

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Katedra studií občanské společnosti

Bc. Lenka Míčková

OBČANSKÁ ANGAŽOVANOST RODIČŮ V OBLASTI INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ
Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Dana Moree, Dr.

Praha, 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a s použitím pramenů a literatury řádně citovaných a uvedených v seznamu literatury. Práci jsem nevyužil/a k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s tím, že tato diplomová práce může být zveřejněna v elektronické knihovně FHS UK a může být využita i jako studijní text.

V Praze dne 27. 6. 2017

Lenka Míčková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí své práce, Mgr. Daně Moree, Dr. za její vstřícnost, ochotu a poskytnutí odborných a cenných rad při psaní této práce.

Obsah

1	Úvod	10
2.	Teoretická část.....	12
2.1.	Občanská angažovanost.....	12
2.2.	Typologie angažovanosti.....	13
2.3.	Angažovanost ve vzdělávání	17
2.3.1.	Zapojení ze strany rodičů	17
2.3.2.	Zapojení ze strany učitelů a školy.....	26
2.3.3.	Zapojení ze strany komunity a organizací.....	29
2.4.	Propojení os a inkluzivního vzdělávání.....	32
2.5.	Inkluze	35
2.5.1.	Rozdíly v pojetí inkluze v Evropě a v USA	37
2.5.2.	Inkluze ve vzdělávání.....	39
2.5.3.	Legislativní zakotvení inkluze	42
3.	Empirická část.....	45
3.1.	Cíle výzkumu	45
3.2.	Kvalitativní přístup.....	45
3.2.1.	Výzkumná metoda	46
3.2.2.	Výběr výzkumného vzorku	46
3.2.3.	Technika sběru dat	47

3.3.	Výzkumné otázky	48
3.3.1.	Výzkumné otázky využité při výzkumu	48
3.3.2.	Otázky použité při rozhovorech	49
3.4.	Průběh výzkumného šetření	50
3.5.	Aliance Rodiče za inkluzi	51
3.6.	Kategorie	52
3.6.1.	Kategorie 1: Způsoby zapojení ze strany rodičů	52
3.6.2.	Kategorie 2: Motivace vs. demotivace.....	58
3.6.3.	Kategorie 3: Škola jako partner nebo problém?	64
3.6.4.	Kategorie 4: Okolnosti	66
3.7.	Diskuse	69
3.8.	Limity výzkumu.....	74
4.	Závěr.....	76
5.	Zdroje:	78
5.1.	Literatura	78
5.2.	Internetové odkazy.....	81

Abstrakt

Tato práce se věnuje občanské angažovanosti rodičů, a to zejména v oblasti týkající se inkluze ve vzdělávání. Ve své práci se budu zabývat občanskou angažovaností rodičů v inkluzivním vzdělávání a pokusím se zjistit, jakými způsoby se rodiče angažují ve vzdělávání. Budu se zde věnovat také teoretickým pojmům, které s mou prací souvisí, jako například inkluze, či občanská angažovanost. Svou práci zaměřím především na alianci „rodiče za inkluzi“, kterou vytvořili rodiče s cílem podpořit své a další děti i jejich rodiče v běžných školách. Aliancí se budu zabývat jak z teoretické, tak z praktické stránky. Praktická část mé práce je kvalitativní, a jako metodu jsem zvolila rozhovory se členy aliance. Zjistila jsem, jakými způsoby se rodiče angažují, a odpověděla jsem na všechny své výzkumné otázky.

Klíčová slova: občanská angažovanost, vzdělávání, rodiče, inkluze, speciální vzdělávací potřeby

Abstract

This work focuses on civic engagement of parents, especially in the field of inclusion in education. In my work I will deal with the civic engagement of parents in inclusive education and try to find out the ways in which parents engage in education. I will also deal here with the theoretical concepts that are related to my work, such as inclusion or civic engagement. I will focus my work primarily on the "parent for inclusion" alliance that parents created to support their and other children and their parents in regular schools. The Alliance will deal with both the theoretical and the practical aspects. The practical part of my work is qualitative, and as a method I chose interviews with members of the alliance. I found out how parents engaged and answered all my research questions.

Key words: civic engagement, education, parents, inclusion, special educational needs

1 Úvod

Tématem této diplomové práce je občanská angažovanost rodičů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Když jsem se rozhodla psát tuto práci, bylo mým záměrem poukázat na to, že postavit se za něco, čemu věříme a o čem jsme rozhodnutí, že má smysl, můžeme jakýmkoli způsoby a z jakéhokoli postavení. Také věřím, že angažovanost v jedné sféře našeho života nás ovlivní i v těch ostatních a pomůže nám dívat se na společnost ne jako na něco, v čem žijeme, ale jako na něco, čeho jsme součástí, a co existuje také díky nám.

Vzdělávání považuji za jednu z nejdůležitějších etap v životě člověka, je to období, kdy se formuje jednak náš charakter, ale také pohled na svět. Toto období však může být pro některé děti těžké, například pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo pro děti z národnostních menšin. Obzvláště pro ně je důležité vědět, že mají za sebou své rodiče, kteří se za ně neváhají postavit a pomoci jim. Ne všichni rodiče však vědí, že tuto možnost mají. Naštěstí existují takoví rodiče, kteří se nebáli, vzali vše do svých rukou a snaží se pomoci všem ostatním, kteří se ocitli ve stejné nebo podobné situaci. Má práce je zaměřena právě na tyto rodiče, na způsoby, kterými se angažují a na to, jak pomáhají rodičům ostatním.

V teoretické části se nejdříve zabývám občanskou angažovaností jako takovou. Považuji zde za důležité upozornit zejména na hodnoty občanské společnosti, které mají, dle mého názoru, své místo také ve vzdělávání. Například rovnost považuji za klíčovou. V kapitole typologie občanské angažovanosti popisuji základní druhy angažovanosti, a to zejména dle Císaře, který je podle mě v tomto tématu klíčovou postavou. Zmiňuji zde však také jiné autory, jako například Westheimera, který přichází se třemi možnostmi zapojení se. Díky této kapitole se dostávám ke kapitole angažovanosti ve vzdělávání, která je v této práci klíčovou, o to více pak její podkapitola o zapojení rodičů. Zde se věnuji, jak zahraničnímu, tak českému kontextu. V této kapitole podle literatury vypíši možnosti, kterými se rodiče mohou angažovat a také angažují. Tyto druhy, které vyhledané v literatuře, později srovnám se způsoby, které mi rodiče sdělili při rozhovorech. Věnuji se také zapojení ze strany školy a komunity a to zejména proto, že jsou to dva další důležití aktéři v angažovanosti rodičů, kteří je mohou podpořit či naopak. Dále se v této části budu zabývat propojením dvou

sfěr, jako je občanská společnost a inkluze, a to zejména skrze různé instituce a projekty, které na toto téma vznikly, a to jak u nás, tak v cizině. Věnuji se také tématu inkluze, aby bylo zřejmé, co lze si pod tím představit. V teoretické části se pokouším jednak o logickou návaznost, ale také o čtivost a srozumitelné vysvětlení situace a pojmů. Z textů, které jsem přečetla, jsem se snažila získat to nejzajímavější a nejpodstatnější a z toho posléze vytvořit souvislý text.

Ve druhé části mé práce je již tématem výzkum. Zde používám kvalitativní přístup, a jako výzkumnou metodu využívám polostrukturované rozhovory. Což znamená, že mám předem připravené otázky, ale během rozhovorů se ještě budu doptávat. Rozhovory uskutečním s rodiči, kteří jsou členy Aliance Rodiče za inkluzi. To je organizovaná platforma, která vznikla za účelem spojit rodiče, jejichž děti mají speciální vzdělávací potřeby či jsou členy nějaké národnostní menšiny a snaží se radit rodičům, kteří se ocitli v situacích, jako je ta jejich. Zabývám se zde zejména způsoby, jakými se rodiče angažují, také faktory, které je přiměly se angažovat a neodejít a v neposlední řadě také jejich přístupem k angažovanosti ve vzdělávání.

Tato práce by tedy měla představit nejen teoretické zakotvení daného tématu, ale rovněž jeho skutečnou stránku z výzkumu, který jsem osobně prováděla. Pokusím se poukázat na to, jak funguje zapojování rodičů v českém školství, zda je to snadně či naopak a jaké problémy to může přinést. Mým cílem je rovněž toto téma celkově přiblížit, protože mám pocit, že ačkoliv se o inkluzi ve vzdělávání mluví často, málokdy se zmíní právě činnost rodičů, dobrovolníků, učitelů nebo komunity, kteří se stávají významnými aktéry právě v této oblasti.

2. Teoretická část

2.1. Občanská angažovanost

Občanská angažovanost je ve společnosti velice důležité téma. Například podle Putnam, jsou díky vysoké angažovanosti občanů a sociální propojenosti zkvalitňovány školy, snižuje se kriminalita, zrychluje se ekonomický vývoj a vlády jsou účinnější (Putnam, 1995, s. 66-67). Již z tohoto výčtu je tedy jasné, že pokud se budou lidé více zapojovat, mohou vytvořit lepší společnost. Navíc díky angažovanosti vzrůstá sociální kapitál a ten produkuje sociální důvěru a důvěru ve stát jako takový, což je v občanské společnosti zásadní (Putnam, 1995). Občanská společnost, a tedy i angažovanost v ní, je úzce spojena s demokracií a demokratickými hodnotami. Výhodou demokracie je, že máme všichni stejná práva a povinnosti a každý se tedy může zapojit, navíc díky svobodě slova, se můžeme ozvat vždy, když se nám něco nelíbí (Skovajsa, 2010). Občanská společnost a demokracie jdou ruku v ruce, obzvláště co se týče hodnot. *„Zároveň musí aktivity občanské společnosti směřovat k uchování základních hodnot a posilování mechanismů demokratického politického systému“* (Revue politika [b.r.]). Nemůžeme ale vymezit pouze jednu definici občanské společnosti a dle ní se řídit, stejně tak demokracii chápe každý jinak. Je zde ale několik bodů, ve kterých se dle mého názoru, ale i podle literatury názoru tyto dva koncepty prolínají. Základními body demokracie jsou svoboda, spravedlnost a solidarita (Kocka, 2003). Tyto tři koncepty vnímám za klíčové i u občanské společnosti, ale zahrnula bych sem ještě rovnost. Pan Kocka, který tyto tři body popisuje ve své práci, vnímal rovnost jako spadající pod svobodu i spravedlnost. V tématu svobody zdůrazňuje, že rovnost *„neznamená pouze rovnoprávnost a rovnost startovních šancí, ale také rovnost základních životních šancí“* (Kocka, 2003). Spravedlnost poté pojí s rovností zejména odkazem na berlínský program, který uvádí, že: *"Její základ spočívá ve stejné důstojnosti všech lidí. Žádá stejnou svobodu, rovná práva před zákonem, rovné šance politické a sociální participace a sociálního zabezpečení."* (Kocka, 2003). Solidarita je však zatím bohužel pouze vizí, která se nedaří naplnit. Občanská společnost bývá často vnímána jako určitý organismus, který je tvořen sítěmi a organizacemi a je nepolitický, což znamená, že neusiluje o moc (Nekvapil, 2004). *„Občanská společnost může být chápána i*

abstraktněji, jako celková suma občanské angažovanosti, která nezasahuje jenom občanská sdružení, iniciativy, skupiny, asociace, tedy institucionalizované aktivity, ale je to celková suma občanské aktivity vůbec. Patří sem tedy i akce, které občané organizují a kterých se účastní jako občané (ne jako jedinci sledující svůj osobní prospěch)“ (Nekvapil, 2004).

2.2. Typologie angažovanosti

Dle Friče jsou „*zdrojem neziskové společnosti aktivní občané*“ (Frič, 2015, s. 1). Tito občané se považují za aktivní, zejména pokud se aktivně podílí především na správě veřejných věcí (Frič, 2015). K tomu, aby se podíleli, mají nespočet prostředků a také spoustu možností. Existuje totiž několik způsobů, kterými mohou lidé prosadit své zájmy, názory či práva.

Westheimer a Kahne se zabývali tím, co se skrývá za tím být „dobrým občanem“. Zjistili totiž, že v amerických školách je to časté téma výuky, a tak je zajímavé, co se děti učí, a co si pod tím nejen děti vlastně představují. Zjistili totiž, že někteří si pod tím představují spíše být aktivním občanem ve smyslu participovat na různých akcích a vystoupit, pokud se mi něco nelíbí, na druhou stranu učitelé často zmiňovali úctu k autoritě a k pravidlům. Během svých studií a nespočetném množství programů identifikovali tři různé druhy vize „dobrého občana“. Nazvali je „*osobně odpovědný občan, participující občan a sociálně spravedlivý občan*“ (Westheimer, 2004 in Oser, Veugelers a kol., 2008). Osobně odpovědný občan se vyznačuje zejména tím, že se „*chová odpovědně v komunitě, poctivě pracuje a platí daně, vynáší odpadky, recykluje a daruje krev, pomáhá lidem v nouzi, podá pomocnou ruku, když je potřeba a dodržuje zákon*“ (Westheimer, 2004 in Oser, Veugelers a kol., 2008, s. 20). Typickým příkladem zde může být například příspěvek jídla do potravinové sbírky. Hlavním cílem je zde vyřešit sociální problém, a tím zlepšit společnost. Zároveň to musí být občan, který je zodpovědný, upřímný a spravedlivý. Má správně formovaný charakter. Participativní občan nese také určité znaky, tento občan je „*aktivní člen komunity či organizace a usiluje o zlepšení, organizuje úsilí komunity pro lidi v nouzi, podporuje ekonomický rozvoj a čistí prostředí, ví, jak pracují vládní agentury a zná strategie k naplnění komunitních cílů*“ (Westheimer, 2004 in Oser, Veugelers a kol., 2008, s. 20).

U tohoto občana může být příkladem uspořádání potravinové sbírky. Předpokladem je zde jednak vyřešení sociálního problému a zlepšení společnosti, ale také aktivní participace z vedoucí pozice uvnitř stanoveného systému a komunitní struktury. Třetím druhem dobrého občana je sociálně spravedlivý občan. Tento občan má rovněž charakteristické rysy. Je to občan, který „kriticky posuzuje sociální, ekonomické a politické struktury, zkoumá strategie pro změnu, která řeší příčiny problémů, zajímá se o sociální hnutí a ví, jak přispět systémové změně, vyhledává a řeší situace, kde dochází k nespravedlnosti“ (Westheimer, 2004 in Oser, Veugelers a kol. 2008, s. 20). Zde je typické, že vysvětluje nejdříve příčinu problému, tedy proč lidé hladoví a jedná tak, aby tyto příčiny vyřešil. Zde je opět hlavním předpokladem vyřešení sociálního problému a následné zlepšení společenské situace. Je zde také důležité neustále zpochybňovat a měnit stabilitu systému a struktury, zejména v případech, kdy produkuje nestabilitu (Westheimer, 2004 in Oser, Veugelers a kol., 2008). Můžeme tedy říci, že existují tři přístupy, jak se postavit k angažovanosti ve společnosti. Každý z nich má jiné cíle a každý z nich je přínosný.

V odborné literatuře, která se zabývá zapojováním občanů do veřejného života, se nejčastěji setkáváme s pojmy aktivismus a participace. Například Císař vnímá „aktivismus jako to, co dělají aktivisté a jejich organizace a participaci jako to, co dělají obyčejní občané“ (Císař, 2008, s. 29). Petrova a Tarrow také rozdělují individuální participaci a participační aktivismus. I u nich se v prvním případě jedná o aktivity jedinců, např. zda lidé hlasují, účastní se voleb a demonstrací nebo se přidávají k nějaké organizaci, a ve druhém zejména o aktivity různých skupin (Petrova, Tarrow, 2006). Participační aktivismus má také dle Císaře za cíl mobilizovat jednotlivce (Císař, 2008). Všichni tři autoři také píšou o transakčním aktivismu. Ten je dle nich založen zejména na vztazích mezi různými aktéry, přičemž je výhodné tyto vztahy udržovat (Císař, 2008; Petrova, Tarrow, 2006).

Císař dále podrobněji popisuje jednotlivé druhy a přidává také jejich kombinaci. Vytváří tedy čtyři druhy aktivismu, které se odlišují zejména transakční a mobilizační kapacitou. Při spojení participace a aktivismu vzniká tzv. „(starý) participační aktivismus“. Sem patří zejména členská organizace. Jeho znakem je, že má dobrý přístup k politickému systému a má velkou schopnost spolupracovat

s různými kolektivními aktéry. Tito aktéři příliš často nemobilizují další občany, ale pokud ano, sejde se jich velké množství, tedy „*málo událostí, mnoho účastníků*“. Pokud máme aktivismus bez participace (nebo jenom trochu participace) vznikají dva aktivistické módy, které Císař nazývá „*nový transakční aktivismus*“ a „*nový radikální aktivismus*“. Nový transakční aktivismus se vyznačuje zejména malými advokačními organizacemi, jejichž přístup k politickému systému a schopnost tvořit sítě a kooperovat s ostatními aktéry se mění v závislosti na tématech, kterým se věnují. Vyznačuje se „*mnoha událostmi o málo účastnících*“. Nový radikální aktivismus se vyznačuje velmi volnými organizačními platformami a jednotlivými aktivisty, kteří nejsou součástí nějaké organizace. Politický systém mají uzavřený, stejně jako možnost vytvářet sítě a vztahy. Při svých akcích často užívají radikální a násilné strategie. Jedná se zde o „*malý počet účastníků a militantní strategie*“. Pokud máme participaci bez aktivismu, vznikají rovněž dva módy aktivismu. První z nich je „*občanská sebeorganizace*“. U té se jedná zejména o individuální organizační úsilí. Možnost přístupu do politiky je zde proměnlivá, stejně jako utváření sítí a kooperace s ostatními aktéry. Jedná se zde tedy o „*mnoho událostí, neexistence organizace a malý počet účastníků*“. Druhá je „*epizodická masová mobilizace*“. Ta se projevuje krátkodobými událostmi, kde se často objevuje velký počet účastníků. Nejedná se zde o formální organizace či profesionální aktivisty. Zde je zejména „*mnoho účastníků a žádné organizace*“ (Císař 2008, s. 33).

Z této typologie vychází, že být členem organizace se vyplácí. A to zejména z toho důvodu, že se otevírá politický systém a utváří se možnost vytvářet sítě a kooperovat s ostatními politickými aktéry, což vidím jako cestu, jak prosadit, či alespoň upozornit na nějaký problém či situaci.

