citovat webové stránky Jedličkova ústavu, na kterých se prezentuje jako „kvalitní bezbariérová škola, která ucelenou rehabilitací připravuje děti a mládež s tělesným postižením k integraci do života.“ (www.jus.cz, citováno 18. 3. 2011) Tato sebecharakteristika přesně odpovídá vymezení integrace ve smyslu cíle.

²⁷ V případech získaných postižení se hovoří o resocializaci.

²⁸ Speciální pedagogika nechápe pojem socializace tak široce jako sociologie, která hovoří o přebírání hodnot či norem vlastní kultury a učení se sociálnímu jednání. (Keller 2006)

2. Utilita – jedinec je pro společnost pracovně upotřebitelný, ovšem za předpokladu celoživotní pomoci a podpory.
3. Adaptace – jedinec je vcelku úspěšně pracovně začleněn mezi společnost intaktních, která se mu však musí přizpůsobovat.
4. Integrace – jedinec je úspěšně zařazen do pracovního a společenského prostředí bez potřeby dalších opatření.

Integrace ve smyslu cíle je tedy vrcholnou socializací člověka s postižením. Je dosahována pomocí takzvané komprehenzivní rehabilitace²⁹ (Vítková 1998), do níž se zařazuje i vzdělávání. Komprehenzivní rehabilitace se podle Kábeleho (1993) skládá ze čtyř základních složek. Jednak z rehabilitace léčebné, která zahrnuje všechna medicínská či fyzioterapeutická snažení o zlepšení zdravotního stavu. Další složkou je rehabilitace sociální, která se sestává zejména z podpory společenských (kulturních, zájmových, sportovních) aktivit znevýhodněného člověka. Mezi úkoly sociální rehabilitace spadá i otázka vhodného zaměstnání, do něhož má jedince zacvičit třetí složka – rehabilitace pracovní. Dítě s postižením má na výkon povolání pochopitelně připravit především rehabilitace výchovně vzdělávací. Cílem této rehabilitace je dát postiženému dítěti pokud možno úplné všeobecné i odborné vzdělání. (tamtéž)

5.2 INTEGRACE JAKO JEV A PROCES

Druhý přístup integraci pojímá jednoduše jako edukaci jedince s postižením v běžném prostředí (Fischer, Škoda 2008), tedy v běžné škole mezi většinou intaktních spolužáků. Je obvykle nazývána integrací školskou, jíž můžeme popsat jako dynamický postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich vzdělání a výchovy a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací. (Jesenský 1995) Opačným jevem je segregace – vzdělávání dětí s postižením v odděleném prostředí, tj. ve speciálních, jim určených školách, zpravidla mezi podobně postiženými dětmi.

Podle Harrowerových (1999) zjištění panuje mezi odborníky shoda o tom, že integrované vzdělávání dětí s postižením velmi rozvíjí jejich sociální dovednosti. Bylo zjištěno, že zatímco se sociální kompetence integrovaných žáků po dvou letech

²⁹ Někteří autoři na tomto místě používají termín rehabilitační péče nebo ucelená rehabilitace.

signifikantně zvyšují, u jejich protějšků ve speciálních školách dochází za stejné období k regresi těchto kompetencí. Děti umístěné v běžných třídách vykazují širší a pevnější kamarádské sítě a obecně i více společenských interakcí. Co se však týče studijních výsledků žáků s postižením, není hodnocení přínosu integrovaného vzdělávání zcela jednoznačné. Podle některých tráví děti v běžných třídách více času skutečnou výukou a dostává se jim individuálnějšího přístupu než v segregovaných zařízeních. Jiní autoři zastávají názor, že samotné včlenění mezi intaktní většinu nestačí a že pro určité děti s postižením nemusí být úplná individuální integrace tou nejefektivnější vzdělávací variantou. S tím však nesouhlasí odborníci, podle nichž je příčinou případů neúspěšné integrace pouze nedostatek vhodné podpory dítěte, která je jinde běžná.

S tím, že samotné fyzické umístění dítěte s postižením do běžné školy ještě neznamená plnohodnotnou integraci, souhlasí i Voltzová, Brazilová a Fordová (2001). Podle těchto autorek spočívá integrované vzdělávání – spíše než v umístění dítěte do určitého prostoru – ve vytvoření pocitu sounáležitosti a přijetí v rámci běžného školního prostředí.

5.2.1 Proces školské integrace

Ale zpět k praktičtějším aspektům integrace. Pokud se soustředíme na ono *dynamické a postupně se rozvíjející* z Jesenského definice, můžeme vnímat integraci jako proces. V souvislosti s modelem uvedeným v základních teoretických východiscích ji lze nazvat neustálým vzájemným působením a ovlivňováním se zainteresovaných subjektů, kteří se procesu školské integrace účastní. (Smékalová 2006) Subjekty přímo zasahující do integračních dějů můžeme rozřadit do čtyř skupin, jedná se zejména o a) dítě s postižením a jeho rodiče, b) pedagogické pracovníky školy, c) spolužáky dítěte s postižením a d) odborníky mimo školu, kterými jsou v českém prostředí zejména pracovníci SPC.

Tito všichni vstupují do vlastního procesu integrace, který můžeme z časového hlediska rozdělit dle Smékalové do několika fází:

1. Rozhodování o vzdělávací cestě – výběr formy speciálního vzdělávání bývá komplikován jednak nedostatkem informovanosti rodičů a jejich nejistotou ohledně uskutečnitelnosti jejich představ. Rodiče jsou často těžkostmi spojenými s rozhodováním o umístění dítěte velmi frustrováni. (Harrower

1999) Zde má nezastupitelnou úlohu SPC, které by mělo rodiče (i dítě samotné) co nejlépe informovat o možnostech vzdělávání a poskytnout jim jak speciálně pedagogickou, tak psychologickou podporu. Pokud se rodiče rozhodnou pro integrovanou variantu vzdělávání, *musí*³⁰ počítat s daleko vyšší osobní angažovaností než v případě umístění dítěte ve speciální škole. (Fischer, Škoda 2008) Organizační forma integrace je pro rodiče složitější hlavně kvůli dvěma aktivitám, které jsou od nich zpravidla vyžadovány. První je domácí podpora vzdělávacího procesu. České školství je podle Michalíka (1999) obecně charakterizováno vysokou účastí rodičů na vzdělávání dětí – a pokud jde o dítě s postižením, je nutnost podpory ještě vyšší. Druhá spočívá v nutnosti zajistit obslužné činnosti a každodenní dopravu dítěte do školy a zpět.

2. Příprava integrace – spočívá ve vyjednávání se školou, jejím ředitelem a učiteli. Tuto fázi by mělo mediovat SPC a dohlížet na to, zda budou naplňovány základní psychologické potřeby dítěte. Někdy ovšem podmínky vyjednávají hlavně rodiče. (Smékalová 2006)
3. Vlastní průběh školské integrace – v průběhu docházky se mohou vyskytovat různé problémy (nejrizikovější je start integrace). Jejich zdárné řešení závisí na kvalitní komunikaci, míře respektu a sdílené důvěře mezi všemi aktéry.
4. Hledání možných návazností – zahrnuje nejen hledání možnosti zajištění vyšších stupňů vzdělání, ale také možného pracovního uplatnění.

5.2.2 Podmínky školské integrace

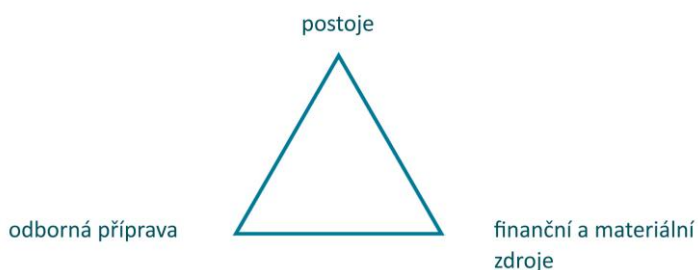
Kdy dítě s postižením integrovat a kdy ne? V české speciálně pedagogické literatuře se lze setkat s vágními formulacemi typu „*když je to možné*“. (Kábele a kol. 1993, Jesenský 1995, Fischer, Škoda 2008) U Fišera a Škody se objevuje souvislost možnosti integrace se stupněm postižení (děti s lehčími stupni jsou vzdělávány v běžných školách, pro ty s těžkými je vhodná speciální instituce). I v rádci pro rodiče od Susan Kerrové (česky

³⁰ Michalík (1999) toto „musí počítat“ značně problematizuje a hovoří o tom, že jsou rodiče, kteří pro své dítě vyberou integrovanou formu vzdělávání, za své rozhodnutí de facto diskriminováni.

1997) se v kapitole o vzdělání píše, že pokud není postižení dítěte těžké, může navštěvovat normální školu.

Avšak například Smékalová (1998) tuto nepřímou úměru mezi proveditelností integrace a stupněm postižení více méně odmítá. Staví při tom na závěrech výzkumu z londýnské čtvrti Newham, kde zhruba od druhé půlky 80. let probíhala transformace speciálního vzdělávání (z 11 škol zůstaly 2). Podle výsledků šetření závisí úspěch vzdělávání jakéhokoli dítěte s postižením v běžných školách pouze na zajištění rovnováhy tří faktorů. Jedná se o postoje, odbornou přípravu (informace) a finanční a materiální zdroje. Bylo zjištěno, že žádný z faktorů není dominantní, jejich vztah tedy lze vyjádřit rovnostranným trojúhelníkem. (Smékalová 1998)

Model 2: PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉ INTEGRACE



Zdroj: Smékalová 1998

Povaha postojů zainteresovaných subjektů ovlivňuje, zda bude či nebude při vzdělávání dítěte s postižením panovat prointegrační ovzduší. „Postoje lze pojmut jako tendence vztahovat se buď pozitivně, nebo negativně vůči nějakým kategoriím (lidé, předměty) a znamenají kognitivní, sociální a emocionální předpoklady k určitému jednání. Vytvářejí se v průběhu života člověka, v souvislosti s jeho sociálními rolemi, na základě různých zkušeností a zvnitřněných informací a jsou v těsném spojení s jeho nahlížením na svět.“ (Smékalová 1998:117)

Odborná příprava zahrnuje všechny znalosti a dovednosti, které jsou potřebné k edukaci dítěte s postižením. Jedná se o pregraduální i postgraduální vzdělávání učitelů a jiných pedagogických pracovníků, sdílené informace o variantách řešení dílčích problémů apod. Odbornou přípravu v českém prostředí mají zajišťovat především SPC.

Finanční a materiální zdroje znamenají zabezpečení pomůcek, vybavení a zařízení nezbytné pro začlenění dětí s postižením. V případě žáků s postižením tělesným může

jít o stavební úpravy školy, výškově nastavitelné lavice či pouze o speciální psací pomůcky. Do finančních zdrojů rovněž spadají prostředky na platové ohodnocení učitelů i ostatních pedagogických pracovníků (mimo jiné asistentů) a také prostředky na jejich další vzdělávání.

Všechny tři faktory jsou pro zdařilý průběh integrace nezastupitelné. To je nanejvýš logické, protože člověk nemůže pracovat v intencích něčeho, čemu nevěří. A i když v to věří, potřebuje ke své činnosti informační a materiální zázemí. (Smékalová 1998)

6 SOUČASNÁ PRÁVNÍ ÚPRAVA A STATISTICKÝ PŘEHLED SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

V minulé kapitole jsem objasnila dva variantní přístupy k termínu integrace, přičemž jsem se zaměřila na integraci školskou. V této kapitole se budu zabývat současnou legislativou, která edukaci žáků s postižením upravuje a vymezuje mantinely, v rámci nichž musí být o podobě vzdělávání těchto dětí rozhodováno. Dále se pokusím se prozkoumat výkonové ukazatele speciálního vzdělávání. Při zpracovávání přehledu právní úpravy čerpám z kapitoly IX Michalíkovy Školské integrace žáků s postižením na základních školách v České republice (2005), z dat, která mi v dotazníku poskytla Mgr. Eva Čadová z APSPC, a ze své rešerše.

6.1 PRÁVNÍ ÚPRAVA SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Současná legislativní úprava speciálního vzdělávání je součástí rozsáhlé obměny právních norem v oblasti školství, která proběhla mezi lety 2004 a 2005. Nejzásadnějším dokumentem této nové školské legislativy je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále jen školský zákon. Speciální vzdělávání upravuje svým § 16, přičemž hovoří o takzvaném „vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“, které vymezuje jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Ti mají podle zákona „právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám.“³¹ Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., která podrobnosti speciálního vzdělávání³² dále rozpracovává, se edukace žáků s postižením uskutečňuje pomocí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními je myšleno

³¹ Podle § 16, odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona.

³² „Speciální vzdělávání“ se v legislativě používá jako synonymem pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nejedná se o žádnou vzdělávací formu, stupeň nebo program.

například využívání speciálních metod, přístupů a forem vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, snížení počtu žáků ve třídě či zřízení funkce asistenta pedagoga a poskytování speciálně pedagogické péče (viz dále). Povinnost zajistit podmínky vzdělávání žáků s tělesným postižením připadá kraji³³ (za zajištění vzdělávacích podmínek běžných žáků zodpovídá obec).

Obecně se dá říci, že současná verze školského zákona oproti minulosti upevňuje možnosti propojení speciálního školství se školami běžného typu a do jisté míry posiluje prointegrační tendence. Zároveň ale – „vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení“ – ponechává možnost zřizovat pro žáky samostatné školy, případně třídy v rámci běžných škol³⁴.

6.1.1 Umístování dítěte do základního vzdělávání

Všichni občané České republiky, osoby s postižením nevyjímaje, jsou ze zákona povinni v určitém věkovém rozmezí navštěvovat školu – takzvaně plnit povinnou školní docházku. Ta trvá podle současného znění školského zákona devět školních roků (nejvýše však do sedmnácti let žáka). Povinnou školní docházku musí začít plnit žák ten školní rok, před jehož začátkem dosáhl šesti let – pokud mu nebyl vyžádán odklad³⁵. Jiný způsob plnění povinné školní docházky je možný ve dvou případech: buď v režimu „individuálního vzdělání“, tedy zjednodušeně domácí výuky, anebo v případě žáků s hlubokým mentálním postižením, kterým stanovuje způsob vzdělávání podle jejich možností krajský úřad³⁶.

Pokud zákonný zástupce nevybere jinou školu, plní žák povinnou školní docházku ve škole spádové. Spádová škola je obcí (nebo obcemi) zřízená škola se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu. Ředitel spádové školy musí přednostně přijmout žáky ze svého obvodu³⁷. Jakékoli žáky z jiných obvodů přijímá ředitel čistě podle svého uvážení a podle kapacit školy. De iure tak ředitel spádové školy nemůže žáka s tělesným postižením odmítnout a pakliže rodiče na jeho přijetí

³³ Podle § 181, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona.

³⁴ Podle § 16, odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona.

³⁵ Podle § 37 zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona.

³⁶ Podle § 40, § 41 a § 42 zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona; stanovování způsobu vzdělávání dětem s hlubokým mentálním postižením nahradilo kritizované osvobodování od povinné školní docházky.

³⁷ Podle § 36 zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona.

trvají, je mu povinen zajistit takové vzdělávací podmínky, které odpovídají jeho potřebám.

Upravující vyhláška č. 73/2005 Sb. se ovšem k těmto obecným pravidlům nijak neodkazuje. Takřka paralelně s nimi zavádí³⁸ tři možné formy speciálního vzdělávání, kterými je možné edukaci dětí s postižením zajišťovat. Jedná se o:

- a) *individuální integraci*, tedy o umístění dítěte v běžné škole (v takzvané škole hlavního vzdělávacího proudu),
- b) *skupinovou integraci*, již se rozumí vzdělávání dítěte ve třídě samostatně zřízené pro žáky s postižením, která je však organizační součástí běžné školy,
- c) *vzdělávání ve speciální škole*, čili v samostatně zřízené instituci pro žáky s postižením
- d) a případnou kombinaci těchto forem.

Vyhláška dále uvádí, že se „žák se zdravotním postižením přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy“³⁹. Úprava umístování dítěte s postižením do základního vzdělávání tedy není zcela jasná: nejen že zákon vlastně opomíjí explicitně vymezit povinnosti ředitele spádové školy vůči dětem s postižením z jeho obvodu, ale především podmiňuje individuální integraci možnostmi běžné školy, aniž by stanovil, v čem tyto možnosti spočívají a za jakých okolností se na ně může ředitel školy při nepřijetí dítěte odvolávat.

Citovaná vyhláška se pouze zmiňuje, že zařazení žáka s postižením do některé formy vzdělávání se provádí na základě souhlasu jeho zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení⁴⁰. Rozhodnutí o zařazení může předcházet diagnostický pobyt dítěte v uvažované škole, a to v rozmezí 2 až 6 měsíců. Jestliže ředitel běžné či speciální školy dítě do některé ze vzdělávací formy nezařadí, oznámí tuto skutečnost jeho zákonným zástupcům, krajskému úřadu a obci, ve které má dítě trvalý pobyt.

³⁸ Podle § 3, odst. 1, 2 a 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

³⁹ Podle § 3, odst. 4 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

⁴⁰ Podle § 9, odst. 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Vztah forem speciálního vzdělávání, rámcových vzdělávacích programů (RVP) a typů školských zařízení ukazuje následující tabulka. Edukace dětí s tělesným postižením probíhá podle RVP pro základní vzdělávání, pokud ovšem ke svému postižení trpí ještě mentální retardací, mohou být vzdělávané buď podle přílohy RVP pro základní vzdělávání či podle RVP pro základní školu speciální.

Tab. 2: PŘEHLED SPECIÁLNÍHO ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ⁴¹ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

forma speciálního vzdávání	RVP	označení školy	cílová skupina
individuální integrace		(běžná) základní škola	-
speciální škola ⁴²	RVP pro základní vzdělávání	<i>komplikované</i> : oficiálně základní škola samostatně zřízená pro žáky s postižením, neoficiálně speciální základní škola ⁴³	žáci s tělesným postižením
	RVP pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací	základní škola praktická	žáci s lehkou mentální retardací (někdy + s tělesným postižením) ⁴⁴
	RVP pro obor základní škola speciální	základní škola speciální	žáci se středně těžkou a těžkou mentální retardací (někdy + s tělesným postižením)
	rehabilitační vzdělávací program ⁴⁵	rehabilitační třídy základní školy speciální (případně praktické)	kombinovaně postižení žáci, především s těžkým tělesným postižením a těžšími stupni mentální retardace

Zdroj: autorka, na základě kurikulárních dokumentů Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP 2003, 2005a, 2005b, 2007, 2008)

⁴¹ V přehledu neuvádím skupinovou integraci, protože tuto formu nelze propojit s konkrétním RVP.

⁴² V práci zpravidla používám slovní spojení speciální škola v tomto smyslu, tedy jako formu speciálního vzdělávání.

⁴³ Tyto samostatně zřízené školy (zpravidla nazývané speciální) jsou pouze *zvláštním typem běžných škol*, jsou jen více uzpůsobené potřebám jistých žáků a z právního hlediska žádný *speciální* status nemají. Slovo speciální je zde podle mého názoru nanejvýš problematické, protože lze pravděpodobně snadno zaměnit jednak s celou formou vzdělávání žáků s postižením, ale hlavně s RVP základní školu speciální.

⁴⁴ Odlišovat školy samostatně zřízené pro žáky a studenty s tělesným postižením od těch, které se nazývají praktické, je velmi důležité – i když třeba fungují v rámci jedné instituce, která se na tělesně postižené primárně zaměřuje. Příkladem takové instituce může být Jedličkův ústav v Praze, kde se nachází jak základní škola, tak základní škola praktická. (<http://www.jus.cz/typy-skol?p=4>, citováno 22. 3. 2011)

⁴⁵ Program zatím není včleněn do systému RVP, byl pojat jako odnož programu pomocné školy (současné školy speciální ve smyslu členění RVP).

6.1.2 Školská poradenská zařízení a podpůrná opatření

Podle školského zákona zajišťují speciální vzdělávací potřeby žáků školská poradenská zařízení⁴⁶, jejichž činnost upravuje především vyhláška č. 72/2005 Sb. V souladu s ní poskytují školská poradenská zařízení bezplatné služby žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Z obsahu jejich činností lze pro účely této práce uvést zejména vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků s postižením, zmírňování důsledků postižení a poskytování pomoci při volbě vzdělávací cesty⁴⁷.

Školská poradenská zařízení jsou dvojího druhu⁴⁸. Prvním typem jsou pedagogicko-psychologické poradny, které poskytují své služby při výchově a vzdělávání jakýchkoli žáků. Druhý typ zařízení – speciálně pedagogická centra – se zaměřuje přímo na děti s postižením (a na děti se zdravotním znevýhodněním). SPC se ještě dále dělí podle toho, kterému postižení se u dětí věnují. V této práci je tedy logicky věnována největší pozornost SPC pro děti s tělesným postižením⁴⁹.

SPC hraje, respektive může hrát v procesu umísťování dítěte do školy poměrně důležitou úlohu, jejíž podoba je ovšem – jak uvádí Michalík (2005) – opět specifikována nejasně. Mělo by rodičům poskytovat poradenství ohledně vzdělávání, školám pak metodickou podporu a pomoc při řešení jakýchkoli problémů s naplňováním speciálních potřeb žáků⁵⁰. Co se týče umísťování dítěte s postižením do školy, SPC například zpracovává *doporučení o formě speciálního vzdělávání*, bez něhož žádný ředitel nemůže dítě do vzdělávání zařadit. (Bez doporučení individuální integrace se o přijetí tělesně postiženého dítěte s běžnou školou vyjednává velmi obtížně.) Dále zpracovává *odborné vyjádření k míře podpůrných opatření*, které bývá součástí zprávy speciálně pedagogické diagnostiky žáka určené pro školu. Ve vyjádření se objevují doporučení ohledně vhodných metodik, úprav školního prostředí, možných pomůcek

⁴⁶ Podle § 16, odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona.

⁴⁷ Podle § 1 a § 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

⁴⁸ Podle § 3, § 5 a § 6 vyhlášky č. 72/2005 Sb.

⁴⁹ Veškerou speciálně pedagogickou podporu včetně zpracovávání dokumentů potřebných k umístění dítěte se speciálními potřebami do školy může sice poskytnout jakékoli školské poradenské zařízení, tedy i pedagogicko-psychologická poradna. Avšak pokud neuvažujeme děti s minimálním stupněm postižení, jsou speciální potřeby žáků zajišťovány zpravidla SPC.

⁵⁰ Specifikace standardní činnosti center v příloze č. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb.

nebo jednoduše obsahuje fakta, se kterými by měl třídní učitel počítat (například že je pravděpodobná dlouhodobá hospitalizace žáka či že je vhodné, aby se žák během vyučování čas od času protáhl).

Součástí vyjádření k míře podpůrných opatření bývají i doporučení týkající se individuálního vzdělávacího plánu⁵¹ (IVP). Ten je nově vzniklou institucí, která umožňuje přizpůsobit výuku možnostem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. IVP může být zpracován pro žáka s postižením v jakékoli formě speciálního vzdělávání. Obsahuje hlavně časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání úkolů apod. Odvozuje se od školního vzdělávacího programu žákovy školy. Za jeho zpracování odpovídá ředitel, přičemž by se na jeho tvorbě, kromě rodičů dítěte, mělo podílet právě školské poradenské zařízení.

Posledním dokumentem významným v procesu umísťování dítěte s postižením do školy, který SPC v případě potřeby vypracovává, je *stanovisko speciálně pedagogického centra k asistentovi*. Asistent pedagoga je pedagogickou funkcí, již zavádí školský zákon a upravuje další legislativa⁵². Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. spočívá hlavní činnost asistenta v pomoci žákům přizpůsobit se školnímu prostředí, v pomoci učitelům s výchovně vzdělávací činností, v pomoci s komunikací s žáky a při spolupráci s jejich zákonnými zástupci. Funkci asistenta pedagoga, pokud je nutná, zřizuje ředitel školy, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení. Pozici osobního asistenta školská legislativa jako taková nezavádí, i když mu dovoluje ve škole působit⁵³. Osobní asistenty školy nezajišťují ani nezaměstnávají.

I přes stručnost tohoto vstupu do právních úprav speciálního vzdělávání, můžeme upozornit na dvě skutečnosti, které se týkají edukace dětí s postižením: jednak je to

⁵¹ IVP zavádí § 18 zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona, jeho náležitosti dále upravuje § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

⁵² Možnost zřízení asistenta pedagoga dává řediteli školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 16, odst. 9 a 10. Hlavní činnosti asistenta a náležitosti zřízení této funkce specifikuje vyhláška č. 73/2005 v § 7, odst. 1 a 2. Potřebnou kvalifikací asistenta řeší zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v § 20.

⁵³ Působení osobních asistentů je ponecháno výhradně v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí ČR a řídí se zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) si však využívání osobních asistentů při vzdělávání dětí s tělesným postižením zdá se uvědomují: „V oblasti vzdělávání je osobní asistent využíván rodiči především k doзору a dopomoci při dopravě žáka do školy a ze školy včetně jeho převlékání, oblékání a přezouvání před zahájením a po ukončení výuky.“ (MŠMT 2007)

nepřesnost legislativy⁵⁴. Ta se týká – kromě zmiňované kolize povinnosti ředitele spádové školy přijmout žáka ze svého obvodu s podmiňováním individuální integrace možnostmi školy – i drobnějších nejasností. Legislativa, a to je druhá významná skutečnost, dává v uskutečňování speciálního vzdělávání velký prostor SPC, ovšem aniž by jeho činnosti dostatečně vymezila. Není jasná úroveň podpory, kterou má SPC svým klientům poskytovat, jak a na čem by mělo se školami spolupracovat či na základě kterých faktorů lze doporučit tu kterou formu speciálního vzdělání. Proces zařazování dítěte s postižením do základního vzdělávání se však ze zákona bez SPC neobejde, protože minimálně uvedené dokumenty si od něho rodiče, případně škola, vyžádat jednoduše musí.