„*Občanská angažovanost má mnoho podob, od individuálního dobrovolnictví k organizačnímu zapojení až po volební účast*“ (AAC&U [b. r.] s. 2). Toto tvrzení si lze ověřit například na výzkumu, který uskutečnilo Centrum občanského vzdělávání v roce 2015, jehož hlavním tématem byla občanská angažovanost. V rámci této práce rozdělili formy angažovanosti do čtyř skupin s ohledem na jejich obsah. První skupina se jmenuje **dárcovství**. Tato skupina se zaměřuje zejména na pomoc určité skupině lidí, například znevýhodněných nebo lidí zasažených nějakou katastrofou. Patří sem dárcovství peněz, jídla, ale také krve. Jako další skupinu určili

přesvědčování. Zde se jedná zejména o prosazování svých názorů prostřednictvím podpory nějakého názoru. Jedná se například o politická či lidskoprávní témata. Vzhledem k těmto cílům je zde jako prostředek nejčastěji využíván internet, a tedy blog, email, podpis internetové petice, facebook, ale také přesvědčování lidí na ulici, nošení placky, vyvěšení vlajky či protestní události. Třetí skupinou je **komunikace s politiky či autoritami.** Zde se nejvíce řeší témata spojená s naším okolím, například nechtěná stavba. Patří sem emailová komunikace s politiky, žádost o informace, ale také papírová petice či vystoupení na schůzi. Poslední skupinou je **konkrétní činnost.** Tyto aktivity jsou nejčastěji využívány při volnočasových a vzdělávacích aktivitách. Jedná se zde například o různé práce, aktivity, péči o lidi či zvířata a umělecké aktivity (COV, 2015, s. 16). R.O. Watson se také zabýval typologií občanské angažovanosti a přišel se 13 různými typy aktivismu. Některé jsou obsaženy již výše, ale navíc má například dobrovolnictví, soudní spory, spotřebitelské bojkoty, ale také demonstrace (Watson, 2005). Frič má také několik způsobů angažovanosti. Jde vždy o střed dvou sfér společnosti. Střetává se zde individuální a kolektivní se spontánní a formálně organizovanou aktivitou. Když se střetne spontánní s individuální oblastí, setkáváme se s aktivitami, jako je sousedská výpomoc, aktivismus všedního dne nebo třeba virtuální aktivismus. Na průsečíku individuální oblasti a formální organizovanosti se setkáme s účastí ve volbách, nebo na zasedáních místních zastupitelstev. U spontánní a kolektivní oblasti se jedná zejména o občanské suborganizace ad hoc. A Při protnutí kolektivní a formálně organizované oblasti vzniká členství a dobrovolnictví v NNO a transakční aktivismus (Frič, 2015, s. 1).

Můžeme tedy vidět, že se lze setkat s „lehkými“ formami angažovanosti, jako je například sousedská výpomoc, darování krve či psaní blogu. Ale také více přímými, jako je třeba psaní petic, zakládání organizace či demonstrace. Je však zřejmé, že lidé se vždy angažují právě u toho tématu, co je zajímá nejvíce. Právě tam se snaží prosadit své názory a podpořit různé myšlenky.

2.3. *Angažovanost ve vzdělávání*

V odborné literatuře se můžeme dozvědět, že existuje spousta iniciativ, příruček, či nástrojů, které se zabývají propojením školy, rodiny a komunity. V těchto textech lze najít obecné informace, ale také konkrétní výsledky z výzkumů a jejich vliv na prostředí mezi školou, rodinou a komunitou. Jsou zde také užitečné rady a typy jak zvládnout různé typy vzdělávání.

Ve vzdělávání se může angažovat kdokoliv, jediným předpokladem je zde zájem o danou věc, a asi i trochu odvahy se za ni postavit. Já jsem se soustředila především na tři skupiny, které mají podle odborné literatury k tématu vzdělávání blízko. Těmito skupinami jsou rodiče, škola/učitelé a komunita/organizace. Skupiny jsem si nevybrala náhodně, ale z toho důvodu, že jsou zmiňovány téměř ve všech textech, týkajících se iniciativ ve vzdělávání. Také jsem se nechala inspirovat Gordonovým systémem. Ten vznikl v roce 1970, a jsou zde uvedeny kategorie, které byly ovlivněny zapojením.

- *Parent impact* model poukazuje na podstatu zapojení rodičů a na jejich vliv na rozhodování, komunikaci, ale také vztahy. Zmiňuje zde také, že rodiče mají ve škole různé role.
- *School impact* model pojednává o vlivu školy na rodinný život a vysvětluje důležitost dozorčích rad, do kterých se zapojují i rodiče.
- *Community impact* model nám poskytuje transakční pohled na celou situaci. Zdůrazňuje zejména spolupráci lidí a služeb (Gordon, 1970 in Bauch, 1994, s. 53).

2.3.1. **Zapojení ze strany rodičů**

Nejdříve a podstatně nejvíce se budu zabývat zapojením právě ze strany rodičů, protože to je tématem mé práce. Rodiče chtějí pro své děti to nejlepší a vědí, že je musí bránit, protože, kdo jiný by měl, když ne oni!? Učitelé se snaží děti vzdělávat, učí je novým věcem a také se částečně podílí na jejich výchově. Proto může občas dojít k neshodám a konfliktům mezi rodiči a

učiteli, přestože jim jde o totéž – o dítě. Je tedy důležité, aby dokázali spolupracovat (Brewster, Fager, 1999).

Pod zapojením, či iniciativou rodičů do vzdělávání si můžeme představit mnoho věcí, podle autorů Brewstera a Fagera, je to „*aktivní trvajících participace rodičů nebo pečovateli ve vzdělávání svých dětí*“ (1999, s. 8). Výsledky z výzkumů dokazují, že zapojení rodičů má pozitivní vliv na výsledky jejich dětí ve škole. Jejich zapojení však neovlivňuje pouze vzdělávání, ale také celou školu a komunitu. V roce 2000 bylo zapojení rodičů přidáno i do Národního edukačního plánu, kde bylo řečeno, že každá škola zapojí rodiče do sociálního, emocionálního i akademického života dětí (Brewster, Fager, 1999). Zároveň je zapojení rodičů do vzdělávání pojímáno jako jeden z nejsilnějších předpokladů jeho budoucích úspěchů, a to nejen ve škole (Weiss, Boufard, Bridglos, Gordon, 2004 in MCREL, 2015).

Iniciativa ze strany rodičů však neznamena pouze vytváření peticí, či organizací a kampaní. Mohou to být i mnohem jednodušší a zdánlivě automatické věci. V odborné literatuře existuje několik autorů, kteří se zabývali rolí rodičů, školy či komunity ve vzdělávání a ze svých výzkumů sestavily různé typologie. Tyto typy angažovanosti rodičů měli často stejné, či podobné názvy, někteří autoři jich měli více, jiní méně, ale v podstatě se jednalo o několik zásadních bodů. Já jsem jednotlivé typologie porovnávala a na základě literatury jsem vytvořila celkem sedm kategorií, kde jsou ukázány způsoby, jakými se rodiče zapojují do vzdělávání. Některé kategorie jsou však jakýmsi spojením angažovanosti rodičů a učitelů, rodičů a komunity, či učitelů a komunity. V této kapitole se budu zabývat zejména tím prvním, v těch dalších těmi zbylými.

Čistě rodičovským zapojením je **Učení doma**. Tento bod zahrnuje pomoc dítěti s domácími úkoly, projekty, či jinými pracemi a úkoly ze školy. Tento způsob měli ve svých typologiích zahrnut téměř všichni autoři. Další druh zapojení bych nazvala **podpora školy**. Spadá sem **dobrovolnictví, a přínos zdrojů** (materiálních, lidských, finančních). Toto zapojení je na pomezí zapojení rodičů a učitelů. Umožňuje rodičům zapojit se do různých

aktivit ve škole a vidět své dítě v jiném prostředí. Navíc má možnost pomoci škole. Pro školu je tato spolupráce velice výhodná. Kromě pracovní síly může získat i peníze a podpořit různé školní programy a umožnit tak dětem dále se vzdělávat a rozvíjet. I zde je však zmíněna důležitost přizpůsobení časových a jiných podmínek rodičům (Fager, Brewster, 1999). Zapojení, které by se také mohlo zdát samozřejmostí, je **informovanost**. Znamená to, že rodiče jsou informováni o školních aktivitách, událostech a rozhodnutích, která se uskutečnila, ale neměli by více zasahovat do vzdělávání a školního procesu (Flecha, 2005, s. 48). Dalším důležitým druhem zapojení je **komunikace** (communicating). Tato iniciativa pochází původně spíše od školy k rodině, ideální stav však nastává, pokud je komunikace oboustranná. Komunikace je v případě vzdělávání považována za jeden z nejdůležitějších aspektů. Škola informuje rodiče nejen o výsledcích dítěte, ale také o celkovém dění ve škole (Fager, Brewster, 1999). Na téma komunikace narazila také příručka „*Task force for quality inclusive schooling*“, která uvedla komunikaci ve svých dvou bodech zapojení do vzdělávání. Kromě toho, že se zde také zmiňuje o důležitosti komunikace s ohledem na zvýšení angažovanosti rodin, uvádí zde také jistá dilemata týkající se komunikace. Poslední dobou je velice moderní a oblíbené dávat výsledky různých zkoušek a testů dětí hned na internet, k čemuž mají přístup jejich rodiče. Každý rodič si tedy může zkontrolovat nejen prospěch svého dítěte, ale také jeho absenci ve škole. Tento trend začal v amerických školách, ale už se vyskytuje i u nás. Autor tohoto textu však řeší, kolik a jaká data má s rodinou sdílet, aby neporušil důvěru student-učitel ani rodič-učitel (Connor, 2008). Také zde řeší složitost dat a komunikace, které nemusí každý rodič porozumět. Považují tedy za důležité informovat rodiče o výsledcích srozumitelným a jazykově vyhovujícím způsobem (Patton, 2013 in McREL, 2015). V projektu INCLUD-ED, který vznikl za podpory Evropské unie je tento typ zapojení nazván „konzultativní“. V tomto bodě mohou rodiče konzultovat cokoli, co je zajímá, ale neměli by mít vliv na rozhodovací proces a participovat mohou pouze skrze školní organizace (Flecha, 2015, s. 48). Tyto dva způsoby rodičovské angažovanosti, tedy informovanost a komunikace, jsou rozšiřovány zejména v posledních letech. Ostatní body se moc nemění a názory na ně zůstávají v podstatě stejné, ale komunikace a informovanost

nabírají nové rozměry a píší se o nic samostatné příručky, a to jak pro rodiče, tak učitele. „**Rozhodování**“ je také jedním ze zapojení se. Tato spolupráce je také na pomezí školy a rodiče. Škola sama se rozhoduje, zda zahrne rodiče do různých rozhodovacích procesů, například tím, že je zahrnou do poradních výborů, či do místní rady a dalších organizací. Do tohoto zapojení lze také zahrnout vytváření politiky, či různých výborů za pomoci a účasti rodičů. (Epstein in Brewster, Fager, 1999, s. 8-9, Bauch, 1994). Tato rozdělení, která vznikla ve druhé polovině 20. století, mi přijdou velice zajímavá a pokusím se je zahrnout i do praktické části své práce. Projekt INCLUD-ED uvádí ještě dva další typy zapojení rodiny do vzdělávání. Jsou jimi hodnotící a vzdělávací typ. **Hodnotící** je zaměřen zejména na pomoc s hodnocením pokroku žáka ve škole, ale také účast na různých zasedáních školy a pomoc s vytvářením kurikula. **Vzdělávací** typ zahrnuje účast rodiny na vzdělávání svých dětí, a to nejen ve škole, ale také doma (Flecha, 2015, s. 48). Tento poslední typ nás vrací opět na začátek, kdy jsem jako první bod uvedla učení doma. Vypadá to tedy, že celý proces by mohl být koloběhem od samostatné práce rodičů doma s dítětem, přes informativnost, komunikaci, účast na rozhodování, evaluaci opět ke vzdělávání.

Zapojení rodičů do vzdělávání je přínosné tedy nejen pro dítě, ale také pro rodiče, školu, ale i komunitu jako celek. Může zde však docházet i ke konfliktům, protože jak učitel, tak rodič vidí dítě jinak. Podle Sarah Andrews je při spolupráci učitele a rodiče nejdůležitějším aspektem respektovat dítě. Jeho potřeby a názory (Andrews, 2015). Andrews dále poznamenává, že je v této situaci podstatná jakási změna myšlení. Tuto proměnu/změnu myšlení vysvětluje na čtyřech bodech, u kterých se nejvíce projeví. Prvním z nich je změna z „jedné pravdy“ na „více pravd“, což v podstatě znamená, že se nemůžeme na dítě dívat pouze z jedné strany, ale nejlépe jak od rodiče, tak učitele a také komunity, ze které pochází, abychom získali co nejjednodušší obraz. Další posun se týká pohledu na názory, které bychom se měli naučit akceptovat. Neposuzovat je pouze jako dobrý a špatný, ale najít v něm něco, co nás posune dál za společným cílem. Třetí, velice důležitou změnou je přestat nálepkovat chování dítěte a spíše se snažit identifikovat vzory a znaky jeho

chování, které může mít různé příčiny. Poslední změnou je soustředit se spíše na řešení situace než řešení problémů, protože je důležitější řešit příčinu než jenom následky (Andrews, 2015). Všechny tyto posuny jsou určeny zejména rodičům, aby jim pomohli vidět své dítě nejen jako individuální osobnost, ale také jako člena společnosti.

Dobrým příkladem zapojení rodičů, může být program Parents Math Workshops, který vznikl v roce 2010. Mohli tam docházet rodiče s dětmi na intenzivní kurzy věnující se matematice. V tomto programu však nešlo o pouhé doučování žáků, péče byla věnována zejména rodičům. Vyučující zjišťovali, jaké mají oni sami vzpomínky na matematiku, a kde vidí největší problém u svých dětí. Snažili se jim také vysvětlit, že matematika je důležitá a potřebná pro každý den. Rodiče často zmiňovali, že dnes se matematika učí jinak, než když chodili do školy oni. Za další bariéru považovali svou neznalost určitých matematických úkonů, a proto byli rádi, že v tomto programu se je mohou doučit natolik, aby to mohli svým dětem vysvětlit. Na otázku proč se zúčastnili workshopu, nejčastěji odpovídali, že chtějí pomoci svým dětem s učením, také, že se vyučování matematiky změnilo a oni chtějí pochopit systém, a asi 13% z nich uznalo, že se sami chtěli něco doučit (Marshall, Swan, 2010). Na tomto příkladu je znázorněno, jak je důležité rodiče zapojit do výuky. Nestačí pouze dávat dětem úkoly, aby jim s nimi rodiče pomohli. Jak zjistili ve výše zmíněném výzkumu, může se stát, že rodiče sami dětem pomoci nedokážou, že látku neznají, nebo jí nerozumí. A proto takový program, kde rodičům vše vysvětlí je podle mého názoru velice přínosný.

Ze zapojení rodičů do vzdělávání, nemají však přínos jenom rodiče a děti, velké výhody získávají také školy a komunita. Fager a Brewster zmiňují hned několik výhod. Pro školy je zde velkou výhodou navazování kontaktů a dobrých vztahů s rodiči a společnostmi, z čehož vyvstává nejen jejich podpora, ale také respekt. Školy mohou díky tomu učitelům poskytnout lepší pracovní prostředí a také získat potřebnou pomoc při implementaci školních programů a jiných školních aktivitách. Díky angažovanosti rodičů ušetří škola peníze, a to zejména za zdroje, materiál nebo třeba personál (1999, s. 13).

Podíváme-li se na zapojení rodičů v České republice, není tolik odlišné od toho, co se děje v zahraničí, ačkoliv právě ze zahraničí přišla velká inspirace. Například z knihy od Milana Pola a Milady Rabušicové: „*Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*“, která vyšla již v roce 1997 je zřejmé, že zahraničí se nám právě ve vzdělávání stalo velkou inspirací. V českém prostředí se nejvíce jedná o spolupráci a komunikaci mezi rodinou a školou, výše zmíněná kniha se zabývá právě spoluprací mezi rodinou a školou.

V roce 1992 přišel Wolfendale s důvody, proč by se měli rodiče zapojovat do vzdělávání svých dětí. Přišel hned se čtyřmi: 1. Právo (rodič má ze zákona právo se zapojit do vzdělávání), 2. rovnost (rodiče by měli být vnímáni jako partneři školy, kdy oni i učitelé přinášejí do školy svůj rovnocenný názor), 3. reciprocita (spolupráce by měla být výhodná a přínosná pro obě strany stejně), 4. posilování (rodiče by se měli sami aktivně zapojovat do aktivit ve škole a vnímat to jako přínos) (Wolfendale, 1992 in Pol, Rabušicová, 1997). Na toto téma navázali právě Pol a Rabušicová s výčtem aktivit, které vykonává škola vůči rodině, ale také sestavily formy spolupráce rodiny a školy. Jako první uvádějí **Způsoby seznamování s novými rodinami**. Sem patří zejména osobní setkávání rodičů s učiteli, základní informovanost o škole, ale také dopisy rodičům o aktivitách školy a o možnostech se do nich zapojit či navrhnout spolupráce se školou. Dalším bodem je Vstřícné prostředí a atmosféra školy, kde jde zejména o vytvoření příjemné a přátelské atmosféry ve škole. Toho chtějí dosáhnout prostřednictvím ochoty, vstřícnosti a připravenosti učitelů. Další bod, se kterým Pol a Rabušicová přichází, nazývají informování rodičů o životě a práci školy. Zde stejně jako v zahraniční literatuře se jedná hlavně o konzultační hodiny, shromáždění, ale také videozáznamy či školní noviny. Čtvrtým bodem je Zvaní rodičů ke sledování školy při práci. Zde mohou rodiče navštívit vyučovací hodiny, přijít na dny otevřených dveří nebo se zúčastnit různých koncertů a představení. Další formou je **Pravidelné informování rodičů o jejich dítěti — možnost sledovat vývoj dítěte a diskutovat jej s příslušnými učiteli**. Zde se jedná o záznamy v žákovských knížkách, písemné zprávy rodičům o prospěchu

dítěte, ukázky jeho prací nebo schůzky s rodiči. Dalším bodem je ***Seznamování rodičů s obsahem vyučování a různými tématy, která je zajímají***. Zde se rodičům vysvětlí vše, o co mají zájem a týká se to jejich dětí či vyučování obecně, vysvětlení nových předmětů a studijního plánu. Dalším faktorem je ***Využívání rodičovské pomoci a podpory***. Zde se jedná o pomoc rodičů ve škole s různými přípravami či exkurzemi, ale také využívání jejich profesních zkušeností a dovedností v pomoci škole. ***Angažování dětí do programu spolupráce rodiny a školy*** je dalším bodem u těchto autorů. Jedná se zde o dárky a práci dětí pro rodiče, které se věnují ve škole. ***Podpora dětí se zvláštními výukovými a výchovnými potřebami*** je dalším významným bodem. Zde se jedná o doučování dětí, ale také o podpůrné aktivity ve škole a konzultace s odborníky. Na to navazuje také další kategorie, nazvaná ***Podpora rodin se zvláštními potřebami***. Zde jde již konkrétně o pomoc rodinám z národnostních menšin, pomoc matkám samoživitelkám, ale také pomoc rodinám se zdravotním či sociálním handicapem. Zde je vidět, že ačkoliv se inkluze oficiálně řeší od roku 2005, již v roce 1997 byla pomoc takovému dětem uvedena v odborné literatuře týkající se vzdělávání v běžných základních školách. Dalším bodem je ***Návštěvy v rodinách***, kde probíhá zejména seznámení s novými rodinami, vysvětlení podstatných informací a domluva o vzdělávání jejich dětí. Významným bodem je také ***Aktivity pro celé rodiny ve škole (organizované školou)***, což zahrnuje akce, které se pořádají pro celé rodiny, aby podpořily rozvoj vztahů rodina škola. Další formou spolupráce jsou ***Aktivity pro rodiče a učitele*** (organizované školou či sdružením rodičů), ale také samostatné ***Aktivity pro rodiče***, kde se pořádají různé aktivity například přednášky, semináře nebo cvičení. Škola také může pořádat ***Vzdělávací aktivity pro všechny zájemce***, kam patří například jazykové či jiné kurzy. Předposledním bodem je ***Formální reprezentace rodičů a jejich angažování v řízení školy***, kam patří zastoupení rodičů v radě školy ve sdružení rodičů či v místní samosprávě. A posledním bodem, který Pol a Rabušicová uvádí je ***Širší spolupráce školy s místními institucemi***. Sem patří například zastoupení školy v místních institucích a její reprezentace (Pol, Rabušicová, 1997, s. 27-28).