6.2 STATISTICKÝ PŘEHLED SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

V minulé podkapitole jsem stručně předeštlá právní úpravu speciálního vzdělávání, a to se zaměřením na umístování dítěte s postižením do vzdělávacího procesu. Nyní tuto vzdělávací oblast popíši statisticky.

Protože jsou školy a školská zařízení ze zákona povinny⁵⁵ evidovat údaje o tom, zda, případně jaký druh postižení mají jejich žáci, studenti či klienti, lze získat podrobný přehled speciálního vzdělávání v národních statistikách Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV), který tyto údaje shromažďuje. Především z dat, která ÚIV volně poskytuje na svých webových stránkách, čerpá i tato kapitola⁵⁶.

Jak je uvedeno v cílech práce a v metodologii, není podle mého názoru příliš vhodné se soustředit výhradně na děti s postižením tělesným, neboť se k tomuto druhu často přidružují postižení další. Nejčastěji se jedná o snížení rozumových schopností, takzvanou mentální retardací. Podle Janovského (2001 ex Fischer, Škoda 2008) zůstává u dětí s dětskou mozkovou obrnou, která je typickou příčinou tělesného postižení, intelekt zachován pouze ve třetině případů. U zbylých dvou třetin se objevuje minimálně lehká mentální retardace a jsou podle Evy Čadové označovány jako *kombinovaně postižené*, případně jako žáci s více vadami. (Stejně jako třeba děti, které

⁵⁴ Pro nutnost legislativního zpřesnění činnosti SPC se mimochodem v Michalíkové (2005) šetření vyjádřila téměř polovina dotazovaných pracovníků těchto poradenských zařízení.

⁵⁵ Podle § 28, odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. – školského zákona.

⁵⁶ Údaje o speciálním školství poskytuje i Český statistický ústav, data z ÚIV jsou ovšem o mnoho podrobnější, a proto jsem zde rozhodla prezentovat především je.

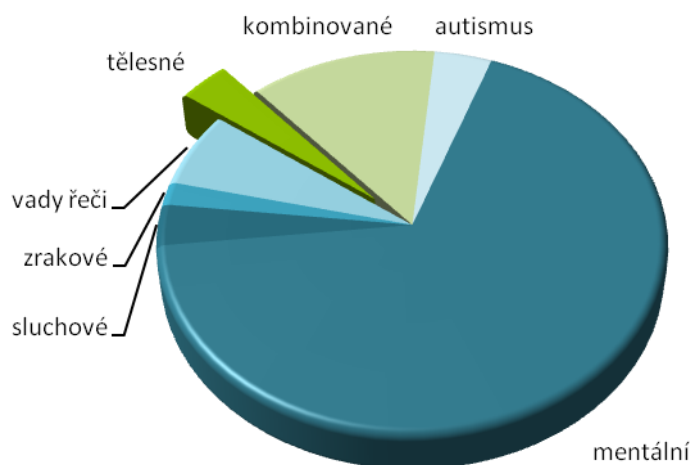
v důsledku svého tělesného postižení prakticky nejsou schopné mluvit.) Z těchto důvodů se ve statistickém přehledu zabývám, jak postižením tělesným, tak kombinovaným. Je však třeba upozornit, že ÚIV zahrnuje do dat o kombinovaném postižení například i nevidomé děti s mentální retardací či jiné kombinace, jejichž součástí tělesné postižení být nemusí.

Podle ÚIV studovalo ve školním roce 2009/2010 na základních školách – respektive přesněji v primárním a nižším sekundárním vzdělávání – v České republice 794 459 žáků. Z toho 36 386⁵⁷, tedy přibližně 4,5 % mělo podle statistik nějaký druh postižení. Nevětší podíl z tohoto čísla tvořily děti s postižením mentálním. (Je však asi potřeba zmínit, že 76 % mentálně postižených trpělo pouze lehkou retardací.) Žáků s tělesným postižením bylo evidováno 1 284, což činí pouze 3,5 % ze všech dětí s postižením v základním vzdělávání. Kombinované postižení mělo 4 727 žáků (13 %)⁵⁸. V Praze se podle ÚIV vzdělávalo na základních školách 125 žáků s tělesným postižením a 363 žáků s více vadami.

⁵⁷ Na rozdíl od ÚIV nepočítám do tohoto čísla děti s vývojovými poruchami učení (32 713 žáků), kam patří například dyslexie, ani děti s vývojovými poruchami chování (2 702 žáků). Jednak kvůli přehlednosti grafu 1 a jednak kvůli tomu, že vývojové poruchy učení většina zemí neřadí do skupiny *postižení*, ale do kategorie *vzdělávacích obtíží*, anglicky *difficulties*, a vývojové poruchy chování ustálené zařazení vůbec nemají. (OECD 2003)

⁵⁸ Data z ÚIV je však nutné brát s rezervou. Například podle výběrového šetření osob se zdravotním postižením, který provedl Český statistický úřad (ČSÚ) v roce 2007, bylo ve věkovém rozpětí od 6 do 15 let tělesně postiženo přibližně 11 500 dětí. Číslo zahrnuje i děti s více vadami, tedy děti, které měly kromě tělesného ještě další postižení. Pokud bychom sečetli počty tělesně a kombinovaně postižených žáků v základním vzdělávání ve školním roce 2007/2008, kterak je prezentuje ÚIV, dostali bychom se na číslo 6 054. To je zhruba polovina čísla, které uvádí ČSÚ.

Graf 1: PROPORCE ŽÁKŮ V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ PODLE DRUHU POSTIŽENÍ VE ŠKOLNÍM ROCE 2009/2010 V ČR



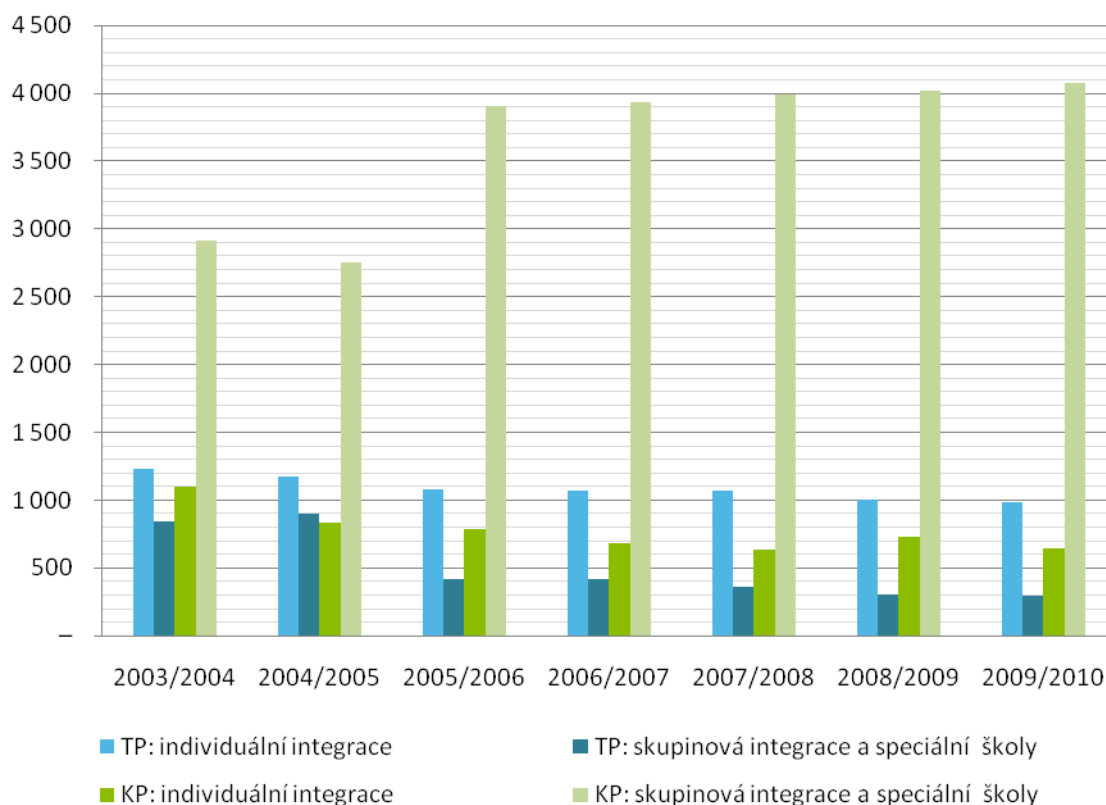
Zdroj: ÚIV, Výkonové ukazatele 2009/2010

V uvedeném školním roce fungovalo v České republice 4 125 základních škol, z nichž 444 bylo zřízeno samostatně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. 6 škol bylo určeno žákům s tělesným postižením a 69 žákům s postižením kombinovaným.

Pro tuto práci stěženi údaj – tedy kolik žáků navštěvovalo a navštěvuje kterou formu speciálního vzdělávání – není zcela snadné dohledat. První nesnáze spočívá v tom, že se průběhu posledních dvaceti let charakter údajů shromažďovaných o žácích s postižením výrazně měnil. Proto je podle mého názoru možné srovnávat data pouze od školního roku 2003/2004. Druhou nesnáze je skutečnost, že ÚIV nesleduje všechny tři organizační formy speciálního vzdělávání zvlášť. Děti skupinově integrované ve speciálních třídách běžných škol vždy přiřazuje k jedné ze dvou dalších vzdělávacích forem. To je patrné v grafu 2, kde jsou počty skupinově integrovaných zahrnuty do počtů dětí ve speciálních školách⁵⁹.

⁵⁹ Kolik žáků navštěvuje samostatné speciální třídy, tedy jakousi *prostřední* formu speciálního vzdělávání, zjistit možné je. ÚIV totiž kromě dichotomického členění na děti integrované a děti navštěvující speciální školu či třídu používá ještě dichotomii druhou – rozděljuje děti s postižením na ty umístěné ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na ty ve školách pro žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Druhá kategorie obsahuje jak individuálně integrované děti, tak děti ve speciálních třídách běžných škol. Proto usuzuji, že porovnáním podílů kategorií v rámci obou dichotomií získám počty skupinově integrovaných žáků – ve školním roce 2009/2010 56 dětí s tělesným postižením a 181 s kombinovaným postižením. Čísla tedy hovoří jasně: speciální třídy běžných základních škol jsou v českém vzdělávacím systému spíše okrajovou záležitostí.

Graf 2: VÝVOJ POČTŮ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM (TP) A KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM (KP) MEZI ŠKOLNÍMI ROKY 2003/2004 A 2009/2010 PODLE FORMY SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



Zdroj: ÚIV, Vývojová ročenka školství 2003/2004 - 2009/2010

Z grafu 2 je zjevné, že se – minimálně formálně – výrazně snížily počty žáků s tělesným postižením ve speciálních školách a třídách. Avšak velký výkyv mezi školními roky 2004/2005 a 2005/2006, tedy pokles počtu žáků speciálních škol a tříd zaměřených na děti s tělesným postižením a naopak nárůst těch zřízených pro děti s postižením kombinovaným, může být dán do souvislosti s přijetím nového školského zákona č. 561/2004 Sb. Ten vstoupil v platnost 1. ledna 2005; změny, které přinesl, se mohly ve školské statistice projevit právě až v následujícím školním roce. Teoreticky je proto možné, že výkyv znamenal pouhé převedení škol pro děti s tělesným postižením na školy pro děti s více vadami⁶⁰. Jde však o pouhou spekulaci. Naopak prokazatelné je snižování počtů tělesně, ale zejména kombinovaně postižených dětí integrovaných v běžných základních školách.

Bližší čísla o počtech žáků s tělesným postižením ve formách speciálního vzdělávání poskytuje tabulka 3. Z ní možná překvapivě vyplývá, že poměr mezi integrovanými žáky

⁶⁰ Anebo nárůst dětí s kombinovaným postižením mohlo teoreticky způsobit zrušení institutu osvozování od povinné školní docházky.

a těmi navštěvujícími speciální školu je v případě všech dětí s tělesným postižením, v případě těch, jejichž tělesné postižení je klasifikováno jako těžké⁶¹, téměř shodný⁶². Tento údaj trochu odporuje výše zmíněnému předpokladu některých autorů, že se děti s těžšími stupni postižení vzdělávají spíše ve speciálních školách.

**Tab. 3: POČTY TĚLESNĚ POSTIŽENÝCH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL
PODLE FORMY VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM ROCE 2009/2010**

	tělesné postižení		z toho těžké	
	počet	%	počet	%
individuální integrace	987	77	278	81
skupinová integrace a speciální školy	297	23	64	19
celkem	1284	100	342	100

Zdroj: ÚIV, Výkonové ukazatele 2009/2010

Avšak předpoklad rozhodně platí, pokud jako těžší stupeň označíme kombinované postižení: děti s více vadami se ve speciálních školách a třídách základní škol vzdělávalo 86 %.

Pokud se zmíníme o speciálně pedagogických centrech, je na místě uvést především fakt, že podle rejstříku škol a školských zařízení⁶³ existuje v ČR 104 SPC, z nichž pouhé 3 nejsou zřízeny při speciální mateřské, základní, střední či jiné samostatné škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V Praze existuje podle rejstříku 20 SPC. O tom, kolik SPC se zaměřuje na děti s tělesným a kombinovaným postižením, není podle mě možné statisticky referovat. Jednak proto, že ÚIV tuto informaci neshromažďuje, ale hlavně proto, že i když se některá tato poradenská zařízení profilují velmi úzce – zaměřují se například pouze na neslyšící – některá poskytují své služby širokému spektru klientů.

Tab. 4: SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ CENTRA VE ŠKOLNÍM ROCE 2009/2010

	SPC		celkem zaměstnanců SPC	klienti SPC		
	celkem	v Praze		celkem	s TP	s KP
počet	104	20	630	56 552	2 690	6 353

Zdroj: ÚIV, Výkonové ukazatele 2009/2010

⁶¹ Přesné vymezení *těžkého* tělesného postižení jsem bohužel nikde neobjevila. Fišer a Škoda (2008) hovoří v souvislosti s těžkými stupni postižení o vysoké závislosti na druhých. Nezbyvá mi zde ovšem nic než apelovat na intuici čtenáře.

⁶² Poměr integrovaných je dokonce u žáků s těžkým tělesným postižením 4 % vyšší než u tělesného postižení obecně. Tuto nuanci však nepovažuji za statisticky významnou.

⁶³ Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT je dostupný na <http://rejskol.msmt.cz/>, SPC lze vyhledat pod kódem druhu školy/zařízení K20. (Citováno 5. 4. 2011)

Ve školním roce 2009/2010 vykazala všechna SPC 56 552 klientů, z toho 2 690 s tělesným a 6 353 s kombinovaným postižením. V uvedených 104 centrech pracovalo 630 zaměstnanců, přičemž téměř z 60 % šlo o speciální pedagogy (zbytek tvořili v naprosté většině psychologové a sociální pracovníci). Podle mých výpočtů připadalo na jedno SPC asi 6 pracovníků, na jednoho pracovníka pak za uvedený školní rok 90 klientů a na jednoho speciálního pedagoga dokonce 155 klientů.

7 ANALÝZA PŘÍPADOVÉ STUDIE

V předchozích kapitolách jsem popsala dva přístupy k pojmu integrace, stručně jsem shrnula právní úpravu umístování dítěte s postižením do základního vzdělání a pokusila jsem se nastínit současný statistický obraz speciálního školství. Po těchto teoretických pasážích přistoupím k analýze komparativní případové studie, jejíž metodologickou podobu jsem popsala ve 3. kapitole. V této části práce na základě čtyř příběhů popíši reálnou praxi výběru základní školy pro dítě s tělesným postižením. Nejdříve představím stručné historie konkrétních procesů umístování potomka do školy a posléze provedu jejich srovnání doplněné o vyjádření pracovníků SPC.

7.1 ČTYŘI HISTORIE VÝBĚRU ŠKOLY PRO DÍTĚ S POSTIŽENÍM

Jak je uvedeno v metodologické části práce, jednotlivé případy tvoří výpovědi čtyř matek, jejich tělesně postižené dítě navštěvovalo v době rozhovoru základní školu. Jde⁶⁴ o paní Antonii a paní Annu, jejichž potomci byli individuálně integrovaní, a o paní Dášu a Natašu, které měly děti ve speciální škole. (Názorně o respondentkách pojednává tabulka 1 v podkapitole 2.1.1.) Nejdříve se budu věnovat matkám Antonii a Dáše, jejichž potomci mají sice lehčí tělesné postižení, ale jsou mentálně retardováni. Poté se budu věnovat výběru školy pro děti s těžkým tělesným postižením matek Anny a Nataši. Citace respondentek zvýrazňuji v textu kurzívou.

7.1.1 Výběr školy pro Olivera podle jeho matky Antonie

Oliver se narodil jako jedno z dvojčat. Jeho tělesné postižení není velké, přidružují se k němu ovšem další vady (například mentální retardace). Jedním z velkých Oliverových znevýhodnění je to, že téměř nemluví. Matka Antonie má kromě něj a jeho setry – dvojčete dvě dospělé děti. V době rozhovoru byla vdaná, uváděla ovšem, že její manžel žije spíše „vedle nich“ a že se zatím s postižením syna příliš nevyrovnal. Výběru školy se vůbec neúčastnil. Paní Antonie je vyučená a působí jako asistentka pedagoga v Oliverově třídě, kam chodí i jeho sestra. (Kurz na tuto pozici si „za cenu“ ročního přerušení studia starší dcery dodělala před nástupem syna do školy.)

⁶⁴ Znovu připomínám, že používaná jména matek jakož i jejich dětí jsou smyšlená.

S hledáním vhodné školy začala dva roky před nástupem do první třídy. Oliver tehdy navštěvoval běžnou mateřskou školu. Jelikož i druhé z dvojčat má jistou poruchu, záhy jí prý bylo jasné, že u nich běžný průběh vzdělávání nebude možný. Začala tehdy vyhledávat stávající možnosti (pomocí internetu a přes kontakty matek v podobné situaci), přičemž si během rozhovoru velmi stěžovala na svůj tehdejší naprostý nedostatek informací. Obešla několik škol (kolik přesně si nevzpomínala) a objevila Montessori pedagogiku, na které jí nejvíce zaujala možnost velkého přizpůsobení obsahu i formy výuky dítěti. Z toho vybrala Montessori školu nejbližší⁶⁵ bydlišti a nechala do ní obě děti zapsat dva roky před nástupem do první třídy – brzkost zápisu byla způsobená strachem matky z velké obsazenosti školy.

Důvod pro výběr integrované formy vzdělávání vznikl na základě matčina dojmu ze speciální mateřské školy, kde byl Oliver zkušebně na pár dní umístěn. Zjistila, že „*tam Olík nepracuje, protože v nich je hodně dětí, které jenom sedí a nepohybují se, a on nemá motivaci pokračovat dál*“. Na základě této zkušenosti prý speciální školu „*zamítla okamžitě*“. Kromě toho je třeba podotknout, že paní Antonie zaujala velmi prointegrační postoje už před touto zkušeností.

Komunikaci s ředitelkou školy hodnotila dobře, ačkoli se zmínila, že ji musela k přijetí dětí lehce přemlouvat.

„Když jsem se byla tady ve škole podívat a řešila jsem s paní ředitelkou, že mám problémy s oběma [dětmi] a že bych je sem chtěla dát, tak [...] byla velmi ochotná a ukázala mi, jak to tady chodí. Potom mě dala i do pořadníku dva roky dopředu. Pak jsme se sem dostali, tak že byla ke mně velmi vstřícná, myslím si, že je v tomhle opravdu dobrá.“

I když ředitelka obě děti přijala, veškeré zajištění speciálně pedagogické podpory nechala na matku. (Paní Antonie vzpomínala, že jí například nechala vyplňovat dokumenty, jejichž zpracovávání nebylo v její kompetenci ani jako matky ani jako asistentky pedagoga.)

„Tady ve škole, co jsem tak zjistila, s tím [tj. s integrací] asi moc zkušeností nemají. Paní ředitelka i paní učitelka mi samy řekly, že nevědí, jak se bude s

⁶⁵ I tak trvá autem cesta do školy kolem 35 až 50 minut, podle provozu.

Olíkem pracovat, jakou bude potřebovat pomoc. Řekly, abych jim vysvětlila, co po nich chci.“

I přes svoji velkou přetíženost (o dvojčata pečuje de facto 24 hodin denně) matka v rozhovoru často uváděla svoji radost z toho, že se syn do vybrané školy dostal. Svůj cíl, tedy Oliverovu integraci mezi zdravé vrstevníky, si prý totiž takzvaně vydupala vzdor lékařům i speciálním pedagogům ze SPC, kteří jí téměř automaticky odesílali do speciálních škol. Myšlenku integrace údajně podporovala pouze synova psycholožka.

„... v těch centrech hned dávali najevo, že můžeme chodit do [speciální] školy u nich. Když jsem přednesla v SPC XY, že chceme jít do školy sem [tj. do současné Oliverovy školy], bylo vidět, že jsou proti, že s tím nesouhlasí. Nelíbilo se jim to. [...] Docela mě to vyvedlo z míry, protože jsem byla z téhle školy nadšená. Olík tady začal hodně pracovat s ostatními dětmi a hodně se snažil. Kdybyste ho viděli před tím, než nastoupil do školy a teď, tak je to strašná změna. A oni mě od toho odrazovali.“

Paní Antonie prošla se synem celkem tři SPC (předchozí citace se týká druhého v pořadí, ze kterého nakonec odešla, protože „nebylo vůbec k ničemu“). S posledním navštěvovaným centrem, které ale kontaktovala až po nástupu syna do školy, je spokojená. Zpracovalo dítěti individuální vzdělávací plán a navrhlo metody alternativní komunikace.

Měla jsem možnost o Oliverovi krátce hovořit s jeho třídní učitelkou, která mi potvrdila, že s ním spolužáci přes jeho velké řečové postižení opravdu komunikují (a on s nimi) a že je dokonce „baví Olivera opečovávat“. Na druhou stranu také potvrdila moji domněnku, že dítě prakticky vyučuje pouze jeho matka a že s ním ona jakožto jeho pedagožka do styku moc nepřijde.

Co se týče pociťovaných problémů, uváděla matka na mnoha místech rozhovoru především nedostatek podpory – a to jak ve smyslu nevstřícného odborného zázemí, tak ohledně financí (hovořila o vysoké spotřebě benzínu spojené s dojížděním do školy a o nutnosti nákupu speciálních pomůcek, obuvi apod.). Stěžovala si také na to, že kvůli faktu, že je zaměstnaná jako asistentka pedagoga, dostává výrazně nižší státní sociální podporu, než kdyby o dítě pečovala pouze v domácnosti.

„Tím, že jsem se vydala cestou toho, že budu s Olíkem pracovat ve škole, že mu budu pomáhat, tak mi víceméně ještě hází klacky pod nohy.“

Musím na závěr podotknout, že frustrace paní Antonie z nedostatku podpory může být spojená s její složitou situací v rodině, která jí – vyjma starší dcery – pomoc s výchovou dvojčat také neposkytuje.

7.1.2 Výběr školy pro Alici podle její matky Dáši

Alice má téměř totožné postižení (respektive z něj vyplývající omezení) jako Oliver z výše zpracované historie, trpí snad jen o něco méně závažnou vadou řeči. Matka Dáša absolvovala kurz asistentky pedagoga, ale zatím o dceru celodenně pečuje (čili nikde zaměstnaná není). Má střední vzdělání s maturitou. V době konání rozhovoru byla vdaná – manžel, se kterým mají ještě syna o pár let staršího než Alice, se prý na rozhodování o volbě školy podílel také.

Hledání školy začalo ve chvíli, když se rodiče ve školce, kterou Alice navštěvovala, dozvěděli, že ji do tamní navazující základní školy nepřijmou. Obrátili se proto na psychologku ze SPC při zmíněné mateřské škole, která jim pro dceru doporučila vzdělávání buď v běžné základní škole s asistentem pedagoga anebo ve škole praktické⁶⁶. Na základě jejího doporučení a internetového vyhledávání vybrali základní školu praktickou, s malým počtem dětí ve třídě nejbližší bydlišti.

„Ne že by se nám líbila, ale vlastně to byla jedna z mála škol, z těch praktických, které byly nejbliže. Přestože to bylo v XY [pražská čtvrt, která je od místa bydliště rodiny relativně daleko], tak to byla nejbližší škola, která pro nás připadala v úvahu.“

Paní Dáša si podle svých slov především přála, aby Alici ve škole vyhovoval kolektiv a aby se v ní nestávala terčem posměchu. Z tohoto důvodu umístit dceru do běžné školy nechtěla: bála se totiž, že *„by tam byla třeba v kolektivu odsouvaná, nebo aby se jí děti neposmívaly“*.