V některých českých školách se tedy začal projevovat zájem o spolupráci s rodinou, protože s sebou nese spoustu výhod. Postupem času se ale začalo zjišťovat, že to není tak jednoduché, jak se mohlo zdát. Dle Štecha se tradiční vztahy mezi rodinou a školou v České republice dají shrnout do čtyř základních kategorií, kterými jsou: separace, selektivnost, úkolování a formálnost. Štech vysvětluje, že rodiče i učitelé vnímají své role jako odlišné a komunikace bývá často pouze jednosměrná, přičemž rodiče se angažují, jen pokud musí a pokud jim to škola navrhne, nikoliv z vlastní iniciativy. Dalším problémem také je, že učitelé pojali spolupráci jako něco, co jim usnadní práci a tak úkolují rodiče různými žádostmi. Vztah navíc stále zůstává na formální stránce, rodič zde není vnímán jako rovnocenný partner školy (Štech, 2000 in Čapek, 2013). Čapek dodává, že spolupráce rodiny a školy je důležitá, ale největším problémem je, že neexistuje žádná odborná poučka jak na to. Je spousta literatury s výhodách spolupráce, ale nikde se nepíše jednotlivé kroky o tom, jak toho dosáhnout (Čapek, 2013). I další autoři přicházejí s překážkami, které brání ve vzájemné spolupráci rodiny a školy, například Trnková vidí jako hlavní faktory nedostatek času rodičů na aktivní zapojení se do vzdělávacích aktivit, pracovní vytížení učitelů, nepřipravenost pedagogů na spolupráci s rodinou, nebo zakotvenost tradičního pohledu na školu, kde spolupráce mezi rodičem a učitelem neexistovala. Uvádí však také například genderové rozdíly, kdy matky, které se častěji účastní aktivit ve škole, pošlou otce, pokud nastane nějaký problém jako autoritu před učitelkou (ženou). Také klesající angažovanost rodičů s postupem jejich dítěte do vyšších ročníků (Trnková, 2004 in Čapek, 2013). To vše mohou být faktory ovlivňující participaci rodičů v českém školství. Není to však tak, jak mnozí rodiče uvádějí, že mají málo možností se zapojit. Rodiče mají možnost si vybrat z následujících možností participace:

- *„Zapojit se do managementu školy a mít přímý vliv na rozvoj školy.*
- *Vyslovovat své potřeby a objednávky jako řadový rodič (popř. člen rodičovského sdružení).*
- *Přijímat to, co je nabízeno, a odevzdat se do rukou odborníků, čímž vyjádří*

svou loajalitu

- *Anebo mohou zapsat dítě do jiné školy*“ (Šedřová in Rabušicová 2004, s. 34).

Zapojit se však nepřináší pouze výhody, ale v jistém smyslu také nevýhody. Dle Štecha vytváří škola na rodinu určité tlaky, a to konkrétně čtyři: materiální (finance, čas,..), ideové a morální (hodnoty výchovy), psychologické (nové cíle a zátěže, úspěch/neúspěch dítěte ve škole), nové institucionální role rodiče (Štech, 2009, s. 3). Je tedy zřejmé, že i rodiče jsou pod velkým tlakem a angažovanost není pro všechny.

Kvůli neustále se rozvíjejícímu se tématu angažovanosti rodičů ve školách vzniklo několik výzkumů zabývajících se tímto tématem. Například z výzkumu z roku 2003 vyplývá, že 1/3 rodičů je spokojena, 1/3 nespokojena a 1/3 tak napůl s tím, jaké možnosti mají se účastnit dění ve škole. O 4 roky později je nespokojeno 30,8% rodičů. Nejčastějším důvodem je malá možnost zapojení a pocit, že školy jejich názory neakceptují (Walterová, Černý, 2006; Walterová, 2010 in Čapek, 2013). Z dalších výzkumů vyplývá, že rodiče by se nejraději účastnily výuky svých dětí, neformálních besed s rodiči a učiteli a besed o metodách a obsahu vzdělávání. Důvodem nespolupráce však nebývají výše vyčtené příklady, které literatura předpokládá, ale nejčastěji rodiče uvádí (celých 55%) že škola pro spolupráci nevytváří podmínky, dalších 13% rodičů si myslí, že učitelé se nechovají vstřícně a 22% uvedlo, že na to nemá čas. Zároveň celých 55% rodičů si myslí, že by se škola v oblasti spolupráce měla více snažit, ale 86% rodičů si myslí, že iniciativa by měla vzejít od samotné školy (Čapek, 2013).

Čapek na základě literatury a výzkumů uvádí tedy 14 základních forem spolupráce mezi rodiči a školou:

- *„Třídní schůzky a individuální konzultace*
- *Informační schůzka pro rodiče prvňáčků*
- *Dny otevřených dveří*
- *Koncerty a vystoupení pro rodiče*

- *Výtvarné dílny*
- *Rodič na akci školy*
- *Rodič jako vedoucí kroužku a volnočasových aktivit*
- *Rodič jako expert na svůj obor*
- *Rodič – pomocník při výletech a exkurzích*
- *Rodič ve školní radě*
- *Rodič v organizaci na podporu školy*
- *Setkávání absolventů*
- *Smlouva se školou“ (Čapek, 2013, s. 28-38).*

Toto je tedy seznam aktivit, které mají rodiče v České republice možnost společně se školou utvářet a participovat na nich.

Jak jsem ale zmínila již na začátku, v českém kontextu se kromě spolupráce řeší také komunikace, která je brána jako druhý princip spolupráce. Prvním je partnerství ve výchově, druhým pravidelná transparentní komunikace a třetím rodiče se zapojují (Felcmanová, kol. Variant, 2013). „*S transparentní komunikací souvisí jasné postupy a procesy ve škole. Rodičům je zřejmé, co s kým řešit. Informace ze strany školy jsou pro rodiče snadno dohledatelné a srozumitelné*“ ((Felcmanová, kol. Variant, 2013, s. 23). Komunikace je tedy klíčovým prvkem spolupráce mezi rodinou a školou.

2.3.2. Zapojení ze strany učitelů a školy

Zapojení rodičů do vzdělávání je přínosné na mnoha úrovních, je to výhodné nejen pro děti, ale i rodiče a školu samotnou. Zapojení rodičů do vzdělávání však není novinkou. V Anglii již v roce 1997 vznikl vládou podporovaný program, který byl zapsán v Bílé knize „*Excelence ve školách*“ a zahrnoval několik hlavních bodů, které mají spolupráci usnadnit (Desforges, Abouchar 2003). Těmito body jsou: „*a) poskytování informací rodičům, b) poskytnout rodičům hlas a c) podpora partnerství rodičů se školami*“

(Desforges, Abouchaar 2003, 7). Je tedy vidět, že rodiče měli ve škole své slovo a určitou moc, která byla podpořena i vládními programy.

Jak jsem zmínila již výše, existují různé druhy zapojení se do vzdělávání. Proto se několik autorů zabývalo vytvořením kategorií, podle kterých by se dalo toto zapojení rozdělit. V Americe se však zapojováním rodičů do chodu školy zabývali mnohem dříve než u nás, proto tyto kategorie vznikaly již v 90. tých letech. Jedním z důležitých zapojení ze strany školy je podle Epsteina „**rodičovství**“ (parenting), což v podstatě znamená podporu rodin ze strany školy. Díky mnohým výzkumům je již téměř každá škola obeznámena s vlivem domácího prostředí na dítě, a tak se snaží rodinu podporovat například tím, že poskytuje rodičům informace, jak se s dítětem doma učit, nebo jak mu vytvořit správné prostředí, které podporuje jeho studijní výsledky. Dalším takovým zapojením může být „**spolupráce s komunitou**“ (collaboring with community) Toto zapojení je na pomezí školy a komunity. Školy mohou koordinovat práce a zdroje pro místní podniky, organizace a univerzity, které posílí školní programy. Školy mohou také poskytovat různé služby, díky kterým získají peníze či sponzory, příkladem mohou být různé kurzy. (Epstein in Brewster, Fager, 1999).

Většina iniciativ nepochází pouze z jedné či druhé strany, jak je vidět, je důležité, aby učitelé a rodiče spolupracovali. Když učitelé navrhnou nějaký program, kterého by se mohli rodiče účastnit, musí si předem ujasnit a vymyslet spoustu věcí tak, aby to rodiče lákalo. Na druhou stranu rodiče, kteří se chtějí zapojit, by měli vyjít vstříc hodnotám a pravidlům samotné školy. Příkladem dokonalé spolupráce těchto dvou subjektů může být Parent Teacher Association (PTA). Vznikla v roce 1987 a jejím cílem je využít veškerého potenciálu každého z dětí a podporovat zapojování rodin a komunit do vzdělávání. Zastává určité hodnoty, které jsou velice podobné hodnotám samotné demokracie. Chtějí **spolupracovat** s mnohými organizacemi a rozšířit tak svou myšlenku zapojení co nejvíce to půjde. Chtějí dosáhnout nejen úspěchu ve škole, ale také zdraví a celkové pohody, prostřednictvím zapojení rodiny a angažovanosti v komunitě, ale zůstat přitom věrni svým **zásadám**, na kterých bylo sdružení založeno. Nechtějí nikoho omezovat nebo škatulkovat

podle jakýchkoliv znaků, a slibují tedy, že budou brát ohledy na **rozmanitost**. Důležitý je zde také **respekt** ke členům, zaměstnancům či ostatním partnerům a spolupracovníkům organizace. Poslední je **odpovědnost**, kterou nesou všichni společně, s cílem dosáhnout všech stanovených cílů sdružení (Parent teacher association [b.r.]).

Učitelé jsou také velice důležitými činiteli ve vzdělávání, ale i výchově dětí. Tráví s dětmi spoustu času a mají na ně jiný pohled. Podle Andrews je to jeden z klíčových důvodů spolupráce mezi rodinou a školou. Každá strana poskytuje na dítě jiný, individuální pohled. Často se stává, že rodiče vidí své dítě, jako jedinečné a naprosto individuální a lišící se od všech ostatních. Učitel jej však vidí jako dítě „sociální“, vidí jej ve společnosti ostatních dětí a kromě jeho jedinečnosti má možnost pozorovat i společné znaky s ostatními dětmi, až mu potom může pomoci v různých situacích (Andrews, 2015).

Pro iniciativy, které vzešly od učitelů, je důležité nejen samotné dítě, ale také jeho rodiče, prostředí ze kterého přichází, ale zejména spolupráce mezi těmito oblastmi. Dle některých autorů, je velice důležité pochopit podstatu rodičovské a komunitní angažovanosti. Je tedy klíčové používat nástroje, které pomáhají zaměstnancům školy získat povědomí o angažovanosti rodiny, či celé komunity, a snaží se pochopit, jak jejich předpoklady o dané angažovanosti ovlivňují jejich interakce s rodinou (McREL, 2015). Dalším důležitým bodem je také stavba takzvaného *kulturního mostu*, která by měla pomoci především rodinám zajistit si aktivní role uvnitř školní komunity a podpořit tím vzdělávání dětí (McREL, 2015).

Je tedy zjevné, že škola danou spolupráci vítá, a dokonce ji podporuje. Snaží se rodičům vysvětlit její důležitost. Tato spolupráce může být však pro učitele čas od času náročná, jak například zmiňuje Linda Marshall a Paul Swan ve svém výzkumu, který byl zaměřen na matematiku: „*Učitelé se necítí vždy pohodlně při žádání rodičů o pomoc s jejich dítětem ve škole a rodiče sami z toho mohou být neklidní a nejistí*“ (2010, s. 26). Dále poznamenávají, že rodiče mají strach, že sami už předmět neovládají tak dobře a neuměli by to svým dětem vysvětlit, nebo mají sami špatné zkušenosti z vyučování, když byli

ještě dětmi (Marshall, Swan, 2010). To byl právě jeden z důvodů pro vytvoření „*Parent Math Workshop*“ kde byla pomoc cílená nejen na děti, ale zejména na jejich rodiče.

2.3.3. Zapojení ze strany komunity a organizací

Podle mnoha studií, je podpora ze strany komunity, považována za jeden z nejdůležitějších způsobů podpory školy a inkluzivního vzdělávání a zároveň pomáhá rozvoji inkluzivního systému (D'Alessio, Donnelly, 2013, s. 27). Do rozvoje ze strany komunity lze zařadit různé druhy spolupráce, podle příručky, kterou vytvořila EU, aby podpořila rozvoj inkluzivního vzdělávání, sem patří například podpora ze strany města nebo obce, ve kterém je škola zřízena, partnerství s různými organizacemi v okolí, ale také například spolupráce s dalšími školami. Spadá sem také vzájemná spolupráce školy a komunity jako takové (D'Alessio, Donnelly, 2013).

Typologii zapojení do vzdělávání přináší projekt INCLUD-ED, vytvořený Evropskou Unií. Tato typologie obsahuje 5 typů zapojení jak rodiny, tak komunity. Je tedy jakýmsi propojením těchto dvou oblastí, protože je obě považuje za velmi cenný zdroj při vzdělávání. Tyto typy jsem uváděla již výše, a to u zapojení rodiny. Ze strany komunity je to podobné, ale týkají se jí jen některé z těchto typů. První dva typy, tedy informovanost a konzultace, se komunity netýkají. Její role přichází až v bodě číslo tři, rozhodování. Dle tohoto textu se členové komunity účastní na rozhodovacích procesů, tím, že se stávají zástupci v rozhodujících orgánech a zároveň mohou sledovat odpovědnost školy. V dalším bodě, hodnocení, se členové komunity mohou účastnit hodnocení školních programů a výsledků. V posledním bodě, vzdělávání mají členové komunity právo na účast na vzdělávání dle svých potřeb (Flecha, 2015, s. 48).

Hlavním důvodem tohoto typu spolupráce je fakt, že škola neexistuje ve vakuu, a proto nelze vzdělávání dětí separovat od jejich běžného života a od prostředí ve kterém vyrůstají. Děti žijí v určitém sociálním a kulturním kontextu, ve kterém je rovněž umístěna škola, a proto je důležité brát na tento

kontext ohledy a neseparovat je od výuky (Elboj and Niemela, 2010; Racionero and Padrós, 2010 in D'Alessio, Donnelly, 2013, s. 27). Na to navazuje také Sliwka, který tvrdí, že dříve byly školy, učitelé a také studenti v izolaci. Poslední dobou ale roste potřeba autonomie a posílení škol. Proto lze na několika školách identifikovat vznik a rozvoj sítí (2003). „*Tyto sítě sdružují jednotlivce či instituce v horizontálním partnerství, kde využívají demokratickou výměnu a vzájemné stimulace a motivace, spíše než top-down reformy*“ (Sliwka, 2003, s. 63).

V odborné literatuře se můžeme setkat se dvěma hlavními argumenty, proč je dobré zahrnout místní komunitu do vzdělávání. Prvním důvodem je, že podpora ze strany komunity je klíčovým komponentem při vytváření inkluzivní školy. Jako druhý argument uvádějí, že zapojení komunity není cílem samo o sobě, ale dopomůže to k hlavnímu a konečnému cíli – vytvoření inkluzivní komunity a společnosti jako takové (D'Alessio, Donnelly, 2013, s. 28).

Jak jsem zmínila již výše, jedním ze způsobů zapojení komunity je spolupráce různých škol. Tato spolupráce s sebou nese značné výhody. Může to být například zvětšená kapacita při řešení problémů, rozšíření příležitostí ve vzdělávání pro žáky nebo například řešení potřeb skupiny a zranitelných žáků (D'Alessio, Donnelly, 2013, s. 34). Zapojení ze strany komunity uvádí také Epstein ve své typologii zapojení do vzdělávání. Uvádí šest různých typů a na posledním místě je spolupráce s komunitními organizacemi. K této spolupráci ještě přidává vzájemnou výměnu rad a zkušeností a sdílení je s dětmi a rodiči. Dále také skrze agentury a organizace naučit děti odpovědnosti (Unidad, 1993 in Bauch, 1994).

Zapojení rodičů a organizací do vzdělávání je velice důležité, a čím dál víc se stává samozřejmostí. Školy se snaží jejich angažovanost ulehčovat a podporovat, a to zejména pomocí otevřené komunikace a různých programů a akcí, které jsou otevřeny veřejnosti. Inkluze jako taková je velkým tématem a školy i učitelé věří, že právě díky komunikaci je možné vytvořit takové podmínky, které budou vyhovovat všem bez rozdílu. Snaží se zdůrazňovat individualitu, nejen každého studenta a jeho potřeb, ale také potřeby samotné

školy, komunity a rodiny. Ale na druhou stranu podporují participaci a společné dosahování cílů. Vědí totiž, že pro děti je nejen důležité naučit se samostatnosti, ale také spolupráce, a právě to se jim snaží ukázat, když přizvou jejich rodiče do škol.

Pokud mluvíme o spolupráci a následném partnerství, ať už školy se školou, školy s komunitou, či školy s organizací je důležité si uvědomit, že partnerství nevzniká ze dne na den. Je za tím spousta práce a času, aby se tyto dva subjekty dokázaly spojit a spolupracovat. Postupným vytvářením spolupráce se zabývali například Ainscow a West, kteří uvádí 4 levely. Těmi podle nich jsou: „*asociace, kooperace, spolupráce a kolegiálnost*“ (Ainscow, West, 2006 in D'Alessio, Donnelly, 2013, s. 34). Při asociaci se vytváří pouze povrchní a volné vztahy, instituce si vzájemně nesdílejí své znalosti nebo zdroje. Při kooperaci jsou již vztahy trochu pevnější a vazby užší. Informace a zdroje jsou sdíleny v minimálním množství, a to většinou skrze participace na různých akcích nebo společných setkáních. Při spolupráci jsou již vazby mnohem těsnější. Instituce spolupracují na společném řešení problémů a sdílí své znalosti a zdroje. Tento stav však není trvalý, vzhledem k obtížné a náročné udržitelnosti. Posledním stadiem je kolegiálnost. V tomto stadiu jsou instituce už naprostými partnery, tento stav je dlouhodobý a trvalý. Obě instituce se vzájemně uznávají a jsou na sobě závislé. Díky společným znalostem a zdrojům vytvářejí nové, a vylepšují tak dosavadní stav (Ainscow, West 2006 in D'Alessio, Donnelly, 2013, s. 34). Partnerstvím se zabývá také Soan, která také popisuje 4 levely vzniku. „*Level 1: Kooperace, level 2: spolupráce, level 3: koordinace, level 4: splynutí/integrace*“ (Soan 2012, s. 92-93 in D'Alessio, Donnelly, 2013, s. 29). Je zjevné, že postup je podobný, tedy od počáteční občasné spolupráce po naprostou závislost. Dle Soan je posledním levelem splynutí, což znamená, že ze dvou spolupracujících organizací vznikne jedna úplně nová, která má za cíl zlepšit své služby (Frost, 2005 in Soan, 2012 in D'Alessio, Donnelly, 2013, s. 29).

Všechny tyto tři iniciativy probíhaly ve školách a při vzdělávání s „normálními“ dětmi. Ve své práci a především tedy ve výzkumu se však zabývám iniciativami rodičů v inkluzivním vzdělávání. Na toto téma však

neexistuje potřebné množství literatury. Pokusím se tedy srovnat výsledky svého výzkumu s výše vypsány způsoby angažovanosti, které byly již zpozorovány a prozkoumány. Zajímalo by mě totiž, zda se nějakým zásadním způsobem liší angažovanost rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami od těch ostatních, protože podstatou inkluze je přeci zapojení těchto dětí do běžných škol.

2.4. Propojení os a inkluzivního vzdělávání

Právě díky spolupráci školy s různými institucemi si můžeme všimnout prolínání občanské společnosti do celé oblasti školství a také inkluze. Existují totiž 4 hlavní typy služeb, díky kterým získávají žáci se zdravotním postižením potřebnou podporu ve škole, ale i v životě. Patří sem „vzdělávací sektor, zdravotnický sektor, sociální služby a dobrovolnické organizace“ (Frost, 2005 in Soan, 2012 in D’Alessio, Donnelly, 2013, s. 29). Právě u posledního bodu je jasná spolupráce a propojení občanské společnosti a inkluze.

Pokud má ale jakákoliv spolupráce fungovat a vznikat díky tomu nová partnerství, je důležité utvářet a udržovat tzv.: „sítě“. Tyto sítě jsou popisovány jako „skupina aktérů (jednotlivců nebo organizací jako jsou školy) spojených sadou vazeb, které mohou mít více či méně formální charakter“ (Borgatti and Foster, 2003, in Muijs et. al, 2011, s. 1). Síť obvykle označuje nějakou strukturu, která nepodléhá hierarchii a je postavená na vzájemné důvěře, uznání, komunikaci a společných zájmech (Bienzle et.al., 2007 in D’Alessio, Donnelly, 2013, s. 32). Burnett (2005) se zabýval rozdíly v partnerstvích na různých školách se silnými a slabými vazbami. Školy často uzavíraly partnerství s autoritami a s různými provozovateli služeb. Speciální školy však velice často spolupracovaly s multi-agenturami, místní komunitou, či místními podniky, aby podpořili studenty s postižením a pomohli jim tak ve složitém vzdělávacím procesu (Burnett, 2005 in D’Alessio, Donnelly, 2013, s. 31). Veřejný sektor je často spojován s decentralizací moci, i z toho důvodu lze zaznamenat zvýšení participace v soukromém sektoru v oblasti poskytování služeb. S tím vzniká i nové téma, o kterém je třeba diskutovat, a to různá

opatření pro postižené děti a zvláště pak role neziskových organizací jako poskytovatelů podpory a služeb (Burnett, 2005 in D'Alessio, Donnelly, 2013).

Právě za účelem podpory postižených dětí a jejich zařazení do škol vzniká mnoho organizací, institucí a projektů. Je s tím spojeno spousta nových pojmů, zákonů ale hlavně změn. Jedny z institucí, které tyto změny postihly nejvíce, jsou dle mého názoru školy. Školy přizpůsobují své programy, kurikula, ale i uspořádání a učitelé si vytváří nové kvalifikace a učí se novým věcem. Tím, jak se škola mění, se zabývalo několik autorů. „*Thomson (2010) uvádí, že je důležité vnímat školu jako organizaci a proto uvádí organizační metafory, které mohou pomoci škole při její změně: První metafora je Škola jako racionální stroj. V tomto modelu, ke změně dojde prostřednictvím aplikace politiky "páky", například prostřednictvím provádění externím programem a zhodnocení jeho účinky ve škole. Druhým modelem je Škola jako ekologický web, zde se autor snaží poukázat na propojenost školy do širšího systému, vše je se vším spojeno a vše se vším souvisí a je to na sobě vzájemně závislé. Třetí metafora zní Škola jako systém. Zde mohou být systémy přesně vymezeny podle vzorů. Poslední metaforou je Škola jako vytváření smyslu, kolektivní inteligence. Zde je hlavním hybatelem změna, která je vyvolána spoluprací a vznikají nové nápady a aktivity“* (Thomson, 2010 in D'Alessio, Donnelly, 2013, s. 18). Transformací školy se však zabývali i další autoři a každý na ni nahlížel z trochu jiného úhlu, například Ainscow se snažil rozlišit faktory, které podle něj buď tvoří překážky či naopak podporují transformaci školy na inkluzivní. Nakonec dospěl k názoru, že dvěma hlavními faktory jsou: „*srozumitelná definice a formy důkazů k měření výkonu ve vzdělávání“* (Ainscow, 2005, s. 15).

Ovšem i u nás se můžeme setkat s různými projekty a organizacemi založenými na toto téma. „*Evropská komise v roce 2000 vypracovala Ukazatele kvality školního vzdělávání, přičemž jedním z těchto ukazatelů kvality je právě i účast rodičů. Vyzdvihován je především její dopad na „zlepšování provozu školy a na kvalitu vzdělávání dětí“* (Zpráva EU, 2000 in Felcmanová, kol Variant, 2013, s. 6). Dále jsou ve zprávě z Evropské unie uvedeny možnosti zapojení rodičů do různých školních orgánů, nebo u jiných

aktivit, jako jsou třeba dobrovolnické dny např. pomoc v družině. „*Tento ukazatel vyvolává důležité základní otázky týkající se úlohy a vlivu rodičů, pokud jde o přidanou hodnotu, kterou mohou vnést do tohoto procesu, a okolnosti, za kterých je přínos rodičů nejrelevantnější a nejužitečnější.*“ (Zpráva EU, 2000 in Felcmanová, kol. Variant, 2013, s. 6).

Dalším příkladem za všechny může být projekt „Rodiče vítání“. Hlavním cílem je zde podpořit spolupráci a komunikaci mezi rodinami a školami, která je dle všech výzkumů přínosná pro všechny tři hlavní aktéry, tedy rodiče, školu i dítě. Je zde tedy uvedena mapa škol, která má značku „Rodiče vítání“, která dává rodiči najevo, že zde probíhá spolupráce bez problémů. Jsou to školy, které splňují kritéria partnerské komunikace a přátelské spolupráce. Celá akce probíhá tak, že je stanoveno sedm základních kritérií a několik dalších, volitelných. Aby škola získala certifikát, musí splňovat těchto sedm základních plus minimálně dvě další. Zda kritéria splňuje, si sama ověří na webu pomocí krátkého dotazníku. Další možností je také školu na nominaci navrhnout. Mezi zmíněná základní kritéria patří například:

1. *„Rodičům umožňujeme bez problémů vstoupit do prostoru školy včetně odpoledních hodin.*

U vstupních dveří je viditelně umístěn označený zvonek, rodiče jsou, po zazvonění, do školy vpuštění pověřenou osobou.

U vstupních dveří je viditelně uvedeno telefonní číslo, na které rodič zavolá, a pověřená osoba ho vpustí do školy.

Vchod do školy není uzamčen a škola je volně přístupná“ (Rodiče vítání, 2011). V České republice je momentálně 418 škol, které tento certifikát mají.

Jak je tedy vidět, zapojení rodičů je podporováno ze všech stran, proto není divu, že i rodiče rodiče dětí, které trpí nějakým postižením, se zasazují o to, aby jejich děti měly právo na rovný přístup ke vzdělávání. A právě jednou z takových organizací, kterou založili rodiče je i aliance Rodiče za inkluzi, ve které bych ráda prováděla svůj výzkum k diplomové práci.

2.5. *Inkluze*

Inkluze je v různých textech vnímána různými způsoby a definic existuje několik, přičemž se každá soustředí na jinou oblast. O inkluzi se nejčastěji mluví právě v souvislosti se školstvím, kde znamená začlenění. Začlenění se však nemusí týkat pouze vzdělávání, ale jakékoli situace v životě člověka, jakékoli skupiny či týmu. Jak bylo již zmíněno, díky demokracii máme právo na rovné zacházení a spravedlnost, k vyloučení by tedy docházet nemělo. A jak jsem zmínila již výše, rovnost je jednou ze základních demokratických hodnot a také základem inkluze.

Podle dvou amerických autorek je inkluze „základním právem všech dětí a dospělých plně se účastnit a přispívat ve všech oblastech života a kultury, a to bez omezení nebo hrozby marginalizace“ (Braunsteiner, Lapidus, 2013, s. 32). Podobný pohled nabízí například I. M. Young, který ve své knize vztahuje inkluzi zejména k demokracii a uvádí, že do rozhodovacích procesů ve společnosti by měli být zahrnuti všichni bez rozdílu, a nikdo by se neměl nechat ovládat elitou nebo jinou silnější skupinou (I. M. Young, 1990, s. 11). Demokracie je o oceňování různých komunit ve společnosti a tyto hodnoty se odrážejí ve školách. *"Ve svém nejhlubším slova smyslu, inkluze je model demokracie v praxi, která má význam pro nás všechny"* (Valle a Connor, 2006 in Braunsteiner, Lapidus, 2013, s. 37).

Ainscow (2005) uvádí 4 hlavní prvky, které by dle něj a jeho výzkumů měla obsahovat každá definice inkluze. „1. *Inkluze je proces*“ – inkluze nikdy nekončí, je to neustálé hledání lepší cesty, jak reagovat na odlišnosti, jak se je naučit vnímat a poučit se z nich. „2. *Inkluze se zabývá identifikací a odstraňováním překážek*“ Tento krok zahrnuje sbírání, porovnávání a evaluaci různých informací z několika odlišných zdrojů o tom, jak to ve školách funguje. Má za cíl zlepšit politiku a praxi na školách a najít řešení k různým problémům. „3. *Inkluze je o přítomnosti, účasti a úspěších všech studentů*“. Tento bod se zabývá tím, kde jsou děti vzdělávány, jaké mají zkušenosti a znalosti a jaké jsou výstupy a výkony. „4. *Inkluze klade důraz na ty skupiny, které jsou rizikové a hrozí jim marginalizace, exkluze nebo nedocení*“ (Ainscow, 2005, s. 17).

Je velice důležité odlišit pojem inkluze od pojmu integrace. „*Integrace se týká opětovného včlenění dětí do školního prostředí, zatímco inkluze znamená, že dítě je od začátku vychovávané pouze ve svém přirozeném prostředí*“ (Hornáková, 2006, s. 2). Znamená to tedy, že inkluze vnímá dítě jako jedinečnou individuální osobnost, které se má přizpůsobit prostředí, zatímco u integrace se musí přizpůsobit samo dítě okolnímu prostředí, které vnímá jako jiné (Hornáková, 2006). Integrace má několik kategorií – sociální, fyzická, funkční a společenská. Hornáková ještě přidává obrácenou (Hornáková, 2006; Vítková, 2003). Sociální integrace znamená zejména začleňování jedinců do společnosti. Zahrnuje různé druhy podpory, například bydlení, vzdělávání, či pomoc při hledání zaměstnání (Evropský sociální fond ČR). Podle Vítkové tento druh integrace způsobuje, že „*všichni patří ke stejné skupině*“ (2003, s. 12). Společenská integrace znamená začleňování jedince do již existujících skupin, společnosti. Tato společnost má již vytvořené hodnoty a normy a jedinec by se jim měl přizpůsobit (Uherek, 2003). Funkční integrace neboli Feldenkraisova metoda je určitý druh pohybu, který napomáhá k sebeuvědomění. Jsou v ní aktivně zapojeny obě skupiny (Vítková, 2003). „*Jedná se o kinestetickou komunikaci, kdy lektor sděluje pomocí dotyků a pohybů klientovi, jakým způsobem je zorganizováno jeho tělo a radí mu, jak se pohybovat v dílčích funkcích a v závěrečném propojení celého těla*“ (Oswaldová, 2014). Fyzická integrace neboli lokální, znamená, že se postižení i nepostižené vyskytují na jednom místě (Vítková, 2003). Obrácená integrace znamená „*začleňování intaktních žáků mezi žáky se zdravotním postižením do speciálních škol, byť jen v počtu do 25%, která byla prospěšná oběma skupinám*“ (Valachová a kol., 2015). Tato integrace se nazývá také preventivní a jejím hlavním přínosem je, že zdravé děti mohou ty hendikepované něco naučit, ale zároveň ony samy se naučí něco o nich a mohou se naučit vzájemně si pomoci. Bohužel je však tato integrace omezena novou vyhláškou (Valachová a kol., 2015).

„*Integrace je chápána jako proces včleňování jednotlivců se zdravotním postižením (na různém stupni) nebo jako cílový stav (dosáhnutí určitého začlenění, celistvosti). Pokud se jedná o stav, pojmy integrace*

a inkluze se vylučují, pokud o cílový stav, oba pojmy se překrývají“ (Hornáková 2006, s. 2).

Meijer ve své práci *„Inclusive Education and Classroom Practise in Secondary Schools“* uvádí tři základní podmínky pro rozvoj inkluze. Jako první uvádí **učitele**. S tím souvisí zejména učitelský přístup, schopnost vytvořit pocit začlenění a základní pedagogické dovednosti. Jako druhou podmínku uvádí **školu**. Zde je důležitý celkový přístup školy, flexibilní struktura zaměřená na podporu vzdělávání a také určitá úroveň vizionářství. Jako třetí a poslední podmínku uvádí **externí podmínky**, kam můžeme zařadit národní politiku pro inkluzi, ale také komunitní a místní organizace (Meijer, 2005 in D’Alessio, Donnelly, 2013, s. 27).

2.5.1. Rozdíly v pojetí inkluze v Evropě a v USA

Během pročítání textů a článků o inkluzi jsem si všimla zajímavé věci týkající se zejména pojetí inkluze. V anglicky psaných textech a příručkách z amerických škol se píše o inkluzi v souvislosti s postiženými dětmi. Tyto děti označují jako *„having special education needs“* (Booth, Ainscow, 2002, s. 3) (mající speciální vzdělávací potřeby), a snaží se o jejich začlenění do vzdělávání. Snaží se však, aby nebyli nijak nálepkováni a byly brány přirozeně, jako všechny ostatní děti, což je v podstatě základní myšlenka celé inkluze. Jejich postoj lze vidět i na příkladu jedné z definic inkluze. Podle několika amerických autorů *„inkluze je plná participace dětí s postižením do programů a aktivit pro typicky se rozvíjející děti“* (Hilbert, 2014, s. 49). A stejně jako v této definici i v mnoha dalších se s tématem inkluze ve vzdělávání spojují zejména postižené děti. Jen málokdy se v jejich textech pojí inkluze s jinými dětmi. Jediné, na co jsem narazila, bylo, že se musí přizpůsobit jazykově, a to zejména rodičům dětí.

Naproti tomu v českém kontextu se o inkluzi mluví všeobecně, jako o zařazení všech dětí do běžné školy. Myšleny jsou zde děti nejen postižené, ale i děti jiných etnických skupin. Pro zařazení postižených dětí do škol, je však více užíván termín „integrace“. *„Integrace je chápána jako proces*

včleňování jednotlivců se zdravotním postižením (na různém stupni) nebo jako cílový stav (dosáhnutí určitého začlenění, celistvosti) (Hornáková, 2006 s. 2). Příjde mi tedy, že inkluze je zde chápána spíše jako zařazení dětí jiných etnických skupin do škol, než že by se jednalo o děti postižené. Přispívá tomu i fakt, že v roce 2015 u nás vznikl program „Strategie romské integrace“ na roky 2015 až 2020, ve kterém je zmiňován zejména problém zařazení romských dětí do normálních škol. Jeden z bodů se konkrétně zabývá vzděláváním, a říká, že je „*nutné vyrovnat šance romských dětí a studentů na kvalitní vzdělání (např. opatření namířená na informovanost rodičů romských dětí, pokud jde o důležitost předškolního vzdělávání; zvyšování dostupnosti vysokoškolského vzdělání pro chudé studenty tak, aby se zvýšil i podíl romských studentů s vysokoškolským vzděláním,...*“ (Vláda ČR © 2009-2017).

V roce 2009 od srpna do září probíhal výzkum řízený VÚP zaměřený na studium kurikulárních dokumentů v různých zemích EU a ve Švýcarsku. Tento výzkum se zabýval tématem inkluze, zejména pak začleňováním imigrantů do školských vzdělávacích systémů v daných zemích. Výzkum se zaměřil na jazykové bariéry a jejich překonávání. Rozhodli se zkoumat zejména informace zveřejněné na internetu a běžně dostupné. S takovými informacemi se ale setkali pouze v případě Spojeného království a Severního Irsku. Obě tyto země užívají národní kurikulum, které zohledňuje věk žáka. Jejich školský systém je tedy rozdělen dle tohoto principu. Kromě toho mají také jistou doložku o inkluzi, ve které jsou uvedeny různé důležité body. Například že žáci mají různé potřeby podpory, že mohou mít znalosti mnohem větší, než je jejich komunikační schopnost v daném jazyce a také, že potřebují různé příležitosti pro svůj rozvoj. Je zde také kladen důraz na kontext, protože škola a zejména výuka jazyka není jediné místo, kde se žák-cizinec vyskytuje, proto je potřeba brát ohledy na místo odkud pochází i na jeho ostatní aktivity (Šmídová, Sladkovská, 2009).

V tomto roce probíhal pro srovnání podobný výzkum také u nás, v České republice. Rovněž se jednalo o úspěšné začlenění žáka – cizince do školského systému. Zjistilo se, že takovým začleňováním se již několik let věnuje Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Ale také další školy,

či organizace se angažují v oblasti integrace. Vzniká spousta projektů, např.: „*Příprava učitelů na začleňování žáků a studentů – imigrantů do vyučovacího procesu*“; Hezky česky se SOZE Brno v letech 2006 – 2007, nebo také projekt „Czechid“, na kterém se podílela FHS na Univerzitě Karlově v roce 2007. Mnoho dalších projektů je i v plánu, například různé semináře a prezentace dostupné na internetu, a spousta cenných rad a informací, nejen pro učitele, ale také pro rodiny dětí cizinců. Zajímavé také je, že v ČR vyšlo několik publikací zaměřených speciálně na učení českého jazyka vietnamských dětí. (Šmídová, Sladkovská, 2009).

Dalším projektem, který vznikl v ČR a měl za úkol zejména integraci dětí je projekt „*Romská identita na školách*“. Tento projekt vznikl v roce 2015 za podpory Fondu pro nestátní neziskové organizace (www.zs-stross.cz). Cílem projektu je seznámení žáků s jejich pedagogy s romskou historií a kulturou a zapojovat tyto informace do obsahu výuky. Pomocí těchto metod doufají ve zvyšování respektu k Romům a jejich odlišnosti. „*Dalším cílem je emancipačně působit na romské žáky. Ti se pod pozitivním vlivem romských lektorů a po seznámení s historií a kulturou svého etnika mohou začít cítit hrdě a zpět nabývat společenskou atmosférou podřývaného sebevědomí, tak důležitého pro úspěšnou integraci a soužití s majoritou*“ (Romea, o.p.s., ©2003-2017).

Jako hlavní rozdíl mezi inkluzí u nás a jinde ve světě vidím tedy fakt, že u nás se nejedná pouze o postižené děti, nebo jak je často uváděno v cizojazyčných textech „*children with special needs*“. V České republice se totiž kromě těchto dětí do inkluze zařazují zejména děti cizinců a Romů.

2.5.2. Inkluze ve vzdělávání

„Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním

rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací“ (Spilková, 2005 in inkluzivní škola 4.11.2014).