Po nástupu dcery do vybrané praktické školy ovšem nastaly problémy – dítě probíranou látku nestíhalo a ani třídní učitelka ani vedení školy nebylo podle matky ochotné situaci s rodiči řešit. Paní Dáša prý navrhovala možnost individuálního

⁶⁶ Pro přehled o základních školách praktických a speciálních v rámci speciálního vzdělávání viz tabulku 2 v kapitole 6.1.1.

vzdělávacího plánu a žádala o asistenta pedagoga, ale ani jedna z těchto variant se neuskutečnila. Protože bylo podle třídní učitelky nutné, aby dítě zvládalo to co ostatní žáci, a jediné východisko spočívalo v opakování první třídy, se rodiče rozhodli pro změnu školy. Po dohodě se zmiňovanou psycholožkou vybrali základní školu speciální, která rodičům vyhovovala už jen tím, že byla výrazně blíže bydlišti, čímž se zkrátil čas trávený každodenním dojížděním. Rodiče posléze tuto základní školu speciální s dcerou navštívili.

„Oni si tam Alici na chvíli vzali, vlastně si otestovali, co umí, a zjistili, že by správně měla patřit tam.“

„Tam už byla vstřícnost úplně jiná, Alice tam byla spokojená, pěkně vybavenou třídu tam měli, spoustu pomůcek, personál byl hrozně příjemný.“

Alice tedy do druhé třídy přestoupila ze školy praktické na školu speciální, kde je doteď. S institucí byla matka v době rozhovoru spokojená. Pochvalovala si dobrou komunikaci s třídní učitelkou a hovořila o tom, že je dcera nyní „vědomostmi mezi svými dětmi“.

„Zpětně nedokážu říct, jestli by pro ni bylo lepší, kdyby nastoupila do běžné základní školy s asistentem pedagoga. Asi ne. Myslím si, že asi ne, že nakonec tam, kde skončila, v té speciální škole, je to, co potřebuje.“

De facto veškeré poradenské služby v tomto případě suplovala psycholožka ze SPC při mateřské škole, na kterou se rodiče obraceli i potom, co ze SPC odešla. Matka prý kontaktovala ještě další centrum a dvakrát ho navštívila v době krize v první třídě. Sama však říkala, že jí vlastně příliš nepomohlo. Za hlavní problém při umísťování dcery do vzdělávání uváděla malý počet škol pro děti s postižením.

7.1.3 Výběr školy pro Helenu podle její matky Anny

V první řadě je nutné říci, že sama paní Anna má lehčí tělesné postižení. Během rozhovoru se však nezdálo, že by tím bylo její rozhodování o dceřině vzdělávání výrazněji ovlivněno – její postoje byly sice ovlivněny její osobní zkušeností s integrací, avšak proces umísťování dítěte s postižením podle mého názoru nepopisovala zásadně jinak než ostatní tři matky. Proto zastávám názor, že fakt jejího postižení případ výrazněji nevychyluje, stejně by proces umísťování dítěte do vzdělávání mohla popisovat jakákoli jiná matka. Paní Anna má střední vzdělání s maturitou, v době rozhovoru byla vdaná, přičemž oba rodiče byli zaměstnaní na plný úvazek. Manžel se

na výběru školy pro jejich jediné dítě, dceru Helenu, a na řešení nastalých problémů aktivně podílel. Helena je s určitými obtížemi schopná chodit s chodítkem, na delší vzdálenosti se pohybuje na vozíku. Je prý zvýšeně unavitelná, nicméně co se týče sebeobsluhy, je soběstačná.

S výběrem školy rodiče začali, když dcera nastoupila do posledního ročníku speciální školky. Do speciální školy dítě umísťovat podle matky už od počátku nechtěli. Jednak proto, že jediné takové zařízení, které připadalo v úvahu, bylo od jejich bydliště velmi daleko, ale především proto, že nechtěli, „*aby byla jen mezi postiženými dětmi*“. Matka se totiž vzdělávala také výhradně v běžných školách; podotkla sice, že to „*někdy bylo ostřejší*“, ale celkově hodnotí integrované vzdělávání jako „*průpravu do života*“.

„[Ve speciálních školách je to] *tak, že je celá třída hendicapovaných dětí a tomu se všichni přizpůsobí. Režim je tam asi mírnější – i když nechci říct, že se tam děti naučí méně – ale rozhodně je to mírnější. Myslím si, že potom, když ty děti vylezou do života, je to [pro ně] strašná pecka.*“

Při hledání vhodného vzdělávacího zařízení rodiče spolupracovali se zmíněnou školkou a s jejím SPC, které jim doporučilo několik škol s malým počtem žáků, v nichž byly využívány alternativní pedagogické přístupy. Po internetovém vyhledávání se však nakonec rozhodli umístit Helenu do jedné ze škol nejbližších bydlišti. Blízkost školy byla rozhodující kvůli možnosti pro dceru co nejrychleji v případě problémů dojet (oba rodiče pracují relativně nedaleko domova).

„*U téhle psali, že tam integrují děti s postižením. Proto jsme jí vybrali, je menší, než chodí teď, ale se zlou jsme se potázali.*“

Školu před zápisem navštívili a všechno se jim „*zdálo perfektní*“, relativně dobře prý proběhla i první třída. Po prvním ročníku ovšem Heleninu třídu přebrala jiná učitelka, která de facto dávala rodičům najevo, že je dítě neobtíž (škola oproti slibům nezřídila pozici asistenta pedagoga). Matka uváděla několik krizových situací druhé třídy: jelikož pedagožka striktně trvala na tom, že na toaletu mají děti chodit pouze o přestávkách, se dcera paní Anny při vyučování několikrát pomočila, což dítěti způsobovalo obrovský stres. Mimo to se matka zmínila o šikaně ze strany vychovatelky v družině.

Vzhledem k těmto zkušenostem se rodiče v průběhu druhé třídy rozhodli pro změnu školy. Vybrali opět velmi blízkou školu. Komunikace s novou školou prý

probíhala ve vstřícné atmosféře a hned na začátku si rodiče s jejím vedením ujasnili svá očekávání.

„Po těch špatných zkušenostech jsme tam řekli, jaké máme požadavky a co bychom nechtěli, aby se opakovalo z té předchozí školy, tak že oni už věděli, jaké mohou být problémy.“

Přestup rodiče konzultovali s jiným SPC, jehož služby si paní Anna velmi pochvalovala (pracovnice centra vybranou školu navštívily a budoucí třídní učitelce poskytly odbornou podporu). Změna školy posléze proběhla podle matky úspěšně, oceňovala zejména přístup třídní učitelky i celého pedagogického sboru. Učitelka Heleně přizpůsobila některé formy vyučování, do třídy byl povolán asistent pedagoga.

Paní Anna uváděla – a zde je nutné připomenout, že její dítě bylo na rozdíl od ostatních tří v době rozhovoru již na druhém stupni – tři hlavní problémy spojené s Heleniným vzděláváním: jednak bariérovost obou škol, které děvče navštěvovalo (i když je Helena chůze schopná, schodiště jí dělají velké problémy), jednak nezintegrovatost dcery do komunity třídy („na Helču trochu zapomínají,“) a jednak nepromyšlené využívání asistentky pedagoga. Ta s ní podle matky sedí v lavici pouze kvůli tomu, aby jí pomáhala přenést tašku a ostatní věci při přesunu do jiných tříd a aby jí v odpoledních hodinách, kdy je už Helena velmi unavená, dělala zápisky. Paní Anna byla přesvědčená, že by v případě minimálního zapojení spolužáků nebyla přítomnost asistentky nutná a že by dcera potřebovala podporu v jiných částech dne.

„Oni zdůrazňují, že to jsou asistenti pedagogů a ne asistenti jejich. Toho by ona potřebovala možná víc, někoho, aby s ní pak došel domů.“

7.1.4 Výběr školy pro Viktora podle jeho matky Nataši

Viktor má ze všech čtyř dětí nejtěžší tělesné postižení. Pohybuje se téměř výhradně na vozíku, potřebuje dopomoc s jídlem i s toaletou. Má staršího bratra. Matka Nataša byla v době konání rozhovoru rozvedená, ovšem během procesu umísťování Viktora do školy ještě žila s manželem. Má střední vzdělání s maturitou. V okamžiku dotazování zaměstnaná nebyla (měla syna v péči), pracovní proces opustila, až když byl Viktor ve třetí třídě.

Proces hledání školy pro Viktora nastartovala podle paní Nataši konkrétní událost: dozvěděla se, že integrační mateřská škola, do níž Viktor chodil, nebude mít

v následujícím roce, ve kterém by dosáhl sedmi let, pro jejího syna místo. Na základě rady SPC, zřízeného přímo při integrační školce, se rozhodla nežádat synovi o odklad školní docházky a začít pro něj hledat školu.

Spolupráci se zmíněným SPC matka hodnotila velmi kladně:

„Byly tam strašně šikovné ženské, výborný kolektiv. [...] Opravdu musím říct, že byly výborný. Dokonce mi pomáhaly – já mám starší dyslektické dítě – a ony mi pomáhaly i s ním. Braly nás komplexně celou rodinu.“

Nataša uváděla, že díky tomuto SPC měla o možnostech vzdělávání dostatek informací a „nemusela tápat“ jako například prý mnoho mimopražských matek, se kterými se setkává v lázních a které podle jejích slov někdy ani nevědí o existenci instituce SPC.

V případě vzdělávání Viktora SPC doporučilo dvě konkrétní varianty: školu zřízenou pro děti s tělesným postižením a běžnou školu se sníženým počtem žáků ve třídě, ve které by se Viktor mohl (až na výjimky) bez problémů pohybovat na vozíku. Podle pracovníků SPC měl být Viktor, i přes závažnost svého postižení, schopen integrované vzdělávání zvládnout. Pro integraci byli zprvu oba rodiče a tak společně navštívili doporučenou běžnou základní školu. Z návštěvy ovšem měla paní Nataša „hodně smíšené pocity“. Vadilo jí především jednání paní ředitelky a to, na jaké problémy se během rozhovoru s rodiči soustředila.

„Paní ředitelka měla za největší problém ‚jak s Viktorem do jídelny‘. Vlastně ani moc neřešila způsob výuky nebo asistenty. To nebylo z jejího pohledu důležité řešit a celou dobu té schůzky řešila, jak to bude se synem s obědem, jestli tam budu každý den v přesnou dobu v jídelně, abych ho nakrmila.“

Ředitelka však integrovat Viktora zřejmě zájem měla, neboť se po návštěvě ještě několikrát snažila paní Natašu telefonicky přesvědčovat, aby syna do její školy umístila. „Pocit“ z rozhovoru s ředitelkou ovšem matku odradil natolik, že tuto školu zamítla a vyhledala další. V té ovšem, jak vyplynulo se schůzky s tamním pedagogem, integrovali pouze ty děti s tělesným postižením, které neměly problém se sebeobsluhou⁶⁷. Protože tato podmínka přijetí Viktora vylučovala, rozhodla se matka pro speciální školu

⁶⁷ Tj. například děti po některých úrazech míchy, které jsou, třebaže se pohybují na vozíku, více méně samostatné a kromě bezbariérového prostředí žádnou další podporu de facto nepotřebují.

doporučenou SPC, kterou prý navštívila, ještě když byl syn malý, a do níž ho původně umísťovat vůbec nechtěla.

„... první [reakcí při tehdejší návštěvě] bylo, že ne, že tam určitě dítě dávat nebudu. Pak se mi to po letech rozleželo, změnila jsem názor. [...] Šli jsme se tam podívat ještě s Viktorem na den otevřených dveří, myslím. Už jsem k tomu měla takový lepší kladnější přístup a už jsem připustila, že by sem mohl do školy chodit.“

Svoji volbu speciální školy si prý musela paní Nataša „v rodině trochu vybojovat“, protože Viktorův otec byl stále pro jeho integraci. Nepřesvědčivý přístup běžných škol nebyl jediným důvodem matčiny volby speciální instituce. Především ji velmi zaujala možnost komprehenzivní rehabilitace, kterou speciální škola nabízí jako doprovodnou službu. Díky této nabídce nemusí se synem na fyzioterapii, ergoterapii aj. dojíždět po škole, což je „hrozné na čas a na benzín“.

Druhý důvod se také váže k nutnosti zajišťovat určitou péči po vyučování a už se objevil v citaci o jednání ředitelky: matka by prý v případě volby integrovaného vzdělávání musela být buď každý den přítomná ve škole v době oběda, aby syna dovezla do jídelny a nakrmila ho, anebo mu na tuto činnost zajistit osobní asistenci. (Dopomoc s jídlem v kompetenci asistenta pedagoga být neměla.) V případě první varianty by musela opustit zaměstnání a mimo to hodnotila nutnost dennodenního docházení na oběd jako „příliš svazující“. Druhá varianta ji přišla jak organizačně, tak finančně náročná: osobní asistenci by musela (alespoň částečně) platit.

Právě nevyjasněnost kompetencí osobního asistenta a asistenta pedagoga paní Nataša uváděla jako velký problém integrace dětí s postižením do běžných škol. Druhý problém spatřovala v nedostatku jak běžných škol, které jsou tyto děti ochotny integrovat, tak škol speciálních. Ráda by si prý vybrala ze tří nebo čtyř škol pro žáky s tělesným postižením.

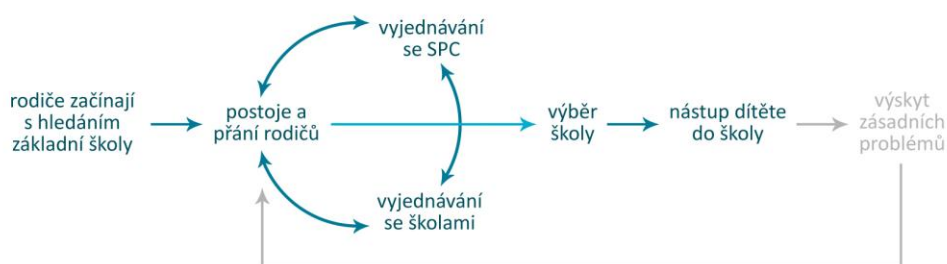
V době konání rozhovoru hodnotila paní Nataša synovu vzdělávací situaci dobře, i když přiznala, že by si pro Viktora představovala více rehabilitace. Oceňovala týmovou práci odborníků, která se ve škole praktikuje.

7.2 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ A SROVNÁNÍ HISTORIÍ

Z jednotlivých historií jasně vyplývá, že nejzásadnější úlohu při procesu umísťování dítěte s tělesným postižením hraje jeho rodič. Jak se shodují i všechny kontaktované pracovnice SPC, je to vskutku on, kdo rozhoduje o formě speciálního vzdělávání a vybírá konkrétní školu. SPC mají, někdy dokonce pouze formálně, jen poradní hlas. To samozřejmě není nikterak překvapující, neboť takto vymezuje zařazování dětí do vzdělávání i legislativa (viz podkapitola 6.1.1).

Tímto faktem však výčet jednoduchých zjištění procesu umísťování dítěte s postižením končí. Abych mohla skutečně porovnávat procesy vtisknuté do výše převyprávěných historií, rozhodla jsem se zde načrtnout jednotící schéma⁶⁸, pomocí něhož bych mohla vysvětlovat, v čem se případy liší a v čem naopak shodují.

Model 3: SCHÉMA PROCESU UMÍSŤOVÁNÍ DÍTĚTE S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM DO ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PODLE ZJIŠTĚNÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE



Zdroj: autorka

7.2.1 Komparace historií z hlediska procesu umísťování dítěte s postižením do školy

Všechny čtyři děti navštěvovaly v době, kdy rodiče začínali se hledáním vhodné základní školy, mateřskou školu⁶⁹. Je zajímavé, že ve dvou případech (paní Dáši a Nataši, které nakonec vybraly pro své potomky speciální instituci) nastartovalo hledání

⁶⁸ Musím podotknout, že je schéma odvozeno více méně pouze ze čtyř uvedených případů a rozhodně si tedy nečiní ambice na zobecnění.

⁶⁹ Toto zjištění není tak banální, jak může znít. Pracovnice SPC při Fakultní mateřské škole se speciální péčí uváděly, že umístit dítě s postižením do školky, obzvláště do běžné, je v současné době kvůli jejich obecné přeplněnosti velmi nesnadné. (V běžných mateřských školách se prý navíc lze velmi často setkat s protiintegračními postoji.) Fakt, že všechny děti školku navštěvovaly, podle mého potvrzuje velký zájem matek o jejich rozvoj, jehož metodologickou problematičnost zmiňuje kapitola 3.

školy zjištění, že navštěvované zařízení z nějakého důvodu nebude už dále moci jejich dítěti zajišťovat vzdělávací potřeby.

Do procesu rozhodování o výběru školy matky podle svých slov vstupovaly v posledním ročníku školky (kromě paní Antonie, která s hledáním začínala daleko dříve). Proces u všech respondentek spočíval ve vyhledávání (zejména na internetu) a navštěvování možných škol a také v konzultacích se SPC. Kromě toho matky uváděly, že se radily s pedagožkami v mateřských školách či se samostatně pracujícími psycholožkami. Jedna respondentka kontaktovala několik žen v podobné situaci. Tato fáze je ve schématu zjednodušeně naznačena kruhem, ve kterém se v souladu se systémovou teorií navzájem ovlivňují tři subjekty: 1) rodiče s jejich přáními a postoji ke vzdělávání dítěte, 2) školy, s nimiž rodiče jednají, a 3) SPC, se kterými konzultují. Povaha a síla těchto ovlivňování se však případ od případu velmi liší. V případě paní Nataši vyjednávání se školami její představu o synově vzdělávání de facto zcela převrátilo (návštěva běžných škol na ni zapůsobila negativně, školy speciální naopak pozitivně, a proto přes svůj původní záměr jej integrovat, dítě umístila do instituce samostatně zřízené pro žáky s tělesným postižením). Vliv poradenských služeb SPC na její volbu školy byl podle ní také silný. Centrum nejspíš výrazně ovlivnilo i rozhodování paní Antonie – a to zřejmě paradoxně svou odmítavou reakcí⁷⁰ na zamýšlenou integraci dítěte. Ačkoli to respondentka v rozhovoru neformulovala, je možné, že ji postoj pracovníce SPC vlastně utvrdil v úmyslu umístit syna do běžné školy. Její rozhodování se také velmi řídila zjištěními z návštěv vytipovaných škol. Vyjednávání rodičů se školami hodnotí jako klíčové pro proces umísťování dítěte s postižením do základního vzdělání pracovníce SPC. (Je pravdou, že se v žádné ze čtyř historií nevyskytl případ, kdy by kontaktovaná běžná škola zcela odmítla dítě přijmout. Náznak této – podle pracovníce SPC ne zcela raritní – situace lze možná spatřovat ve vyprávění matky Nataši o druhé navštívené škole.) Přesto však může být vliv celého *kolečka* na rozhodování rodičů poměrně malý, jako tomu bylo u paní Dáši a Anny, které si na základě svých postojů více méně *od počítače* vytypovaly konkrétní školu a tu vybraly. Podle paní Čadové

⁷⁰ Tuto reakci SPC, jak ji líčila paní Antonie, hodnotím krajně neprofesionální, jednak proto, že centrum má legislativní povinnost integraci dětí do běžných škol podporovat, a jednak ji považuji za nevhodnou z hlediska účelu centra, který spočívá v poskytování *podpory*.

z APSPC se lze (i když výjimečně) setkat s rodiči, kteří na vyjednávání se SPC a ve svém důsledku ani se školami neberou téměř zřetel.

Na tomto místě je třeba zmínit působení, které se sice objevilo jen v případě paní Anny (při přezařování dcery do jiné školy), ale které je podle mého názoru potenciálně velmi důležité: kontakt škol se SPC. Mám za to, že kdyby například tým centra navštívil uvažovanou běžnou školu spolu s paní Natašou, teoreticky by mohl (alespoň z části) eliminovat špatně působící jednání paní ředitelky, která zřejmě se vzděláváním těžce tělesně postiženého dítěte neměla zkušenosti. Pracovníci SPC jsou ovšem klienty zahlceni a mediovat vyjednávání o opatření nutných k přijetí dítěte ani stíhat nemohou (viz dále).

Definovat jasné faktory ovlivňující výběr formy speciálního vzdělávání není – alespoň na základě mého výzkumu – možné. Proto je proces rozhodování respondentek vyznačen jako vzájemně se ovlivňující kruh, z jehož *rotace* může vzniknout v podstatě jakékoli rozhodnutí. Podle mého názoru hrají v rozhodování největší roli představy a postoje rodičů: u paní Antonie a Anny lze vysledovat silné přesvědčení, že kontaktem se zdravými vrstevníky získá dítě něco, co by mu speciální škola nemohla poskytnout, a to něco si matky velmi považují. Jak ovšem vyplývá z příběhu paní Nataši, přesvědčení se mohou v konfrontaci s vidinou reálného průběhu integrace přeměnit (Viktorova matka se podle mého názoru odmítla pro chlapcovu integraci zcela *obětovat* a podřídit jí všechn svůj čas, jak to udělala paní Antonie). Rozhodování paní Dáši bylo podle mě ponejvíce ovlivněno obavou, že by dcera byla v kolektivu běžné školy šikanována⁷¹, a proto o integrovaném vzdělávání neuvažovala. Kromě toho si v její výpovědi nelze nevšimnout důrazu na jakousi *příslušnost* dcery ke speciální škole⁷².

Na zásadnější vliv míry postižení dítěte je možné poukázat jen u rozhodování paní Nataši. (Děti matek Antonie a Dáši⁷³ jsou opravdu téměř totožně postiženy, a přesto bylo jedno integrováno a druhé nakonec umístěno do základní školy speciální.) Syn paní Nataši je opravdu závažně tělesně postižen a potřebuje služby fyzioterapeuta a ergoterapeuta, které je na jednom místě schopná poskytnout jedině speciální škola.

⁷¹ To je samozřejmě velmi legitimní obava, jak vyplývá ze zmínky paní Anny o šikanující družinářce.

⁷² Paní Dáša se vyjadřovala, že základní škola speciální je to, kam dcera *patří*.

⁷³ Zajímavé je, že obě matky mají kurz asistenta pedagoga.

Paní Waltrová z SPC Jedličkova ústavu uváděla, že možnost komprehenzivní rehabilitace je jedním z nejčastějších důvodů, proč rodiče volí speciální instituce. Na druhou stranu je potřeba říci, že rehabilitační služby, i když možná v o něco menší míře než Viktor, potřebují i tři ostatní děti.

Paní Antonie, Dáša a Anna uváděly stejně jako matky intaktních dětí (Pavlovská 2010) za důležité kritérium pro volbu školy její blízkost bydlišti. Ve dvou případech však tato blízkost dosahovala poněkud *roztaženějších* rozměrů.

Vliv podoby rodiny či dosaženého vzdělání rodičů naprostá většina pracovníků SPC odmítala. I když čtyři respondentky případové studie samozřejmě nejsou reprezentativním vzorkem, lze v této souvislosti ilustrativně poukázat na paní Antonii, která má z matek nenižší vzdělání, v době rozhovoru uváděla podle mého názoru nejsložitější rodinnou situaci, a přesto by se dala nazvat tou neaktivnější.

Ve dvou rozhovorech matky zmiňovaly také druhé kolo výběru školy (ve schématu naznačeno šedě). Dcery paní Dášy a Anny zažily v prvních třídách závažné problémy, které vyústily v jejich přestup na jinou školu, čímž vlastně pro rodiče započal nový kruh rozhodování. Společným jmenovatelem těchto pro zúčastněné velmi nepříjemných epizod můžeme nazvat podobné jednání třídních učitelek a vedení škol. Ti všichni podle respondentek odmítali poskytnout dítěti odpovídající podporu. Paradoxní je, že v jednom případě šlo o běžnou školu a v druhém o školu praktickou.

7.2.2 Problémy vzdělávání dětí s postižením

V souvislosti s procesem umísťování dítěte do školy obě matky (paní Dáša a Nataša), které zvolily speciální instituci, spatřovaly problém v malém počtu těchto škol. Chtěly by mít možnost většího výběru. Paní Antonie pociťovala především nedostatek odborné a finanční podpory. Matky Anna a Nataša odkryly problematičnost funkce asistenta pedagoga. Její současné nastavení (viz podkapitola 6.1.2) způsobuje, že dítě s těžkým tělesným postižením, jako je například Viktor, potřebuje v běžné škole asistenty dva – jednoho po dobu vzdělávacího procesu (asistenta pedagoga) a druhého okamžitě po skončení vyučování kvůli pomoci se sebeobsluhou apod., tj. asistenta osobního, kterého však škola nezajišťuje. Dcera paní Anny Helena by na druhé straně potřebovala osobního asistenta a ne asistenta pedagoga, jehož *pedagogické* služby pro ni jsou podle matky zcela zbytečné. Tři ze čtyř matek se během rozhovoru dotkly

zátěže spojené s každodenním vozením dítěte do školy a ze školy, které musí zajišťovat samy.

Z problémů, které v souvislosti s integrací dětí s tělesným postižením vytipovaly pracovnice SPC, lze sestavit poměrně obsáhlou tabulku. Tyto problémy je možné roztrdit podle toho, který faktor (nebo faktory) úspěšné integrace ohrožují (viz model 2 dle Smékalové 1998).