Inkluze má tedy za cíl zejména začlenit. V tomto případě se jedná zejména o děti do základních škol. Podstatou je zde zejména změna pohledu na selhání dítěte v systému, které by mělo být vnímáno spíše jako selhání samotného systému v případě konkrétního dítěte. Systém je zde považován za nedostatečně otevřený k potřebám jednotlivce a tedy za chybný. (Průcha, 2009). Nejedná se zde tedy o situaci, kde problémem je dítě, ale právě samotný systém. Problém exkluze je mezi lidmi již dlouho. Vždy se najde někdo, kdo má pocit, že je lepší než ostatní a potřebuje si to dokázat tím, že ty „jiné“ odstrkuje. Proto není divu, že již v roce 1994 se řešil problém s vylučování některých dětí, ale i dospělých ze škol. Vznikl tedy *„Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami“*, který se snaží tyto problémy nejen řešit, ale zároveň jim předcházet. Jak jsem zmínila již výše, vznikl v roce 1994, kdy se více než 300 představitelů z vlád celého světa rozhodlo, že se pokusí vyřešit tento problém ve vzdělávání. Jejich cílem je šířit inkluzivní vzdělávání a vytvořit *„školy pro všechny“* (Mayor, 2016).

O inkluzi ve vzdělávání existuje spousta textů a příruček, může být tedy složité se ve všech principech a radách vyznat. Proto existuje *„Index for Inclusion“*, který by měl usnadnit práci učitelům, rodičům, a všem, kdo se budou chtít dozvědět o inkluzi něco víc. Index pro inkluzi byl vyvinut v Centru pro studia Inkluzivního vzdělávání (CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education) ve spolupráci s univerzitami, učiteli a rodiči. Tento index vznikl v roce 2000, a výzkum probíhal v 17 školách v Anglii (Rustumer, Booth, 2005). Cílem tohoto indexu bylo zjistit inkluzivní hodnoty a jejich implementaci do kurikula škol, a zároveň je považován za jednu z cest, jak zdokonalit školu s ohledem na inkluzivní hodnoty (Booth, Ainscow, 2002). *„Index nabízí školám podporu v oblastech vlastního zhodnocení a rozvoje, který staví na pohledu zaměstnanců, ředitelů, studentů, rodičů a pečovateli“* (Booth, Ainscow, 2002, s. 1). Index není jenom iniciativou, ale hlavně cestou, jak zdokonalit školu s ohledem na inkluzivní hodnoty (Booth, Ainscow, 2002). U celého Indexu je důležité si uvědomit, že je to pouze rámec. Je tam spousta

příkladů a návodů, jak by vše mělo správně fungovat, ale každá škola si jej může poupravit a přizpůsobit svým podmínkám a možnostem.

Aby inkluze fungovala, je důležité si uvědomit, že „*všichni zahrnutí jedinci jsou stejně cenní v oblasti myšlenek, schopností a závazku ve vzdělávání všech dětí*“ (Connor, 2008). Pro usnadnění zavedení inkluze uvádí Purkey několik bodů, které mohou být nápomocné. Za zásadní považuje vytvořit demokraticky orientovaný pozitivní přístup a vedení vzdělávání. Dalším bodem je spolupráce, kterou považuje za velice přínosnou. Důležité je předpokládat, že všichni zaměstnanci a studenti mají skrytý potenciál, který lze využít. A jako poslední bod uvádí být osobnostně i profesionálně žádoucí (Purkey, 1996 in Connor, 2008). Nejdůležitější je však důvěra a optimismus a víra v lidi a jejich schopnosti a ochotu něco změnit (Connor, 2008). Ačkoliv jsou v inkluzi vztahy důležité, nemělo by se zapomínat ani na administrativní stránku věci. Autoři Yoon a Gilchrist se zaměřili na administrativní podporu inkluze, přičemž zmiňují důležité body jako například vzdělávat učitele a zajišťovat jim potřebný trénink, odměňovat je za čas strávený navíc nebo přímou intervencí s agresivními studenty (Yoon, Gilchrist, 2003 in Connor, 2008).

Tak jako všude, i v inkluzi se setkáváme s bariérami. Jednou z bariér může být, že vize a plán inkluzivního programu je nudný, plytký, nezajímavý. To se stává zejména ve chvíli, kdy jej chce naplánovat pouze jeden člověk podle sebe. Důležité totiž je se na všech bodech a celém programu společně domluvit, a samotná spolupráce na programu může být již tréninkem při inkluzivním vzdělávání, zejména pokud zapojíme všechny bez rozdílu. Další bariérou je nedostatek podpory inkluzivního vzdělávání. Tato podpora schází nejen ze strany školy, ale také společnosti a rodin. Často se to stává zejména kvůli malé informovanosti okolí. I v tomto případě je tedy, podle mého názoru, nejlepší udělat jakousi konferenci a všem plán vysvětlit a nastínit výhody, ale i nevýhody jeho zavedení. Poslední bariéra je nedostatek průběžného hodnocení. Hodnocení je velice důležitá část ve vzdělávání obecně. Je podstatné vědět, zda to, co dělám a jak to dělám je správně. Díky správné

evaluaci mohou přijít na chyby, které mohou zkazit celý program (Connor, 2008).

Na toto téma proběhla řada výzkumů a v jednom z nich, zjistil jeho iniciátor Flynn, že 76% z jeho vzorku, který sčítal téměř 700 jedinců, se již setkalo s diskriminací ve vzdělávání. Zahrnul sem zejména jedince s postižením, jejich rodiče, samotné děti a ostatní. Setkali se například s „odrazováním či dokonce odmítnutím zápisu do běžných škol, s odlišnými podmínkami při zápisu, zamítnutí nebo omezený přístup ke školním službám, vybavení nebo programům, odlišná aplikace školní politiky, nedostatečné řešení školy v případech šikany a harasmentu proti dětem s postižením (Flynn, 1997 in Dempsey, 2001).

V případě inkluzivního vzdělávání však nelze mluvit pouze o začlenění dětí, ale rovněž učitelů a celé komunity, tedy i rodičů dětí. S těmi je důležité udržovat přátelské a vztahy a podporovat se navzájem (Booth, Ainscow, 2002).

„Inkluzivní vzdělávání musí být řízeno strategickým partnerstvím mezi různými aktéry, včetně rodin a komunity, místní, národní i regionální nevládní organizace, mezinárodní organizace a vlády a zejména organizace zdravotně postižených osob, rodin a dětí s postižením“ (UNICEF, 2012, s. 49).

2.5.3. Legislativní zakotvení inkluze

„Právo na vzdělávání je univerzálním nezadatelným, nezcižitelným, nepromlčitelným a nezrušitelným lidským právem zakotveným v Listině práv a svobod, která je integrální součástí Ústavního pořádku České republiky“ (Šance dětem, Sirius o.p.s., ©2011-2017). Je tedy samozřejmé, že inkluze, která je součástí vzdělávání v České republice by také měla mít své legislativní zakotvení. Momentálně jsou náležitosti a práva dětí se speciálními vzdělávacími potřebami upraveny několika normativně právními akty. Těmi jsou:

- [zákon č. 561/2004 Sb.](#) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- [zákon č. 563/2004 Sb.](#) o pedagogických pracovnících;

- [vyhláška č. 72/2005 Sb.](#) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů (platná do 31.8. 2016 včetně);
- [vyhláška č. 27/2016 Sb.](#) o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (platná od 1.9. 2016) (Šance dětem, Sirius, o.p.s. ©2011-2017).

Ve školském zákoně (561/2004 Sb.) se můžeme setkat s inkluzí v paragrafu §2, který popisuje, že *„vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“* (Zákon č. 561/2004 Sb.). Dále také v paragrafu § 16, který celý je zaměřen na podporu vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Zde je detailně popsáno dítě, které je považováno za dítě se specifickými vzdělávacími potřebami. Dále jsou zde uvedena podpůrná opatření. Tato opatření znamenají jednak poradenskou pomoc rodině dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také úpravu vzdělávání pro samotné dítě. Patří sem například úprava vzdělávacích metod, forem, hodnocení či osnov. Je zde také upraveno přijímání a ukončování studia dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a popis užití kompenzačních pomůcek pro tyto žáky (Zákon č. 561/2004 Sb., §16). V paragrafu §18 se jedná o individuálním vzdělávacím plánu, který může žákovi udělit ředitel školy na žádost jeho zákonných zástupců. O žácích se speciálními vzdělávacími potřebami je zmínka také v paragrafu § 37, který se týká odkladu povinné školní docházky. Novinkou v zákoně 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících je paragraf §20, který pojednává o asistentech pedagoga. Tento asistent *„vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace* (Zákon 563/2004 Sb., §20). V tomto zákoně je ale kromě specifikace tohoto pracovníka také uvedeno způsob, jakým musí být vzdělán. O tom, zda škola takového pracovníka obdrží,

rozhoduje ministerstvo školství, a to na základě určitých kritérií stanovených v daném zákoně. To je změna od té doby, co je inkluze uzákoněna. Dříve si rodiče, kteří měli dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, museli tohoto pracovníka sami zaplatit. V tomto tématu je velice důležitá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zde se také pojednává o individuálním plánu žáka, o jiném časovém a obsahovém harmonogramu, který mu usnadní studium a co nejlépe se mu přizpůsobí. Tato vyhláška obsahuje paragraf §7, který pojednává o tlumočnickovi českého znakového jazyka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

3. EMPIRICKÁ ČÁST

3.1. *Cíle výzkumu*

Cílem práce je zjistit, jak se rodiče angažují v oblasti inkluzivního vzdělávání. Chtěla bych tedy zjistit, jaké způsoby angažovanosti rodiče znají či využívají, a to ať už prostřednictvím organizace nebo individuálně. Dále by mě zajímala motivace rodičů, tedy faktory, které je přiměly se nějakým způsobem angažovat. V neposlední řadě mě také zajímá proměna jejich přístupu k samotné inkluzi za dobu, co jsou zapojeni, či se nějakým způsobem angažují.

3.2. *Kvalitativní přístup*

K dosažení výše vypsanych cílů jsem se rozhodla pro použité kvalitativního přístupu. Hlavní metodou pak byly polostrukturované rozhovory. Pro výzkum lze použít kvantitativní či kvalitativní strategii, přičemž obě tyto strategie mají své výhody a nevýhody. Zatímco u kvantitativního přístupu se jedná zejména o deduktivní posuzování, tedy postupujeme od obecné teorie ke konkrétním hypotézám, které posléze ověřujeme, u kvalitativního výzkumu používáme induktivní logiku, která se zaměřuje na opačný postup, tedy od konkrétních sesbíraných dat postupujeme k obecným závěrům a vytvářením nové teorie či hypotézy (Švaříček, Šedřová, 2007). Já jsem se tedy rozhodla pro kvalitativní přístup, a to zejména z toho důvodu, že téma, které jsem si vybrala, nemá příliš hluboké teoretické zakotvení. „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 17). Jak bylo uvedeno již výše, kvalitativní přístup vychází z logiky indukce. Dalším znakem tohoto přístupu je získávání podrobného popisu a celkového vhledu do situace, zkoumání fenoménu v jeho přirozeném prostředí, či možnost utvářet teorie. Tento přístup má však také své nevýhody, například časovou náročnost výzkumu a sběru dat, obtížnou (někdy nemožnou) zobecnitelnost dat nebo také značnou neobjektivnost výzkumníka. (Hendl 2005, s. 53).

3.2.1. Výzkumná metoda

Jak jsem uvedla již výše, jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturované rozhovory. Miroslav Disman popisuje rozhovory tak že: „*Vyžadované informace jsou získávány v přímé interakci s respondentem. Rozhovor může být prováděn tváří v tvář nebo telefonicky*“ (Disman 2002, s. 124). Já jsem se rozhodla pro metodu tváří v tvář. Podle Švaříčka díky rozhovorům zkoumáme členy dané skupiny, o kterých chceme zjistit informace, a zároveň nám rozhovory pomohou pochopit situaci z jejich úhlu pohledu (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159). Rozhovory budu provádět s členy aliance a budou polostrukturované. Polostrukturovaný rozhovor je takový, který „*vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 160). Já mám otázky předem připravené a mám jich celkem dvanáct. V rozhovorech se však mohu i doptávat na různé zajímavé informace, či doplňující otázky.

Ovšem i rozhovor má své klady a zápory. Například Disman srovnává rozhovor s dotazníkem a jako klady vyznačuje zejména to, že dotazování respondenti zapadají do výzkumného vzorku, že odpoví na všechny otázky a žádnou nevynechají nebo také, že návratnost rozhovorů je podstatně vyšší než u dotazníků. Jako nevýhody však uvádí časovou náročnost, jak sběru dat, tak jejich analýzy, dále také obtížnost sehnat dostatečné množství správných respondentů. Mezi další nevýhody patří také anonymita, která zde není tak důvěryhodná jako u dotazníku, nebo již zmíněná subjektivita výzkumníka a tedy podsouvání otázek a následného zkreslení výzkumu (Disman, 2008, s. 141).

3.2.2. Výběr výzkumného vzorku

Kritériem pro výběr vhodných respondentů bylo jakékoliv spojení s aliancí Rodiče za inkluzi.

Rozhovory probíhaly na předem stanoveném místě, v předem stanovený den a čas. Rozhovory trvaly kolem cca půl hodiny. Vždy na začátku proběhlo krátké představení výzkumu a jeho účelu a také dohoda o anonymitě.

Pro vyhledávání respondentů jsem si stanovila tato kritéria:

- rodiče, kteří se angažují v oblasti inkluzivního vzdělávání a znají alianci rodiče za inkluzi
- členové aliance rodiče za inkluzi
- učitelé, kteří podporují inkluzivní vzdělávání a znají alianci rodiče za inkluzi

Jak jsem uvedla již v teoretické části, v odborné literatuře se můžeme setkat s angažovaností u inkluze zejména u třech hlavních skupin. Těmi jsou rodiče, škola/učitelé a organizace/komunita. Proto jsem se také rozhodla, že i do rozhovorů zahrnu tyto tři skupiny. Oslovila jsem tedy alianci „Rodiče za inkluzi“, která je jedinou organizací v České republice zabývající se integrací všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Tam jsem získala kontakty na členy, kterých je momentálně sedm. Jsou to rodiče, kteří mají doma handicapované dítě, a které si podle nich zaslouží stejně rovný přístup jako zdravé děti. Rozhodli se proto založit tuto organizaci a snaží se radit ostatním rodičům, kteří jsou v podobné situaci. Od těchto rodičů jsem se dále pokusila získat kontakty na učitele. Zde ale nastal problém.

Nakonec se mými respondenty stala 1 ředitelka, kterou mi doporučili rodiče z aliance, a jediná byla ochotná se mnou rozhovor provést a 7 rodičů/ členů této organizace. Jejich role se zde prolíná, protože jsou jednak rodiči, kteří se angažují v inkluzivním vzdělávání a to zejména skrze alianci rodiče za inkluzi, jsou tedy i jejími členy. To ale vidím spíše jako výhodu, protože mají na problém celostnější pohled.

3.2.3. Technika sběru dat

Když jsem se rozhodla pro téma práce Občanská angažovanost rodičů v oblasti inkluzivního vzdělávání, pokusila jsem se vyhledat na internetu, organizaci, která by se, co nejlépe přiblížila mému tématu a působila v České republice. Organizací, které se snaží pomoci rodičům, kteří mají doma handicapované dítě je několik. Také existují organizace rodičů, kteří mají doma dítě s konkrétním handicapem, ale věnují se pouze těm rodičům, kteří mají dítě se

stejným postižením jako to jejich. Aliance Rodiče za inkluzi je však odlišná v tom, že „poskytuje přímou zkušenost rodičů dětí s postižením v oblasti vzdělávání a praktických věcí“ (Respondent č. 3). Vybrala jsem si tedy tuto organizace a pomocí emailové komunikace jsem získala několik kontaktů na členy organizace a od těch poté na učitele. Jako techniku sběru dat jsem tedy použila techniku, která se nazývá „technika sněhové koule“ nebo také „snowball sampling“ (Disman, 114). „Technika sněhové koule spočívá ve výběru jedinců, při kterém nás původní informátor vede k jiným členům naší cílové skupiny“ (Disman, 114). Jde tedy o postupné nabalování dalších a dalších respondentů, kteří jsou pro výzkum klíčoví.

3.3. Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou klíčové pro výzkumný proces, tvoří totiž jádro výzkumu. Podle Švaříčka a Šed'ové, (2007) mají výzkumné otázky dvě hlavní funkce. „Pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 69). Výzkumné otázky mají tedy nejenom navazovat na samotný problém, ale také na cíle práce. Jejich funkcí je také detailněji zobrazit a přiblížit výzkumný problém (Švaříček, Šed'ová, 2007).

3.3.1. Výzkumné otázky využité při výzkumu

1. Jakým způsobem se rodiče angažují v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Tato otázka by měla zjistit, jaké jsou způsoby a možnosti angažovanosti rodičů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Na tuto otázku budu hledat odpověď již v teorii, kde se pokusím najít různé druhy zapojení rodičů do vzdělávání. Zároveň zde využiji poznatky z teorie a pokusím se je porovnat s výsledky výzkumu.

2. Jaké faktory přiměly rodiče se angažovat?

Tato otázka by měla pomoci najít hlavní důvody toho, proč se rodiče angažují a co je k tomu vede. Tedy jaké faktory hrají roli v jejich rozhodování, zda se zapojit či nikoliv v otázce vzdělávání jejich dětí a co je nejvíce motivovalo něco s tím dělat a nějakým způsobem v tom pokračovat. Také bych se chtěla lehce zaměřit na to, zda nastaly nějaké situace, kvůli kterým od toho rodiče ustoupili.

3. Jak se změnil pohled rodičů na inkluzi po tom, co se angažovali? Došlo ke změně přístupu k inkluzi či vzdělávání?

V této otázce bych se ráda zaměřila zejména na přístup a vnímání samotných rodičů. Zajímalo by mě, jak vnímali inkluzi dříve, než byli zapojení a přímo ve středu dění, a jak ji vnímají teď, nebo zda vůbec nějaká změna nastala.

3.3.2. Otázky použité při rozhovorech

Při vytváření otázek pro rozhovory je důležité dodržovat určitá pravidla. Je velice důležité si dopředu promyslet, které otázky použít a proč. Na co se ptát, a na co ne, nebo jak otázku formulovat. Disman (2003) uvádí 11 otázek, které je dobré si položit, když vytváříme otázky pro rozhovor. Uvádí zde například, že je důležité si uvědomit, zda každá otázka, kterou chceme klást je doopravdy nezbytná, nebo zda naše otázky nejsou nějakým způsobem sugestivní, či zavádějící. Otázky by se také neměly ptát na dvě věci najednou a měly by na sebe logicky navazovat.

Jak jsem zmínila již výše, jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturované rozhovory. Měla jsem tedy předem připravené otázky, ale během rozhovorů jsem se ještě doptávala na další věci, na které jsme s respondenty narazili, nebo, které mi přišly pro výzkum důležité. Na konci rozhovorů jsem také dávala prostor dotazovaným, zda chtějí něco dodat, nebo ještě něco více konkretizovat, či upřesnit.

Otázky do rozhovorů:

- 1) Jak vnímáte inkluzi? Jak jste se k ní dostal/a?
- 2) Jak jste se dostal/a k alianci rodiče za inkluzi?
- 3) Změnil se Váš pohled na inkluzi po x letech zapojení se?
- 4) Můžete mi popsat situaci, která Vás přiměla se nějakým způsobem angažovat?
- 5) Nastala za ty roky nějaká situace, při které jste to chtěl/a vzdát?
- 6) Jaké má podle Vás jedinec možnosti se angažovat při vzdělávání svého dítěte?
- 7) Jaké druhy zapojení znáte a jaké užíváte?
- 8) Co považujete za nejtěžší při spolupráci se školou/organizacemi/rodinou?
- 9) Co Vás v angažovanosti nejvíce překvapilo?
- 10) Jak probíhal proces zapojení se z Vašeho pohledu?
- 11) Vnímáte nějaké změny od té doby, co je inkluze uzákoněná?

12) Kdyby jste měl/a dát nějakou jednu radu ohledně celého procesu, jaká by to byla?

3.4. Průběh výzkumného šetření

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo na předem stanovených místech zejména v Praze. Nejčastěji se jednalo o kavárny, nebo pracoviště respondentů. Dva rozhovory se z nečekaných rodinných důvodů respondentů konaly po skypu. Respondenti byli vybráni podle předem stanovených kritérií a měli odpovídat na předem připravené otázky. Kontakt s těmito respondenty jsem navazovala pomocí emailové či telefonické komunikace, a to na doporučení a poskytnutí kontaktu od aliance Rodiče za inkluzi. Díky komunikaci přes email, či telefon jsme se domluvili na osobním setkání. Již předem byl všem respondentům znám název a cíl práce, dopředu byli také obeznámeni s nutností nahrávat si rozhovor a byli ujištěni o anonymitě rozhovorů. Proto jsem v analýze respondenty nazvala pouze čísly, podle pořadí, kdy jsem s nimi rozhovor prováděla, a to zejména z toho důvodu, aby nebylo zřejmé, o koho se jedná.

Téma mé práce bylo tedy zpracováno pomocí kvalitativního přístupu, a jako metoda byly vybrány polostrukturované rozhovory. Délka těchto rozhovorů se odvíjela od výřečnosti respondentů a také podle dalších doplňujících otázek, které jsem používala dle potřeby a aktuální situace.

Rozhovory jsem nahrávala na diktafon a následně jsem je přepisovala, abych je mohla analyzovat a interpretovat. Analýzu textu jsem začala otevřeným kódováním. U otevřeného kódování postupujeme tak, že text nejprve rozbijeme na jednotky, což mohou být odstavce, věty či slova. Každé z těchto jednotek přidělíme nějaký kód. Tyto kódy mají několik podob, mohou to být námi vymyšlené kódy, které podle nás nejlépe vystihují danou jednotku, nebo také kódy z odborné literatury, či takzvané in vivo kódy. Když máme sepsané kódy, vytvoříme kategorie. Kategorie vytváříme podle kódů, které systematicky a tématicky rozdělujeme. Když máme vytvořené kategorie, rozhodneme se pro určitý druh strategie, díky které dospějeme k závěrům práce (Švaříček, Šed'ová, 2007).

3.5. *Aliance Rodiče za inkluzi*

Rodiče za inkluzi je „dobrovolné spojení rodičů, kteří věří ve smysluplnost, užitečnost a reálnost společného vzdělávání dětí“ (Rodiče za inkluzi, © 2015-2016). Tato organizace vznikla v roce 2015 a má mnoho podporovatelů, a to jak individuálních jedinců, tak i organizací. Tuto nezávislou platformu podporuje například Nadace Open Society Fund, nebo Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) Rodiče za inkluzi, © 2015-2016). Jako dobrovolná organizace má několik cílů. Prvním z nich je „Poukazovat na systémové nedostatky, které brání rozvoji inkluzivního vzdělávání a vyzývat partnery k řešení“ Druhým „Posílit roli rodičů tak, abychom byli skutečnými partnery při řešení situací kolem vzdělávání dětí. Chceme být respektováni v možnosti svobodné volby vzdělávání pro své děti“ A třetí cíl: „Rodiče, kteří se pro inkluzivní vzdělávání rozhodnou, potřebují často podporu, potřebují znát příběhy ostatních rodičů, kteří řeší nebo řešili stejné nebo podobné trable, které provázelo stejné nebo podobné váhání. Chceme se navzájem podpořit radou, předáním zkušeností, informacemi“ (Rodiče za inkluzi, © 2015-2016). Je tedy vidět, že jejich cílem je nejen posílit role rodičů v rozhodování a dění ve školách a vzdělávání, ale zároveň posílit roli samotné inkluze a ujasnit její pravidla a hranice.

Organizace pořádá různé akce a přednášky, aby seznámila co nejširší okolí s problematikou inkluze a vzdělávání v českých školách. Pořádají semináře a také konference po celé České republice, kterých se účastní nejen rodiče, kteří se chtějí něco dozvědět, ale také členové z řad ministerstva, učitelé, či jiné lidé, kterých se inkluze týká. Na svých internetových stránkách nabízejí spoustu odkazů na zajímavé články, ale také provozují internetovou poradnu s cennými a důležitými informacemi pro rodiče, učitele, ale i pro všechny zájemce (Rodiče za inkluzi, © 2015-2016).

3.6. Kategorie

Po té, co jsem přeepsané rozhovory okódovala, vytvořila jsem kategorie, kam spadají kódy, které se tématicky podobají. Některé kódy se v rozhovorech opakovaly často, jiné byly výjimkami, které však při zpětném pohledu dotvářely celkový kompletní obraz vybrané situace. Lze totiž předpokládat, že každý rodič vnímá svou situaci trochu odlišně a každý z nich je z jiného prostředí, v jiné škole s jinými učiteli a zkušenostmi. Proto bylo občas složité některé kódy správně zařadit. Na těch podstatných věcech, se ale všichni shodly a kódy se tím více opakovaly a shodovaly. Kategorie jsou celkem čtyři a některé obsahují více témat. Každá z kategorií se zabývá určitou oblastí, která nějakým způsobem ovlivňuje život rodičů, kteří se angažují ve vzdělávání svých dětí. Ačkoliv se může zdát každá o něčem jiném, všechny jsou vzájemně propojené a dohromady tvoří jeden celek. Jedno bez druhého by nefungovalo.

3.6.1. Kategorie 1: Způsoby zapojení ze strany rodičů

Rodiče se mají možnost zapojit do vzdělávání svých dětí, ale není to jejich povinnost. Dítě odvedou/poslou ráno do školy a odpoledne si ho vyzvednou. Tím by mohly končit rodičovské povinnosti. Pro některé rodiče to však není takhle jednoduché. V mé práci jsem hovořila zejména s rodiči, kterým tento přístup nestačí. Uvědomují si, že jejich dítě stráví ve škole značnou část dne a právě základní vzdělání může ovlivnit jejich vnímání světa až do konce života, obzvláště jedná-li se o děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Se stále se rozvíjející diskuzí ohledně inkluze ve vzdělávání se těmito dětem vzdělání spíše ztěžuje. A tak je to právě na rodičích, aby zakročili a svým dětem pomohli. Jejich angažování se má však určitý vývoj. Rodiče se nejdříve **angažovali individuálně**. Sami se rozhlíželi po okolí a hledali možnosti, jak pomoci svému dítěti, ale zároveň sobě, se nějakým způsobem v dané situaci zorientovat. Tato individuální angažovanost byla pro ně otázkou určitého chtění. Všichni uznávají, že kdo se zapojit chce možnosti má a způsob si vždycky najde. Proto zdůrazňují, že záleží na každém zvlášť.

Myslím si, že to má možnost úplně každý, to je spíš otázka chtění, otevřenosti nějakého osobního růstu, co do toho chcete dát a kolik do toho chcete dát, je to asi s jakoukoliv jinou činností (Respondent č. 1).

No jako prostě, jak to komu jakoby vyhovuje, prostě každý se angažovat může, když chce, není to tak jako, že pokud chce si najít a vyhledat ty informace tak si je najde.(4).

Rodiče také odkazovali na českou legislativu a právní pravomoce rodiče ve vzdělávání svých dětí, které jim možnosti zapojit se sami nabízí.

...tak rodič má prostě podle školského zákona jakoby docela dost možností a pravomocí, prostě jeho dítě má právo vzdělávat se ve své spádové škole a rodič si prostě může tu školu zvolit a může trvat na tom, aby tam to dítě chodilo, takže to je podle mě významná pravomoc (Respondent č. 5).

...já si myslím, že má rodič velké možnosti se angažovat, pokud chce a kord rodič, protože rodič je zákonný zástupce dítěte a bez rodiče to nejde, aby někdo cizí rozhodoval o dítěti, takže tam ty možnosti jsou velký, možnosti dává i ten legislativní rámec, ale musí ten dotyčný prostě chtít, musí chtít získat o tom jakoby informace a nebát se(Respondent č. 6).

No tak kupodivu česká legislativa co se týká vzdělávání tak je zbavena vlastněhodně o rodiče, to znamená, že vlastně hlavní rozhodovací pravomoc má rodič jo. To vlastně znamená že když rodič rozhodne že svoje dítě do speciální školy nedá a chce ať se vzdělává běžně ve škole tak prostě musí.. škola mu musí vyhovět. (Respondent č. 7).

Aktivní individuální zapojení rodičů může vypadat různými způsoby. Většina z nich se angažovalo již před vzděláváním svých dětí na základních školách. Nejčastěji se jednalo o sběr informací, účasti na různých seminářích, či docházení do dětských center a snaha již od mala své dítě zapojit mezi ostatní vrstevníky. Jejich cílem zde bylo hlavně se něco dozvědět a získat zdroj informací, které se pro ně staly naprosto klíčovými pomocníky v jejich situaci. Když jejich dítě začalo navštěvovat běžnou základní školu, věděli už, že se musí nějakým způsobem angažovat, aby měli přehled, co se ve škole děje. Proto se rozhodli se aktivně zapojovat do dění ve škole i mimo ni a třeba škole také pomáhat, aby udrželi dobré vztahy.

...tak jako co se týče mě jako rodiče, tak já klasicky komunikuju se školou, prostě informuju školu, kde, když je potřeba něco řešit, tak to prostě řešíme (...) dívám, co se asi pro změnu v té škole děje, dívám se, co dcera dělá doma, sleduju nějaký prostě weby školy, abych věděla co se děje i jinde než ve třídě no a v případě nutnosti když prostě hoří tak

v nouzi nejvyšší prostě vezmu telefon a volám tomu učiteli, když prostě dítě přišlo s nějakou informací a já nejsem schopná to pochopit (Respondent č. 8)

...sdružení rodičů, komunikace se školou, ...nevynecháváme třídní schůzky, snažíme se nějakým způsobem chodit na akce, které škola organizuje pro rodiče a děti, už jen proto, že je za tím spousta práce pedagogických pracovníků nebo prostě dobrovolníků, přijde mi to jako dobrá věc dát najevo že se zajímám, co se v tý škole děje jo...snažím se teda zapojit do nějaké té organizace té školy...(Respondent č. 3)

...tak já se třeba snažím v rámci vzdělávání mého syna inspirovat školu třeba co se týče pomůcek které on by mohl využívat protože ho znám a protože mám v téhle oblasti docela rozhled takže vím jaké jsou na trhu, vím jaké jsou učebnice nebo prostě jaké jsou didaktické a kompenzační pomůcky, takže to jim můžu třeba radit případně jim něco vyrobit,, stáhnout, poslat...taky jim třeba posílám informace o školeních které se ke mně dostanou jako k rodiči za inkluzi prostě častěji nebo více než třeba k paní učitelce. (Respondent č. 5)

Komunikace zde patřila mezi nejčastější způsob, jakým se rodiče angažují ve vzdělávání. A to ať už komunikace s pedagogy, s asistenty pedagoga nebo s ostatními rodiči. Je tedy důležité spolupracovat s různými články a aktéry ve vzdělávání a zajímat se o dění ve škole. Také určitá podpora školy a pomoc na různých akcích, či účast na seminářích. Důležitým způsobem zapojení je také využití vlastních znalostí a zkušeností, a to zejména profesních. Jedna z rodičů je povoláním právník a tak škole pomohla zejména v této oblasti. Tyto způsoby angažovanosti směřovaly jednak k pomoci svým dětem ve vzdělávání, ale také k tomu, aby se děti na školách udrželi. Rodiče se rovněž snaží usnadnit pedagogům práci a podporovat je, protože právě pedagog je velice důležitá osoba ve vzdělávání jejich dítěte. K individuální angažovanosti však také patří již samotný předvýběr školy. Rodiče se snažili najít takovou školu, která by vyhovovala jim ale zejména potřebám jejich dítěte.

...ono vlastně je to už od základů když rodič vybírá pro to dítě tu školu, tak já jsem vybírala tu školu, kde jsem viděla, že integrujou děti a, že s tím mají už nějaký zkušenosti. Asi bych měla hodně velkej strach do něčeho, že bych tam prostě dala to svoje dítě a ta zkušenost, že by tam nebyla. Asi bych to prostě bylo ještě daleko náročnější. (Respondent č. 4).

...takže tam jsme se jakoby před s velkým předstihem, asi s dvouletým, nebo tříletým předstihem domluvili, že bychom rádi, aby tam to dítě šlo a jsme tam prostě domluveni na tom, že je tam to dítě zapsáno a bude chodit do přípravného ročníku, protože má odklad.(Respondent č. 3).

Přechod od individuální angažovanosti k **angažovanosti v alianci** byl pro většinu z členů přirozeným vývojem a důsledkem dosavadních událostí. Někteří se k tomu tedy dostali skrze semináře či kurzy, kterých se účastnili samostatně, jiní na doporučení přátel, či jiných osob v jejich blízkém okolí. U některých rodičů se objevily různé problémy ve vzdělávání a aliance pro ně byla tou správnou odpovědí na jejich otázky. Stalo se tedy, že potřebovali rady či informace a aliance je měla, stala se tedy jejich odpovědí a postupně také součástí jejich života.

...já se o tohleto zajímám už prostě několik let, synovi je deset, takže už prostě dávno jsem chodila na semináře třeba organizací, které třeba se týkají začleňování a obhajoby práv lidí s postižením takže tohle vyplynulo tak nějak samozřejmě (Respondent č. 5).

...tak jako mě ani nenapadlo odporovat, ani prostě mě fakt nenapadlo že bych něco proti tomu..(Respondent č. 2).

Jejich způsoby angažování se v soukromém životě se moc nezměnily, ale začali se angažovat také za alianci Rodiče za inkluzi a poté třeba i za jinou organizaci. V návaznosti na alianci jeden z členů založil skupinu angažovaných romských rodičů, kteří se zabývají zejména pomocí romským dětem dostat se do běžných základních škol a také se tam udržet. Každý má svůj úděl a každý se za ni angažuje způsobem, který mu nejlépe vyhovuje.

...snažíme se šířit informace a to formou otázek odpovědí kdy se na nás obrátí nejen rodič ale obracejí se na nás i pedagogičtí pracovníci, no a pak pořádáme jakoby informační semináře právě nejen pro rodiče, ale defakto to chceme propojovat i s tou odbornou sférou, takže si vždycky zveme zástupce těch sfér...to teda děláme druhým rokem a to nám jako opravdu dělá radost protože v tom vidíme velký smysl, protože většinou ty školící organizace a různé vzdělávací akce se nabízí té odborné profesi a nebylo propojení všech těch aktérů, kterých se to týká...a to mi jako ta organizace jako aliance nabízíme a daří se to vlastně druhým rokem a je to takový fajn, protože na tom jednom místě si mohou

jak rodiče tak ti pedagogičtí pracovníci defakto povědět co každou tu stranu trápí, co jim nejde a co je tíží a říct si to své a většinou se tam vždycky jakoby podařilo dostat závěr toho semináře do takového souladu, kde ti aktéři vlastně zjistí že všichni žijí, je trápí stejná věc a každý ji řeší jinak a když vlastně se vzájemně pochopí, tak se řeší často tomu výsledku řešení a k tomu výsledku té cesty, když to všichni podpoří a pochopí se dá dojít snáz, než když to spolu nesdílí ty informace a nekomunikují, bohužel to se často děje jo..že budují bariéry mezi rodičema, mezi pedagoga jo..není tam ta ochota to sdílení a ty spolupráce...(Respondent č. 6)

...tak já sem vlastně já osobně jsem v tom řídicím výboru, takže plánujeme strategie různé a to jsou vlastně věci, které zajišťují chod té organizace a taková ta náplň vlastně školení, semináře, poradna na facebooku pro rodiče a potom taky se snažíme trochu ovlivnit tu legislativu, takže se vyjadřujeme k různým novelám, vyhláškám a snažíme se prostě přispět k té tvorbě legislativy (Respondent č. 7).

...taaak já bych řekla můj největší přínos momentálně je ten, že mám určitou prezentaci, kde v podstatě obrázkově, tu kterou jste viděla a jezdím po kurzech asistentů pedagoga, kde mě pozvou a tam těm budoucím asistentům se snažím vlít nějaké pozitivní myšlení do žil (Respondent č. 1)

Hlavní náplní činnosti aliance je tedy snaha o zvýšení informovanosti rodičů, kteří mají dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a mají problémy, či potřebují nějakým způsobem poradit se svou situací. Organizace vznikla při potřebě řešit tyto problémy. Rodiče, kteří se potkávali na různých akcích, zjišťovaly, že se jejich problémy z velké části podobají, a že ti, kteří si tím již prošli, mohou pomoci těm dalším, které to právě potkalo, nebo varovat, že je to čeká. Jak je vidět z výše vypsanych citací jedná se nejčastěji zejména o semináře, přednášky a poradnu. Jsou tam ale i vidět snahy o ovlivnění širšího okolí, než jen přímo lidí, kterých se to týká, například zmíněné snahy o ovlivnění legislativy nebo vysvětlení situace pedagogům a jejich asistentům, či dalším aktérům, kteří se kolem tohoto tématu pohybují. Objevily se zde i další aktivity, které rodiče pro aliance dělají, například natočení videa či účast v televizním pořadu Máte slovo s M. Jílkovou.

Druhy angažovanosti jmenované v rozhovorech

účast na seminářích, přednáškách a kurzech
člen komunity, centra, organizace zabývající se problémem
hledání informací na internetu
vyhledávání organizací, skupin, lidí, kteří mohou pomoci
pořádání seminářů, přednášek, prezentací
snaha ovlivnit legislativu
aktivní obcházení škol, úřadů ve snaze přimět je spolupracovat
soudní spor ve prospěch rodičů
benefiční koncert
poradna na facebooku
kulaté stoly
spolupráce se školou na různých akcích, pomoc při akcích
Komunikace
poskytnutí svých profesních znalostí škole (právník, vypracování projektu,..)
služby pro školu – tisk, kopírování, půjčení něčeho
poskytování informací a rad škole
umožnění zkušebního zápisu, jeho monitorování a poskytnutí odborného výsledku
pravidelná účast na třídních schůzkách
finanční pomoc škole pomocí neziskových organizací, shánění dotací
zvyšování informovanosti lidí – natočení videa, účast v televizním pořadu, psaní článků

Ve výše vypsané tabulce můžeme vidět různé druhy angažovanosti rodičů, se kterými jsem se během rozhovorů setkala, už lze výčtu je vidět, že angažovat se jedinec může mnoha způsoby a často k tomu nepotřebuje víc, než odvalu.