Tab. Xx: SOUČASNÁ ÚSKALÍ ŠKOLSKÉ INTEGRACE Z POHLEDU PRACOVNIC SPC		
Chybějící prointegrační postoje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Častá neochota ředitelů i pedagogů dítě přijmout ▪ Nedostatek pedagogického optimismu (obavy pedagogů z integrace) ▪ Nechuť se angažovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka ▪ Chybějící morální ocenění pedagogů, kteří žáky s postižením integrují ▪ Předchozí špatná zkušenost školy s integrací 	
Nedostatečná odborná příprava	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nízká odbornost učitelů, co se týká využívání speciálně pedagogických metod a postupů ▪ Omezená možnost konzultací školy se SPC ▪ Učitelská neznalost a nepochopení omezení vyplývajících z diagnóz žáků ▪ Bezradnost učitelů při stanovování požadavků na žáka ▪ Nezapojování asistentů pedagoga do celkového procesu výuky 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nedostatečné do- vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky ▪ Nedostatek financí na další vzdělávání pedagogů ▪ Malý počet pracovníků SPC obecně a jejich následná přetíženost
Nedostatek finančních a materiálních zdrojů	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nedostatek financí na asistenty pedagoga ▪ Absence finančního ocenění pedagogů běžných základních škol, které žáky s postižením integrují ▪ Obtížné snižování počtu žáků ve třídě ▪ Bariérovost škol ▪ Nedostatek kvalitních pomůcek 	

Zdroj: autorka

Všech těchto oblastí se dotkly respondentky v rozhovorech. Na chybějící prointegrační postoje lze poukázat v historii paní Anny v jejím vyprávění o třídní učitelce ve druhé třídě. Paní Počtová ze SPC při Fakultní mateřské škole se speciální péčí uváděla, že třídní učitele často musí přesvědčovat o prospěšnosti celého integračního procesu. Nedostatek odborné přípravy byl nejvíce patrný ve vyprávění paní Antonie, kdy ředitelka delegovala veškerou speciálně pedagogickou podporu na ni. Nedostatek zdrojů identifikovaly matky spíše v souvislosti s bariérovostí škol a nedostatkem pomůcek. Nicméně většina pracovníků SPC spatřovala největší problémy integrace v zajišťování financí na platy asistentů a v obtížném – podle paní Počtové většinou skoro nemožném – snižování počtu žáků ve třídě. O přetíženosti SPC jsem se už

zmiňovala. Otázkou je však také kvalita těchto poradenských zařízení. Jak dokazují případy matek Antonie a Dáši, ne vždy jsou rodiče se službami SPC spokojeni. To svým způsobem potvrdila paní Počtová, podle níž se často stává, že je jejich SPC často až druhým či třetím zařízením, které rodiče navštíví, přičemž s předchozími nebyli spokojeni.

Z výše nastíněných závěrů lze s jistou opatrností vyslovit předpoklad, že o formě speciálního vzdělávání dítěte s tělesným postižením spíše než nějaký jasný faktor zřejmě rozhoduje souhra mnoha okolností – tedy to, jak do sebe zapadnou postoje a představy rodičů, jejich vůle se angažovat, profesionalita pracovníků SPC, se kterými konzultují, ochota a přístup vedení vytipovaných škol k integraci, vzdálenost jednotlivých škol od místa bydliště, možnost zajištění asistenční podpory nebo například potřeba doprovodných služeb. Které okolnosti se z hlediska vzdělávání dítěte vyjeví jako rozhodující, je však podle mého mínění z velké části dílem náhody.

ZÁVĚR

Podle legislativy platné v České republice existují tři formy speciálního vzdělávání, respektive vzdělávání žáků s postižením, a to: individuální integrace, skupinová integrace a umístění do speciální školy. V této práci jsem se zabývala procesem zařazování dětí s tělesným postižením do krajních dvou z těchto forem. Zrealizovala jsem tím svůj původní záměr alespoň trochu poodkrýt tuto zatím dosti bílou oblast dějů speciálního vzdělávání, tedy pokusit se odhalit, jakou roli v nich hrají rodiče tělesně postižených dětí. Soustředila jsem se jen na umísťování do základního vzdělávání a pouze na rodiče pražské.

Současná právní úprava preferuje individuální integraci podobně jako Úmluva o právech osob se zdravotním postižením zavazuje signatářské státy k zajištění přístupu všech osob s postižením k začleňujícímu vzdělávání. V tomto textu jsem si ovšem kladla otázku, jak probíhá umísťování dítěte s postižením školy v praxi – na úrovni konkrétních jednotlivců a jejich rodin.

Abych ji mohla zodpovědět, věnovala jsem se nejdříve pojmu integrace v oblasti pedagogiky. Zaměřila jsem se především na integraci jako jev a proces, tedy na výuku žáků v běžných školách, ale neopomenula jsem zmínit, že s pojmem integrace pracuje i škola speciální. Poté jsem představila nyní platný právní rámec speciálního vzdělávání, přičemž jsem prezentovala názor, že je legislativa týkající se této oblasti školství nejasná. Ke konci této teoretické části práce jsem nastínila statistický obraz speciálního školství v ČR.

Klíčem k naplnění záměru mé práce je komparativní případová studie, v níž jsem extrahovala čtvero historií výběru školy z výpovědí čtyř matek dětí s tělesným postižením. Podle těchto historií – a podle rozhovorů s expertními účastníky procesu – hraje v souladu s legislativou nejzásadnější úlohu při umísťování dítěte s tělesným postižením do školy jeho rodič. Do jaké školy bude však dítě zařazeno, zda bude individuálně integrováno či umístěno do speciální školy, však pravděpodobně závisí na celé řadě okolností. Jako jednu z nejdůležitějších okolností navrhuji v této práci postoje rodičů a z nich vycházející představy o vzdělávání dítěte. Avšak výsledné rozhodnutí o formě vzdělávání teoreticky může být v některých případech i souhrou náhod.

Ať už se rodič rozhodne pro jakoukoli formu, může se při umístování dítěte do školy či v průběhu školní docházky setkat se závažnými problémy. Paradoxně obzvláště preferovaná cesta individuální integrace je jak pro rodiče, tak pro děti s tělesným postižením plná nástrah, komplikací a složitých situací. Otázka, která v této souvislosti přirozeně vyvstává, zní zcela jednoduše: „Co s tím?“ Má to, zda bude edukace tělesně postiženého dítěte probíhat v běžné či speciální škole, záviset na souhře nejasných okolností? Musí být speciální vzdělávání provázeno takovými těžkostmi nebo lze výskyt některých problémů omezit? A jaká podpora by se měla poskytovat dětem s postižením a jaká jejich rodičům?

SUMMARY

This bachelor thesis deals with the process of special education placement of the child with physical disability in the Czech Republic. There are three special education forms according to law and regulation in force: Individual integration, group integration and special school placement. The goal of the thesis is to clarify factors which determine choice of special education form. The thesis explores the process of choosing the form and of the beginning of school attendance. The thesis sees the process from perspective of parents and analyzes their role within. The concentration on parents is closely linked with the purpose of this thesis, which has been motivated by lack of studies concerning parental roles in special education processes.

In the first part, it is noted, that the thesis is based on the value of equity and on the right to education of every individual. In terms of theories, parents of disabled children are viewed as subjects of mutually interacting system, where a child with disability is presented as its center. Further, the thesis focuses on two concepts of the integration of children with disability – on integration as a goal and as a phenomenon or process. Then it describes the legislation related to school placement of children with disability, whereas states, that there is some unclarity in contemporary legal regulation. At the end of this section submit statistic overview of Czech special education.

A comparative case study is the centre of the second part of the thesis. It compares four histories of decision making about suitable school for children with physical disability. These histories were extracted from qualitative interviews with their mothers, who all lived in Prague or in its immediate vicinity. Findings of the case study are straightened by expert evidences. The thesis concludes that the parents of these children really are those who choose the special education form. But it argues that their choice of the form is more likely determined by coincidence of circumstances, rather than by clear factors. Parents' attitudes towards education are suggested as one of the most influencing circumstance.

ZDROJE

APSPC: Programové prohlášení, (webová prezentace), dostupné z www:

<http://www.apspc.cz/sekce/5-program> [citováno 18. 4. 2011]

BUŘVALOVÁ Denisa, REITMAYEROVÁ Eva (2007): *Tělesně postižený*, Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí, dostupné z www:

<http://www.viod.cz/editor/assets/download/postizeny.pdf> [citováno 19. 12. 2010]

ČSÚ: Výběrové šetření osob se zdravotním postižením za rok 2007 (VŠPO 07), výsledky dostupné z www:

[http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4100269DD7/\\$File/330908j3.pdf](http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/4100269DD7/$File/330908j3.pdf),

citované údaje však z www dostupné nejsou, byly poskytnuty kontaktní osobou pro tento dokument Mgr. Vladimírou Kalnickou

DISMAN Miroslav (2006): *Jak se vyrábí sociologická znalost*, Praha : Karolinum

FISCHER Slavomil, ŠKODA Jiří (2008): *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, Praha : Triton

GRUBER Heinz, LEDL Viktor (1992): *Allgemeine Sonderpädagogik*, Wien (non vidi, ex Fisher, Škoda 2008)

HARROWER Joshua K. (1999): *Educational Inclusion of Children with Severe Disabilities*, Journal of Positive Behavior Interventions, 1 (4) : 215-230

HENDL Jan (2005): *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Praha : Portál

JANKOVSKÝ Jiří (2001): *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*, Praha : Triton (non vidi, ex Fisher, Škoda 2008)

JESENSKÝ Ján (1995): *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*, Praha : Karolinum

Jedličkův ústav a školy v Praze (webová prezentace), dostupné z www: www.jus.cz [citováno 18. 3. 2011 a 22. 3. 2011]

KÁBELE František a kol. (1993): *Somatopedie: učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*, Praha : Karolinum

KELLER Jan (2006): *Úvod do sociologie*, Praha : SLON

KERROVÁ Susan (1997): *Dítě se speciálními potřebami*, Praha : Portál

MICHALÍK Jan (1999): *Školská integrace dětí s postižením*, Olomouc : Univerzita Palackého

MICHALÍK Jan (2005): *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách v České republice: výzkumná zpráva*, Olomouc : Univerzita Palackého

MŠMT: Rejstřík škol a školských zařízení, databáze dostupná z www:
<http://rejskol.msmt.cz/> [Citováno 5. 4. 2011]

MŠMT (2007): Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je integrován žák nebo žáci se zdravotním postižením, č. j. 25 099/2007-24-IPPP, dostupné z www: <http://www.msmt.cz/file/1617/> [citováno 17. 4. 2011]

NEKOLA Martin, VESELÝ Arnošt, OCHRANA František (2007): *Metody a metodologie v analýze a tvorbě veřejných politik*, in VESELÝ Arnošt, NEKOLA Martin (eds.): *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*, Praha : SLON

OECD (2003): *Education Policy Analysis*, chapter 1 – Diversity, Inclusion and Equity: Insights in Special Needs Provision, OECD Publishing, dostupné z www:
<http://www.oecd.org/dataoecd/27/30/26527517.pdf> [citováno 20. 1. 2011]

OPTIKOVÁ Denisa (2005): *Řešení otázky psychohygieny u rodičů dětí s postižením*, Psychologica 34, Varia psychologica X : 187-195, dostupné z www:
http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/Veda/AUPO/AUPO_Psychologica_34_Varia_Psychologica_X.pdf [citováno 16. 4. 2011]

OSN: *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*, Sbíрка mezinárodních smluv č. 10/2010, částka 4, dostupné z www:
<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Umluva-ve-sbirce.pdf> [citováno 11. 4. 2011]

OSN: *Všeobecná deklarace lidských práv*, dostupné z www:
<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf> [citováno 11. 4. 2011]

PATEROVÁ Hana (2007): *Etické aspekty analýzy a tvorby veřejných politik*, in VESELÝ Arnošt, NEKOLA Martin (eds.): *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*, Praha : SLON

PAVLOVSKÁ Veronika (2010): *Rodiče jako aktér vzdělávací politiky: rodičovské strategie ovlivňování vzdělávací dráhy dětí v Praze*, Praha : FSV UK, Institut sociologických studií, bakalářská práce

PELCHAT Diane, LEVERT Marie-Josée, BOURGEOIS-GUÉRIN Valérie (2009): *How do mothers and fathers who have a child with a disability describe their adaptation/transformation process?*, Journal of Child Health Care, 13 (3) : 239-259

RENOTIÉROVÁ Marie (2003): Speciální pedagogika – teoretická východiska, in RENOTIÉROVÁ Marie, LUDÍKOVÁ Libuše a kol.: *Speciální pedagogika*, Olomouc : Univerzita Palackého

SMÉKALOVÁ Eleonora (1998): *Podmínky školské integrace dětí se zdravotním postižením*, Psychologica 32, Varia psychologica XIII : 115-121, dostupné z www: <http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/psychol8/psychol8-9.pdf> [citováno 12. 4. 2011]