3.6.2. Kategorie 2: Motivace vs. demotivace

Důvodů, které vedly rodiče k zapojení se a vytvoření určité platformy je několik a jsou různé. Stejně tak jako se objevují momenty či situace, které je motivovaly se zapojit a nadále ve své usilovné práci pokračovat, objevují se i naopak momenty a situace při kterých se jim již pokračovat nechce. Ani jeden z nich to však nevzdal a vzdávat ani nechce, protože v tom vidí nejenom smysl, ale i určitou potřebu a osobní pocit naplnění. Tato kategorie by mohla také nést název výhody a nevýhody, ale to by mohlo být zavádějící. Někdy pro někoho výhoda je pro jiného nevýhodou. Brala jsem to tedy spíše z pohledu respondentů, kteří viděli, zda je daná situace posouvá dopředu a pomáhá jim v jejich osobním a pracovním životě, či je naopak vrací zpět na začátek a bere jim sílu pokračovat. Za prvotní důvod či impuls se nějakým způsobem angažovat považují rodiče své děti – například problémy spojené se vzděláváním nebo situace, se kterou si nevěděli rady. Stálo za tím většinou přesvědčení, že děti se mají vzdělávat společně a proto vznikla potřeba dostat své dítě do běžné základní školy.

...tak jako to není o tom že se rozhodnete že něco založíte, to je o tom, že prostě máte nějaký názor, nějaký přístup nějakou zkušenost a teď prostě se to všechno tak, jako nějak utřídí mění míchá a prostě v jeden okamžik se potkáte s nějakými lidmi a tam prostě dojde k tomu impulsu, takže to prostě nebylo o tom že bych prostě jako někdo osvítil, že takzvaně půjdu někomu pomoci nebo že to chci právě teď to je prostě jen další krok v mém osobním i profesním životě prostě no (Respondent č. 8).

Další rodiče vidí alianci jako něco, co bylo potřeba udělat. Bylo to něco, jako impuls či vnitřní hlas, stalo se to přirozeně a automaticky. Rodiče s podobnými problémy se spojí a pomohou si navzájem..:

...já jsem stála vlastně někde už na začátku zrodu aliance rodiče za inkluzi, protože tomu než aliance vznikla předcházely vlastně takové semináře s rodiči s různých dětí, s různými speciálními vzdělávacími potřebami, který vlastně, vzniklo to tak, že jsme oslovili vlastně rodiče, které jsme znali, rodiče z různých organizací po celé republice, a někdy v roce 2004 proběhlo několik seminářů v Praze v Brně, kde se vlastně diskutovalo, jestli by se rodiče neměli spojit a neměli by tudleto otázku řešit nějak hromadně takže už u tadytoho jsem byla. (Respondent č. 5)

...takže jsem se účastnila různých seminářů a besed, různých kulatých stolů a konferencí a to mě dovedlo do společnosti, tam jsme se setkávali vlastně s podobnými rodiči, kteří prožívali podobné a defakto tím vznikl takový ten nápad se spojit a vytvořit tuhleto alianci, kde jsme vlastně předtím bojovali každý sám tak jsme si mysleli, že když budeme bojovat společně, že to bude lepší, a když tuhleto myšlenku máme společnou tak to budeme prosazovat spolu (Respondent č. 6)

Motivace k založení nějaké organizace vyplynula zdá se automaticky a samozřejmě. Zůstat a nadále se v alianci angažovat se může zdát jednoduché, ale zdaleka není. Přináší to jisté pocity zadostiučinění nebo naopak pocit, že veškerá práce byla zbytečná. **Motivace** vycházela z různých podnětů, ale dala by se rozdělit na osobní a obecně prospěšný účel.

Mezi ty osobní či soukromé patří zejména snaha pomoci vlastnímu dítěti, přesvědčení, že se mu bude lépe dařit v běžné škole mezi zdravými dětmi. Většinou za tím stál nějaký problém, který se objevil a rodič si s ním nevěděl rady, hledal tedy pomoc a zjistil, že angažovat se je pro jeho dítě výhodné i v jiných oblastech.

...a hlavně jsem je nakontaktovala z toho důvodu, že jsme měli problémy, nevěděli jsme jak ve škole dál a nevěděli jsme jak se udržet na škole aby nás nevyčlenili a neposlali na speciální školu tak jsme potřebovali nějakou podporu nějaké informace (Respondent č. 1).

Vznikla zrovna v době, kdy jsem to já potřebovala, kdy vlastně dcera nastupovala do první třídy, takže vlastně i vzhledem k tomu k tý změně zákona, to šlo v podstatě ruku v ruce (Respondent č. 4)

Já jsem měla velmi negativní zkušenost se speciálním školstvím mého syna a defakto jsem si uvědomila, že ani to speciální školství mu neumožňuje nebo nenabízí to, co by mělo nabízet a tak jsem si řekla, že vlastně proč chodit do speciální školy, proč nechodit do běžné školy, že jo? Protože opravdu v té speciální škole se mu nenabízelo nic speciálního a jedinou výhodou toho byl malý kolektiv, ale zase malý kolektiv dětí, kde se ty problémy kumulovaly a kde bylo evidentní, že ani ti speciální pedagogové bez té podpory to nemůžou, nemůžou zvládat, jo? Bez třeba asistentů bez speciálních pomůcek, které tam nebyly, jo? A prostě jsem si říkala, že pro něj bude lepší být v běžném kolektivu s tou podporou protože tam se setkává i s modelem z té běžné společnosti, ale v té speciální škole se s tím prostě nesetká vůbec, tam to je prostě takovej pro mě skleníkovéj efekt bych řekla (Respondent č. 6)

Angažovanost, ačkoliv měla většinou impuls právě u dětí, prospívá i jejich rodičům, přináší jim například různé výhody, ale i osobní pocit zadostiučinění. Pomohla jim v některých situacích a tak jim došlo, že pomoc je vlastně oboustranná.

A tím, že jsem se vlastně zapojila do rodičů za inkluzi aktivně, tak jsem začala být trochu vidět a paní z espécéčka (speciálně pedagogické centrum, pozn. autora) už mě přestala brát jako takového toho jakoby rodiče, který je o pár pater níž než ona, i já jsem se začala brát víc jako partner a uvědomila jsem si že jsem vlastně partner a že nejsem žádný ponižený služebníček a vlastně to byl asi zásadní bod, kdy jsem zjistila, že pokud já budu aktivní v inkluzi a v rodičích za inkluzi tak vlastně na tom espécéčku mě budou jednak víc brát jednak se mě budou svým způsobem tak trochu bát a netroufnou si na mě všechno co si troufnou na ty obyčejné rodiče...prostě potřebuju mít nějakou ochranu, potřebuju mít nějaký zdroj informací, potřebuju vědět že prostě se seznámím s určitýma lidma tak potom paní na espécéčku řeknu: já se na to zeptám tam, a ona hnedka jako se rozmyslí, jestli nás bude tlačit někam kam my nechceme... (Respondent č. 1)

...skrz tu alianci dostane k lidem, kteří se o to nějakým způsobem zajímají a zapojují se vlastně jsem byl ale svým způsobem překvapen tím že už dneska je tady hodně lidí na nejrůznějších místech kteří vidí jako ten cíl to společné vzdělávání prostě všech dětí a ne jen těch, kteří patří do toho mainstreamu který jakoby vzaly za své a tak (Respondent č. 3).

Obecně prospěšný účel se týká zejména období po zapojení do aliance. Rodiče už nevidí jen své dítě, ale vnímají i problémy ostatních rodin a také komplexněji vidí celý systém školství, vzdělávání a zejména problémů s tím spojených. Jeho snaha pomoci svému dítěti se mění ve snahu pomoci všem dětem i rodičům, nebo najít řešení, které se dlouhodobě projeví v naší společnosti. Jejich prvotní cíl, získat informace a pomoci hlavně sobě a svému dítěti se posouvá někam výš, a to pokračovat nadále v práci, ale informace nejen brát, ale rovněž poskytovat a pokusit se přispět svými znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi, které mohou pomoci někomu dalšímu.

...obecně je to nějaké angažování se proto, že ne všichni rodiče, kteří musí ten problém řešit, nemají v české republice stejné možnosti, existují tady ale, tady záleží víceméně na štěstí, v jakém místě, a s jakými nejbližšími školami se nachází, a já bych byl rád, kdyby všichni rodiče, kteří musí řešit to, že jejich dítě nějakým způsobem nezapadá úplně do toho řekněme vzdělávacího mainstreamu, aby měli, když ne úplně stejné, tak alespoň podobné možnosti to řešit (Respondent č. 3).

...já jsem v tom jakoby zakodovaná ještě tou širší odpovědností, že mám pocit, že když mám tu osobní zkušenost z hlediska přímo toho postižení, toho života postižení v rodině, nehledě na to já jsem si speciální pedagog, profesí, tak jsem si řekla, sakra tak já mohu i něčím přispět jakoby obecný společenský odpovědnosti. Je fakt, že s tímhletem v sobě jakoby hodně zápasím, ale protože opravdu není jednoduchá sdílet ty těžký příběhy těch rodičů, a pomáhat jim, a ještě defakto žít trošičku ještě jako v té osobní rodině ve společnosti toho vlastního syna, protože přece jenom ještě nic není tak perfektní, jak by to mělo být, musíte se snažit ještě zabezpečit ty adekvátní podmínky ještě vlastní silou, jo.. Takže jediný tohleto, kdy mě napadá, že tohleto nemám, jo ale to je vlastně takový pud sebezáchovy jo abych eliminovala nějaký ty negativní věci, který převedou zeď, těch příběhů těch rodičů, kdy vám to je samozřejmě nepříjemný, ale snad pak prostě chcete pomoci, a když pak pomůžete rodiči, tak pomůžete především tomu dítěti, ale myslím si, že pak pomůžete i té společnosti trošičku udělat krůček dopředu. Takže takhle asi to mám já, spíš jako asi jsem se s tím nějak nesečkala, že bych chtěla odejít, asi prostě to tak беру jako můj způsob života (Respondent č. 6).

...mění poměr těch romských žáků v těch školách, kde na dobrých školách máme už hodně dětí. Předtím než jsme začali se angažovat tak to bylo jedno romské dítě ve třídě, a teď už jich tam máme pět šest na třídu různě a ten počet se úměrně zvyšuje a taky se nám podařilo na těch špatných školách na těch segregovaných třeba.....tam třeba otevřou dvě tři první třídy, kdežto předtím otevřeli s bídou jednu, takže to je taky vlastně úspěch. Takže když chtěj vlastně žáky tak musej nějak zvýšit tu svoji kvalitu a udělat nějak prostě...(Respondent č. 7)

Jak je vidět, věci které mohou mít motivační charakter je opravdu hodně. Začíná to potřebou zapojit své dítě a končí s cílem a posláním pro lepší společnost. Ovšem jak jsem zmínila již výše, k tomuto tématu se váže také **demotivace**. Rodiče často demotivuje zejména přístup jiných lidí a hlavně jejich neznalost tohoto tématu. Nastávají momenty, které jim ubírají sílu a vrací je zpět na začátek. Jsou to věci, které je často nemile překvapí a bojovat s nimi se může zdát zbytečné. Mohou to být stereotypy a předsudky, nebo jenom strach z něčeho nového a neznámého.

...tak překvapilo mě jako vlastně málo se o té inkluzi ví na to jak vehementně se o ní hovoří jo jako to řada učitelů vůbec zkušenosti nemá, ale rovnou to zavrhuje, řada rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami prostě nemá představu o tom, jak funguje prostě klasická škola, ale taky se tomu vehementně brání nevím já prostě si myslím že člověk by měl mluvit o tom o čem má nějakou zkušenost, nebo o tom něco ví nebo když to o tom neví tak si něco zjistí tak ta všeobecná malá informovanost mě překvapila (Respondent č. 5)

S tím souvisí i kampaň, která proběhla v médiu Blesk, kde se jasně vymezovaly proti inkluzi. Hodně rodičů zmiňovalo, že to bylo velice nepříjemné a demotivující, obzvláště to, že tomu spoustu lidí věřilo. Můžeme tedy vidět, že i média, která jsou všeobecně rozšířená a někdo by jim ani nepřikládal takovou hodnotu se, mohou stát velmi demotivujícím faktorem.

...třeba loni, když byla taková ta kampaň v blesku proti inkluzi, tak to bylo často velmi osobní a často velmi nenávistné, ačkoliv většina těch lidí často vůbec netušila, o čem mluví, tak to bylo takový jako demotivující no...ale nakonec jsme to nějak zatím přežili...(Respondent č. 5).

poštvávání těch lidí co tomu třeba ani moc nerozuměj, tak poštvávání těch kterých se to vlastně týká a nevědí na kterou stranu se vlastně připojit, třeba i média například blesk, tak tam byla vyložene negativní kampaň vedená proti tý inkluzi a proti novele školskýho zákona, což čte vlastně největší masa lidí...(Respondent č. 4).

Horší než neznalost a neinformovanost lidí, kteří stojí v podstatě na okraji tohoto problému a nevidí, jaké to je mít dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je nezajem rodičů, kteří takové dítě mají. Jejich lhostejnost a naprosto nulová snaha nějakým způsobem pomoci svému dítěti.

....no určitě nezajem některých rodičů, rodičů těch postižených dětí, který by o tom měli nějakým způsobem jevit zájem, ale nemají ten zájem, a myslim si, že by třeba v tý alianci dostali i podporu ale některý ty rodiče jsou jakoby netečný, to mě docela jako zaráží, že vlastně nechtěj, aby to jejich dítě bylo i nějakým způsobem jako do budoucna, jakoby jako normálníasi nikdy nebude ale jako v tom běžnym životě normálně fungovat no...(Respondent č. 4).

Zklamání je, když prosazujete zájmy a rodiče a ten potom na to řekne: „hele tak já na to kašlu, já ho dám do té zvláštní prostě a aspoň bude mít klid jo a toto“, jo tak to trochu mě štve ale, že bych to vzdal to asi ne. Ono když vidíte jakoby to světlo na konci tunelu a jdete za ním a to, že ho někdo nevidí, nebo nechce vidět, to vás nemůže odradit, že jo (Respondent č. 7).

Řada rodičů se taky nechce nějakým způsobem angažovat, protože nechce nějak narušovat ten svůj vztah se školou, který mají, prostě já tam nějaký status quo, a ta škola třeba nechce, aby se u nich mluvilo, jako že jsou škola inkluzivní a pak ani rodiče nemají moc šanci se nějak angažovat (Respondent č. 5).

Dalším demotivujícím faktorem je náročnost práce. Většina rodičů, kteří jsou v alianci aktivní, mají také profesi, které se snaží plně věnovat. Proto není divu, že ještě „práce“ pro alianci je velmi náročná a vyčerpávající. Naštěstí nic z toho je zatím neodradilo od pokračování v činnosti.

3.6.3. Kategorie 3: Škola jako partner nebo problém?

V této části se zaměřím zejména na školu, se kterou mají rodiče zkušenosti. Každá škola, každý pedagog se k inkluzivnímu vzdělávání staví jinak a stává se velice důležitým faktorem v životě dítěte. Pokud se škola stane partnerem rodiče, vše probíhá bez problémů. Komunikace i spolupráce probíhají hladce, a pokud nastane problém, oba dva aktéři se jej snaží co nejlépe a nejrychleji vyřešit. Může se však stát, že škola odmítá spolupracovat nebo nemá zájem takovou situaci vůbec řešit a vlastně už od začátku se staví protiinkluzivně.

Naštěstí více zkušeností je kladných, kdy se škola přizpůsobuje a stává se partnerem rodiče. I z pohledu školy je tento přístup výhodnější (Respondent č. 2).

Například v rozhovoru 1 respondentka přiznává: *Naše inkluze probíhala výborně ve všech směrech, co se týče školy, podpora vedení, výborná paní učitelka, výborná asistentka, všichni výborný kolektiv třídní na čemž má samozřejmě největší podíl paní učitelka, která za to jako nějak zodpovídá nebo která vlastně to může jako ovlivnit ten kolektiv třídní.* Ovšem také přiznává, že to jsou zkušenosti zatím z prvního stupně. Z druhého má trochu obavy a dodává *...otázkou zůstává spíš jakoby druhý stupeň, na který se chystáme příští rok, to bude asi tvrdší oříšek, protože tam ti pedagogové to ještě nezažili, nejsou na to připraveni asi hlavně po psychické stránce nejsou připraveni a otevření tomu že by se mohlo něco nového učit, že by něco mohli udělat jinak než frontálně, že by mohli prostě pracovat třeba ve skupinkách ...bojí se všeho nového, bojí se, že tam budou mít asistentku a tak dále. Takže jakoby spíš v tuto chvíli je všechno perfektní, otázky velké máme v příštím roce v přestupu na druhý stupeň* (Respondent č. 1).

Další pozitivní přijetí školou lze vidět i na další citaci:

Naše zapojení při zápisu bylo bezproblémové, jakoby ve velmi blízké vzdálenosti od bydliště máme školu, která sice není spádová, ale společné vzdělávání praktikuje už mnoho let a mají zkušenosti i s tímhletem konkrétním postižením, dokonce je tam hoch co loni absolvoval celou základní školní docházku a takže řekl bych, že jakoby jsou na tom dobře i co se týče znalosti toho konkrétního postižení (...) Takže vlastně z hlediska té školní docházky je to ideální až vlastně snový případ toho, jak to funguje... (Respondent č. 3).

S negativními zkušenostmi se však jako členové organizace stávají velice často. Nejčastějším příkladem může být, kdy problémem se stává už samotná komunikace.

....no komunikace že jo, protože pokud si otevřete web jakékoliv školy tak se dozvíte jací jsou tam odborníci a jak vlastně veškerému vzdělání rozumí a jak vlastně jako rodič obecně by jste měl všechno nechat na nic, ale v okamžiku jo ale jak říkám popisuju obecnou situaci, no a v okamžiku když je tam dítě se speciální vzdělávací potřeby tak se dozvídáte informace zcela opačné, jako například že takové dítě tady ještě neměli určitě to nebudou umět vzdělávat takové dítě a určitě by bylo lepší jít do nějaké jiné školy, kde s tím hlavně už mají alespoň nějakou zkušenost jo...v podstatě se vám stane že vám nenápadně vysvětlují, že vás tam vlastně nechtějí, přestože je povinnost těch škol vás přijmout nebo teda to dítě, takže to je prostě jako takové základní, základní alfa a omega (Respondent č. 8).

...to nejtěžší je opravdu to aby ta druhá strana přijala že vy jako rodič tam nejdete s tím za nimi s nějakou nabídkou, pro to abyste si přišli stěžovat a říkat jim, co se dělá špatně a tak, a opravdu jdete s nabídkou pomoci a podpory, bohužel prostě...ta druhá strana prostě toho rodiče jako partnera nepřijímá a nechce moc přijímat jo, to si myslím, že je spíš v takový ty ostražitosti, jako aha pozor na rodiče a ještě pozor obzvláště pozor na rodiče toho, který je informovaný jo...vidíte tam takový odstup, a to si myslím že jsou velký překážky, že jsou tak jako v jakýmkoliv jako v jiný otázce jsou rodiče hozený do jednoho pytle, neříkám že je spoustu problémových rodičů to určitě je, ale jsou i ty rodiče z toho druhého spektra a bohužel ta spolupráce se myslím ze strany škol nastavuje velmi opatrně a začíná se takovou nedůvěrou, apriori, a to si myslím že je právě na vás jako zbourat ten strach a ty předsudky ze strany těch pedagogických pracovníků a otevřenost chybí...(Respondent č. 6).