SMÉKALOVÁ Eleonora (2006): *Některé otázky dnešní praxe školské integrace*, Psychologica 36, Varia psychologica XI : 21-35, dostupné z www: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/Veda/AUPO/AUPO_Psychologica_36_Varia_Psychologica__XI.pdf [citováno 12. 4. 2011]

SOBOTKOVÁ Irena (2001): *Psychologie rodiny*, Praha : Portál

ÚIV: Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele, rok 2009/2010, kapitola C, základní vzdělávání, dostupné z www: <http://www.uiv.cz/rubrika/726> [citováno 2. 4. 2011]

ÚIV: Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele, rok 2009/2010, kapitola I, zařízení poradenské činnosti, dostupné z www: <http://www.uiv.cz/rubrika/726/2032> [citováno 2. 4. 2011]

ÚIV: Statistická ročenka školství – Vývojová ročenka školství v ČR, rok 2003/04 – 2009/10, tematické tabulky, kapitola B9, dostupné z www: <http://www.uiv.cz/clanek/729/2019> [citováno 2. 4. 2011]

VESELÝ Arnošt (2007a): Analýza a vymezení problému, in VESELÝ Arnošt, NEKOLA Martin (eds.): *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*, Praha : SLON

VESELÝ Arnošt (2007b): *Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky*, Praha : FSV UK, Pražské sociálně vědní studie, Veřejná politika a prognostika, dostupné z [www: http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/279_Vesely.pdf](http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/279_Vesely.pdf) [citováno 22. 4. 2011]

VÍTKOVÁ Marie (1998): *Paradigma somatopedie*, Brno : Masarykova univerzita

VOLTZ Deborah L., BRAZIL Nettye, FORD Alison (2001): *What Matters Most in Inclusive Education: A Practical Guide for Moving Forward*, *Intervention in School and Clinic* 37 (1) : 23-30

VÚP (2003): Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy, dostupné z [www: http://old.vppraha.cz/soubory/Rehabilit.program.pdf](http://old.vppraha.cz/soubory/Rehabilit.program.pdf) [citováno 29. 4. 2011]

VÚP (2005a): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dostupné z [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf) [citováno 29. 4. 2011]

VÚP (2005b): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, dostupné z [www: http://old.vuppraha.cz/soubory/rvpzv-lmp.pdf](http://old.vuppraha.cz/soubory/rvpzv-lmp.pdf) [citováno 29. 4. 2011]

VÚP (2007): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dostupné z [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf) [citováno 29. 4. 2011]

VÚP (2008): Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální, dostupné z [www: http://old.vuppraha.cz/soubory/MV-RVP-ZSS_kor-final.pdf](http://old.vuppraha.cz/soubory/MV-RVP-ZSS_kor-final.pdf) [citováno 29. 4. 2011]

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

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

WHO (2008): *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví - MFK*, Praha : Grada (český překlad anglického vydání International Classification of Functioning, Disability and Health), dostupné z [www: http://www.mzcr.cz/Odbornik/dokumenty/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-disability-a-zdravi-mkf_4020_1982_3.htmlg](http://www.mzcr.cz/Odbornik/dokumenty/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti-disability-a-zdravi-mkf_4020_1982_3.htmlg) [citováno 25. 11. 2010]

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

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Seznam zkratk

Příloha č. 2 – Návod rozhovoru

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s paní Dášou, matkou Alice

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Seznam zkratk

APSPC	Asociace pracovníků speciálně pedagogických center
ČSÚ	Český statistický úřad
IVP	individuální vzdělávací plán
KP	kombinované postižení
MKF	Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OSN	Organizace spojených národů
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	speciálně pedagogické centrum
TP	tělesné postižení
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
WHO	World Health Organisation (Světová zdravotnická organizace)

Příloha č. 2 – Návod rozhovoru

Tab. přílohy č. 2: NÁVOD ROZHOVORU	
úvodní	Mohla byste mi prosím vyprávět, jak jste vybírali školu pro své dítě?
začátek hledání a představy	Kdy jste se začali zabývat výběrem školy? Měli jste nějakou představu, do jaké školy byste chtěli, aby vaše dítě chodilo? Zvažovali jste výhody speciální školy a výhody integrace? Proč jste zvolili integraci/speciální školu? Kde jste získávali informace? Kdo se na rozhodování podílel?
škola	Jak probíhalo hledání školy, kolik škol jste navštívili? Jak se vám se školami komunikovalo? Podle čeho jste školu vybírali? Co byly hlavní důvody pro výběr konkrétní školy? Jak se vám jednalo s třídním učitelem?
poradenské zařízení (SPC)	Spolupracovali jste s nějakým poradenským zařízením? Jak spolupráce probíhala? Byly pro vás služby poradenského zařízení přínosné? Zpracovalo poradenské zařízení doporučení o formě vzdělávání podle vašich představ?
současnost	Jste v současnosti spokojeni s průběhem vzdělávání? Splňuje škola vaše představy?
problémy a překážky	Na jaké překážky jste během umísťování dítěte do školy narazili? Co je podle vás největším problémem speciálního vzdělávání v ČR? Jak byste si představovali ideální vzdělávání pro své dítě?
dítě a rodina	diagnóza dítěte podoba rodiny současné zaměstnání a dosažené vzdělání matky

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s paní Dášou, matkou Alice⁷⁴

T: ... Mohla byste mi prosím takhle na začátek povyprávět, jak jste pro Alici vybírali školu? Jak to probíhalo?

MD: Takže základní školu jsme vybírali po rozhovoru s psychologkou. Vlastně nám už řekli ve školce, že do té školky, kam chodila – to byla logopedická – že ji do pokračování té základní školy ani nepřijmou, že musíme shánět praktickou nebo speciální školu. Tak jsme se obrátili na psychologku a ta nám doporučovala buď běžnou základní školu s asistentem pedagoga nebo praktickou školu. Tak jsme vybrali praktickou logopedickou v XY. Ne, že by se nám líbila, ale vlastně to byla jedna z mála škol, z těch praktických, které byly nejbliž. Přestože to bylo v XY, byla to nejbližší škola, která pro nás připadala v úvahu.

T: A zvažovala jste třeba nějak i tu možnost normální školy?

MD: Zvažovala jsem možnost normální základní školy, ale bála jsem se toho, že by tam třeba byla v kolektivu odsouvaná, nebo aby se jí děti neposmívaly.

T: Hm, to chápu ... Můžu se zeptat, kde jste ohledně toho nástupu Alice do školy sháněla informace?

MD: Všude možně. Od psychologky, radila jsem se ve školce ... internet. Na internetu jsem hledala, jaké ty školy vůbec jsou. Ať už praktické nebo speciální.

T: Měli jste předem nějakou představu, do jaké školy byste chtěli Alici dát? Jak by měla třeba vypadat?

MD: No, to jsme asi neměli. Krom toho, aby Alici vyhovoval kolektiv, aby v něm nebyla terčem posměchu nebo tak. Proto jsme zvolili tu praktickou školu, aby jí se tam líbilo, protože samozřejmě je tam jich míň, malý počet dětí a taky by tam měly být vědomostmi všichni stejně.

T: A komunikovali jste nějak s tou školou, než do ní začala Alice chodit?

MD: No, s tou školou ... Než nás přijali, tak jsme tam šli k zápisu. Tam nám řekli, že Alici přijmou. Ale když už pak byla v školním roce, tak komunikace se školou spíš vážla. Paní učitelka zastávala názor, že musí zvládat učivo. Když jsme měli problém, tak to ona

⁷⁴ Jedná se pouze o přepis nahrávky. Pár informací – například že absolvovala kurz asistenta pedagoga – mi paní Dáša sdělila až po vypnutí diktafonu.

jakoby nehodlala řešit. Tak jsme zase po dohodě s psychologkou rozhodli přestoupit v dalším školním roce do speciální školy tady v YZ. Tam je Alice spokojená. Je tam vědomostmi jakoby mezi svými dětmi. Ta praktická škola na ni měla moc velké nároky, které nezvládala. Byla tam v učení hodně pozadu.

T: Hlavně že je teď spokojená. Nepřemýšlela jste, když vznikly ty problémy, o individuálním vzdělávacím plánu?

MD: To jsem neuvažovala, protože mi přijde, že dítě kolektiv potřebuje ...

T: Pardon. Ne, ne – já myslím individuální vzdělávací plán, ne domácí školu. Jako že by třeba v některých předmětech ...

MD: Jo ... Individuální výukový plán. Ten nám v XY slibovali. Nicméně pak nám paní učitelka řekla, že pro praktickou školu jsou už osnovy osekáné, takže musí stíhat to, co ostatní děti. A protože nestíhala, musela by opakovat první třídu. A to jsme zas neměli jistotu, jestli bude mít jinou paní učitelku, jestli by se jí někdo věnoval. Chtěla jsem asistenta pedagoga, ale řekli mi, že je to vyloučené, protože je to malotřídka a praktická škola. Tak proto jsme začali uvažovat o speciální škole. Tam jsme šli na návštěvu – na konzultaci. Oni si tam Káťu na chvíli vzali, otestovali si, co umí, a zjistili, že by správně měla patřit tam.

T: A v téhle škole jste s komunikací spokojená?

MD: Naprosto. Tam je úplně výborný a komunikace je dobrá. Kdykoli denně si můžu promluvit s paní učitelkou třídní. A paní ředitelku tam běžně taky potkávám. Věřím tomu, že kdyby byl jakýkoli problém, tak jsou jako naprosto otevření, není tam žádný komunikační problém.

T: Já jsem v tom Vašem příběhu nezaregistrovala žádné poradenské zařízení. Navštěvovali jste nějaké – třeba SPC – nebo jste se obešli bez něho?

MD: Byli jsme už od školky v SPC na XZ. Ta paní ale pak přešla do školky na Praze #1 do SPC, tak to jsme se obraceli jenom na ni. Ale to pedagogické centrum, bych řekla, nám zas tak nepomohlo.

T: Proč myslíte? Jak s ním probíhala ta komunikace?

MD: Byla jsem tam dvakrát, právě když jsem měla pocit, že jsou v té praktické škole problémy a že mi paní učitelka mi nechce vyhovět ... Ale jak říkám, moc to nepomohlo ...

T: Takže abychom se vrátili, o tom, že by Alice opakovala první třídu, jste tedy vůbec neuvažovali ...

MD: On by to samozřejmě problém nebyl, ale je otázka, jestli by se tím vzděláním dostala dál anebo jestli by to byl další ztracený rok.

T: To chápu. Vůbec požadavek, aby dítě opakovalo první třídu, je trochu podivný ... Opravdu se Vám to SPC v téhle situaci nesnažilo pomoci?

MD: Ne, ne, ne. Já už vlastně potom, co jsem si podle internetu našla tu speciální školu v YZ – což je od nás kousek – jsem už si říkala, že pro nás bude i to cestování časově mnohem méně náročné. Vlastně potom, co jsme tam udělali návštěvu a oni si tam Alici vyzkoušeli, tak tam pak byla už úplně jiná vstřícnost. Alice tam byla spokojená, měli pěkně vybavenou třídu, spoustu pomůcek, personál tam byl hrozně příjemný ...

T: Můžu se zeptat, jak byste si představovala ideální situaci, ideální průběh vzdělávání dětí, jako je Alice?

MD: No, já nevím. Myslím, že je to hrozně složité, protože každé dítě má jiné problémy a to, co může vyhovovat jednomu, nebude vyhovovat druhému ... Tak nevím. Ani dneska nedokážu zpětně říct, jestli by pro ni bylo lepší, kdyby třeba nastoupila do běžné základní školy s asistentem pedagoga. Asi ne. Myslím si, že asi ne, že nakonec tam, kde skončila – v té speciální škole – je to, co potřebuje.

T: A co pro vás jako pro rodiče bylo během umísťování Alce do školy nejtěžší?

MD: Asi to, že bylo, nebo je těch škol málo. Třeba tady na Praze #2 snad žádná praktická ani speciální není. Ta speciální je potom v YZ, což je kousek od nás. Ale praktická třeba na Praze #2 vůbec není. Tady jsou jenom běžné základní školy a pak jazyková škola pro nadané děti. Takže asi jako největší problém vidím dostupnost těch škol, že je jich málo.

T: Můžu se zeptat, kdo se na rozhodování o tom, kam půjde Alice do školy, podílel?

MD: Já. Manžel. Pak nám rady dávala ta psychologka. Ale vyloženě co se týče toho rozhodování, to bylo na nás jako na rodičích.

T: Dobře. Může se ještě zeptat na vaše zaměstnání?

MD. Já celodenně pečuju o Alici.

T: A na vaše vzdělání?

MD: Obchodní akademie.

T: A mohla byste mi nakonec jen tak rámcově říct, jakou má Alice diagnózu? Jen orientačně ... nikde to samozřejmě zveřejňovat nebudu.

MD: Byla narozená s [vypuštěno].