Jak je vidět, škola a pedagogové se mohou stát velkou překážkou při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. A přestože, jak bylo již zmíněno, rodič má velké pravomoce podložené zákony, často je stejně bezmocný. Ovšem i rodiče uznávají, že i pro učitele to musí být velice náročný proces. Mnohokrát jim slíbeného asistenta pedagoga nikdo nezaplatí a oni nemají čas ani trpělivost na dítě, které potřebuje mnohem více pozornosti a důkladnější přípravu. Slíbené peníze nepřijdou a někteří rodiče si chodí

stěžovat. Škola je v této situaci středem pozornosti, jednak rodičů a jednak ministerstva, které má vše kontrolovat, není tedy divu, že často dochází ke zmatkům a nepříjemnostem.

3.6.4. Kategorie 4: Okolnosti

V této kategorii jsou okolnosti, které se vztahují k zapojení rodičů ve vzdělávání a které ovlivnily buď přímo je a jejich osobní situaci nebo situaci ve škole. Nejčastěji zde hovoří o **legislativě** a o **financích**, přičemž obě tyto kategorie jsou vzájemně provázány. Ačkoliv inkluze jako taková začíná podle zákona už v roce 2005, ale v té době kolem toho nebyl tak velký mediální boom a tak se řeší spíše novela zákona z loňského roku, tedy z roku 2016. Tato novela obsahuje zejména podpůrná opatření, která využívají děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti mimořádně nadané. Tato opatření, tedy pomůcky a finance dostávali dříve pouze děti v praktických školách, nyní je možné, aby o tato opatření zažádali i děti z běžných škol, pokud je potřebují. Rodiče, se kterými jsem vedla rozhovory, jsou na jednu stranu spokojeni, protože konečně nemusí řešit jak financovat asistenta nebo kde sehnat ty a ty pomůcky, ale na druhou stranu se právě kvůli tomu rozjela ne vždy příjemná veřejná diskuze na téma inkluzivní vzdělávání.

Někteří rodiče tuto novelu vnímají jako velkou změnu, která jim v podstatě změnila život.

...tak konkrétně u mého syna mám velké změny, protože defakto do té doby než to bylo uzákoněný tak ve škole neměl podporu žádnou a od té doby co to je uzákoněný nemáme problémy s asistentem pedagoga, má ho, do té doby ho měl stále doporučovaného, ale nikdy ho neměl, protože bohužel peníze na to z krajského úřadu zřizovatele škola nikdy nedostala jo. Prvně se stalo že to je bez problémů, že to máme, a taky prvně dostala škola peníze na pomůcky a protože můj syn má těžké kombinované postižení takže tam ty možnosti jsou opravdu velké takže opravdu to pro tento školní rok doopravdy dostal a zafungovalo to prakticky brzo, protože ten zákon začal platit od září takže to muselo projít znovu posouzením že to doopravdy potřebuje a v říjnu už jsem měla v ruce potvrzení že finance na něj dostali a že vše co mu je doporučováno opravdu bude mít a i se tak stalo (Respondent č. 6).

...určitě no, tak ta podpůrná opatření to je vlastně základ, že to dítě dneska má na podpůrná opatření prostě nárok, ať bydlí v Ústí nad Labem nebo v Brně, takže o tom

vlastně rozhoduje poradenské zařízení, které by mělo být kvalifikované, měli by to být odborníci, kteří to dítě, ta jeho specifika znají a dokáží posoudit, tak to je prostě základ, to že ty peníze prostě těm dětem automaticky půjdou, to se změnilo hrozne moc a to si myslím že rodiče, kteří mají dítě v inkluzivní škole jako velmi litují, protože jim prostě ubyli starosti jestli i letos dostanou asistenta a jestli i letos to dítě v té škole ještě zůstane (Respondent č. 5).

Pokud se na to podíváme z pohledu učitele, i zde zůstává novela zákona spíše přínosem: *No jednak mě hlavně napadá okamžitě, že v tuto chvíli mám na účtě zatím teda jenom 7,5 tisíce korun na pomůcky pro integrované děti, takže jako vidím, že skutečně začíná fungovat, že každý měsíc když vám prostě poradna diagnostikuje dítě a vy si o něj zažádáte, což je ještě trošku problém se do toho systému dostat, ale když už to všechno absolvujeme tak skutečně ty peníze přijdou, což teda dřív nebylo, takže to je změna. Zároveň ale dodává, že to má i svou stinnou stránku *Spíš asi jak už jsem uvedla tak ten chaos protože ta dobrá myšlenka že spousta lidí, že spousta lidí říká že... tak vidíte, že je to, to sem říkal zmatek, a že spousta lidí neví, co má dělat...*(Respondent č. 2).*

Někteří z dotázaných v tom však kromě výhod v podobě peněz vidí spíše nevýhody, které jsou s tím spojené. Často uvádí zmatek a chaos, který ale dle nich pojí celé české školství a celou legislativu, také ale jak jsem již zmínila otevření tohoto tématu před veřejností. Jistě není na škodu, když se o takovém tématu mluví a ví, ale většina informací byla útržkovitých a nejasných a vybízela k vytváření vlastních, často mylných názorů, které byly ještě podpořeny médii, či dokonce hlavou státu.

...a negativní, spíš takový to jakoby poštvávání těch lidí co tomu třeba ani moc nerozuměj, tak poštvávání těch kterých se to vlastně týká a nevědí na kterou stranu se vlastně připojit, třeba i média například blesk, tak tam byla vyloženě negativní kampaň vedená proti té inkluzi a proti novele školskýho zákona, což čte vlastně největší masa lidí...(Respondent č. 4).

Jako konkrétní ukázka ovlivnění lidí médii může sloužit i tato konkrétní zkušenost jedné z matek, která se stala na zápisu dětí v září 2016: *U nás ted' u zápisu prvňáků, to znamená někdy na jaře, tam byly první třídní schůzky tak se tam nějaká maminka ptala: A jako jak to bude s tou inkluzí na začátku? Jako, jak to bude strašné, kolik těch postižených dětí tam bude? A vedení školy té paní jako poměrně hladce vysvětlilo, že ty děti*

tam budou a že prostě standartně se o ně staráme v rámci možností a teď od září by to mělo být ještě lepší a ukázalo se, že to tak bylo, že to tak je takže...(Rozhovor č. 8).

...je dobře, že je uzákoněná protože teďka může do té školy každý, kdo by chtěl. Nám se do té školy podařilo nějak probojovat tvrdýma loktama v době, kdy to ještě uzákoněné nebylo, ale zase to pro nás přináší třeba ta úskalí, že zatímco když to nebylo uzákoněné a někdo se takhle do té školy dostal tak tou školou proplul tak teďka jsme pod drobnohledem a musíme přesně vykazovat tabulky, plnit výstupy a v podstatě máme daleko větší problém se v té škole udržet. Máme třeba víc možností jak jakoby získat peníze na ty odborné asistenty a podpůrná opatření, ale když to vezmu z pozice rodiče, tak mi přijde, že je na nás teďka větší tlak kladen a je to prostě náročnější v tom, že ta společnost celá se postavila protiinkluzivně, i ti pedagogové jsou takoví víc jakoby napjatí, nabroušení. Jako ti, kterých se to netýká, jo, ti kterých se to týká většinou nejvíce, tak ti dělají největší zlo...(Rozhovor č. 1).

Podle jiných respondentů se zase tak moc nezměnilo. Prý nejvíce jdou vidět ty finance, ale spíše se kolem toho udělala velká reklama, ale se vlastně moc věcí nezměnilo.

...pokud rozumíte inkluzi to, co se stalo od září 2016, tak se toho takzvaně moc nestalo, protože některé věci se vyjasnily, zpřesnily a hlavně protože za vším jsou peníze, tak za těmi dětmi do těch běžných škol šly peníze. To znamená, že ty peníze šly dříve do těch speciálních škol ne do těch, kde byly ty děti, kde je potřebovaly, to znamená, že teď jsou ty peníze v těch běžných školách. Takže pokud to dítě potřebuje asistenci, tak má takovou asistenci, jakou potřebuje, nikdo se nemusí s nikým přehadovat a nikdo nedělá prostě za peníze, které jsou v podstatě nedůstojné...a pokud dítě potřebuje, protože má prostě jiný způsob komunikace potřebuje výpočetní techniku tak tam je. Není potřeba někomu říkat, že to dítě pokud komunikuje tímto způsobem, tak bude prostě pouze ve školách, kam se ta technika nakoupí. A pokud máte třeba dítě mimořádně nadané tak to třeba znamená, že asistenci můžete mít i k němu, protože samozřejmě ty děti jsou náročnější, o hodně než ten standard. Takže úplně když to zjednoduším, v podstatě se nic moc nestalo, financování se přesunulo za dětmi do škol, zprůhlednily se pravidla pro rozhodování o těch podpůrných opatřeních a změnil se trochu status poraden a speciálních pedagogických center, které vlastně rozhodují o tom, jakou tu podporu to dítě dostane, takže je možné se proti tomu i odvolat (Respondent č. 8).

...a tento rok vlastně no od toho září tak abych se přiznal tak ne. Aspoň ne tady v Ostravě. Když si vezmete, že my tady v Ostravě to máme třeba v tom Příboře, tady máme myslím šest škol a tři jsou stoprocentně romské a tři jsou na těch dvou je tak 5% romských dětí a na jedné je tak kolem 15 až 20% romských dětí a když vlastně vidíme tu situaci a promítneme si ji do nějaké změny tak vlastně nic se nestalo jo. Školy zůstaly, žáci jsou pořád stejní, učitelé jsou pořád stejní spíš naopak, slyšíme teda více stížností. Ted' například skončil rozvojový program z ministerstva a školy propouštějí vlastně ty asistenty pedagoga, kteří byli pro sociálně znevýhodněné děti jo tak na ně už vlastně nemají peníze, a tak je vlastně propustí, tak očekáváme, že už v těch ted' špatných školách se ta kvalita ještě zhorší (Respondent č. 7)

Můžeme tedy vidět, že novela zákona má své plusy i minusy. Těžko říct, čeho je víc. Je důležité však dodat že je zřejmé, že podle výpovědí respondentů měla úspěch a byla žádoucí, zejména co se týká finanční stránky věci. Nicméně mediální boom z ní udělal zbytečnou senzaci, kterou ale nikdo pořádně nevysvětlil a tak to s sebou nese značná negativa, která konstruují sociální realitu kolem tématu inkluzivního vzdělávání a vytváří předsudky a stereotypy proti kterým se velice těžce bojuje.

3.7. Diskuse

Tématem celé práce je občanská angažovanost rodičů v inkluzivním vzdělávání. V poslední době se o inkluzivním vzdělávání mluví hodně. Většinou však v souvislosti s handicapovanými či romskými dětmi, o tom, jak ztíží běžnou výuku na školách a jak se kvůli nim zhorší výuka. Společnost se v tomto tématu dělí na dva tábory, jeden inkluzi ve školách prosazuje, druhý ji razantně odmítá. Ani jeden z nich však neupozorňuje na rodiče těchto dětí. Mohlo by se zdát, že stojí v pozadí a že se jich to vlastně ani netýká. Ale opak je pravdou. Rodič jako zákonný zástupce dítěte stojí vlastně za vším – od hledání školky či školy, přes domluvu s učiteli, neustálou komunikaci a spolupráci až po služby a činnosti, které pro školu dělá. A po tom všem musí ještě čelit kritice okolí a vypořádávat se s nezdary a krizemi. Není tedy divu, že si tito rodiče zakládají různé organizace, aliance a platformy, aby se spojili, radili si, informovali se a dodávali si vzájemně sílu.

Ve své práci jsem se zabývala právě těmi jejich způsoby angažovanosti, a to nejen v organizaci ale i individuální zapojení do škol a aktivit týkajících se jejich dětí. Stanovila

jsem si tři výzkumné otázky, na které se nyní pokusím odpovědět pomocí výzkumu, který jsem uskutečnila.

První z mých výzkumných otázek zní:

„Jakými způsoby se rodiče angažují při vzdělávání svého dítěte?“

Z výsledků výzkumu vyplývá několik forem, kterými se rodiče angažují. Ze čtyř kategorií, které jsem vytvořila, této otázce nejlépe odpovídá hned ta první s názvem: Druhy/způsoby angažovanosti rodičů. V této kategorii jsem identifikovala hned 23 způsobů, kterými se rodiče zapojují do dění ve škole, v komunitě nebo jinde. Začíná to už hledáním informací, hledáním vhodné školky či školy, obcházením seminářů a přednášek, pokračuje angažovaností v samotné škole, kde je potřeba neustálá komunikace a spolupráce, účast na akcích či pomoc škole. Další fází by pak mohlo být zapojení do organizace a šíření svých zjištění, důležitých informací a rad mezi další a další rodiče, či se veřejně přihlásit ke svému názoru například skrze video, článek nebo vystoupení v televizním pořadu.

Pokud srovnáme druhy angažovanosti z výzkumu s druhy angažovanosti rodičů, které vzešly ze zahraniční literatury, přináší nám to pár zajímavých zjištění. Některé druhy se u místních rodičů a na místních školách buď vůbec neprojektují, nebo jsou tak samozřejmé, že o nich moc nemluví.

Jako první druh angažovanosti rodiče ve vzdělávání svého dítěte je v literatuře uvedeno **učení doma**. Znamená to, že rodič se s dítětem učí doma a pomáhá mu porozumět látce. Několik rodičů tuto aktivitu zmínilo, ale ne v kontextu svého aktivismu ve vzdělávání, ale spíše jako něco, co je velice náročné, ale nutné dělat. Naopak učitelka, se kterou jsem vedla rozhovor, tuto aktivitu zmiňovala jako velice důležitou, protože právě učení se rodiče doma s dítětem považuje za klíčové k tomu, aby se mohlo vzdělávat v běžné škole a nemělo pocit, že je pozadu a nestíhá. Dalším druhem je **podpora školy, dobrovolnictví, přínos zdrojů**. Tato aktivita je zde velice rozšířená, alespoň podle mých respondentů. Školu podporují několika způsoby, například zasílají informace učitelům o akcích, které se týkají inkluzivního vzdělávání a které se k nim dostanou dříve či ve větším množství, jelikož jsou členy organizace. Poskytují své profesní zkušenosti, vědomosti a znalosti. Pomáhají škole s uspořádáním různých akcí nebo shání peníze na různé pomůcky či jiné věci, které škola potřebuje. **Informovanost** je dalším druhem angažovanosti.

Znamená to, že rodiče jsou informováni o všem, co se ve škole děje. I v tomto případě se to shoduje s mým výzkumem, kde rodiče jsou neustále informováni o akcích, příhodách, či chování jejich dítěte ve škole. Často se však stává, že si tyto informace musí sami vyžádat, protože jako rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je potřebují častěji či detailněji. Navíc webové stránky škol jsou často ve špatném stavu, a proto se na ně nemohou spolehnout. V případě paní ředitelky, se kterou jsem dělala rozhovor, toto neplatí. Ona i veškerý pedagogický personál včetně asistentů pedagoga si dělají poznámky do notýsků, co se celý den ve škole dělo a tyto informace předají při nejbližší příležitosti rodičům. Dalším, a dle výzkumu nejdůležitějším bodem je **komunikace**. Komunikace je v těchto situacích základem všeho. Je základem informovanosti, spolupráce nebo jakékoliv jiné aktivity, která se děje mezi rodiči a školou. Díky komunikaci je vše jednodušší a všichni rodiče, se kterými jsem vedla rozhovory přiznali, že bez komunikace nefunguje vůbec nic. Proto je podstatné aby byl komunikující jednak rodič a nebál se na nic zeptat a jednak škola, aby byla ochotná a otevřená veškeré komunikaci, i té nepříjemné, aby se veškeré problémy vyřešily včas a bez komplikací. Dalším druhem angažovanosti, který je čím dál více oblíbený je rozhodování. Tento způsob zapojení se spočívá v tom, že rodiče se stávají například členy různých komisí či výborů ve škole a mohou se tedy podílet na rozhodování, které se ve škole uskutečňuje. Rodiče se stávají členy různých přípravných výborů, kde se zabývají činnostmi školy, výlety nebo podobnými věcmi. Další dva druhy angažovanosti se u nás vyskytují zřídka. Jsou jimi hodnotící a vzdělávací způsob zapojení rodičů. V hodnotícím rodiče pomáhají hodnotit úspěch žáka ve škole a podílí se na různých zasedáních školy. Vzdělávací znamená, že se rodiče účastní vzdělávání svých dětí. Pouze jedna z respondentek přiznala, že občas chodí do školy a vede tam různé kroužky pro děti.

S ohledem na český kontext zde velké rozdíly nenajdeme. Jak jsem zmínila již v literatuře, u nás se začalo tématem zapojení rodičů do škol věnovat mnohem později než třeba v USA, ale možná právě o to intenzivněji. Jak bylo uvedeno výše mnoho škol na to, však není připraveno a učitelé na to nejsou nijak vyškoleni. V českém kontextu se proto objevují výzkumy na téma, proč to nefunguje a mnoho autorů se tomu také věnuje. Mezi způsoby angažovanosti, které jsem v rozhovorech nepostřehla, patřilo například setkávání absolventů či smlouva se školou. Tyto dvě aktivity ani jeden z rodičů nepopisoval.

Zatímco aktivity jako účast na akcích školy, informační schůzky, pomoc při aktivitách školy nebo rodič jako expert na svůj obor se objevovalo často.

V literatuře se objevovala angažovanost v běžném školství, která nebyla vysloveně orientována na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive na jejich rodiče. Zapojení ze strany rodičů se týkalo všech rodičů, ne pouze těch, na které jsem se zaměřila ve své práci já. Nutno ale konstatovat, že tato angažovanost se ve většině případech shodovala, jak jsem uvedla již dříve. Je tedy zřejmé, že ať se jedná o jakékoliv dítě, rodič by se měl angažovat. Ačkoliv, jak zmínilo několik rodičů v rozhovorech, ale i učitelka, se kterou jsem rozhovor uskutečnila, rodiče, jejichž děti potřebují více a speciální péči by se o angažování měli zajímat mnohem více. Lze tedy konstatovat, že v tomto případě se můj výzkum shoduje s literaturou.

Druhá výzkumná otázka se zabývá motivací rodičů:

Jaké faktory přiměly rodiče se angažovat?

Jak jsem zmínila již výše ve své práci, zde se budu zabývat tím, co rodiče motivovalo nejen začít se angažovat a vstoupit do nějaké organizace, ale také tím, co je motivuje zůstat. Lehce zde narážím i na to, co je demotivuje. K této otázce se váže kategorie 2, a tedy **motivace vs. demotivace**. Pokud se podíváme zpět do teoretické části, zjistíme, že motivací nějak se angažovat či zapojit může být potřeba něco změnit, dát najevo svůj názor nebo se veřejně postavit za to, čemu věříme. Ve vzdělávání je to potom většinou dítě. Rodič má potřebu a řekněme i povinnost své dítě bránit, a proto je jasné, že se snaží bránit jeho práva i ve škole. Dalším důvodem by mohla být výhoda spolupráce těchto dvou složek. Z textů v teoretické části je patrné, že spolupráce přináší výhody jak škole, tak rodičům. Ti jsou informováni a nemusí se bát nějaké náhlé změny a vědí, že je o jejich potomka dobře postaráno. Školy získávají podporu a pomoc při různých akcích a při řešení některých situací, získávají finanční či materiální prostředky. Ve svém výzkumu jsem zjistila, že nejčastějším důvodem, proč se rodiče začali nějakým způsobem individuálně angažovat, byl nějaký **problém**, který nastal ve škole, a oni jej museli řešit. Měli potřebu zjistit více informací, s někým se poradit a tak si začali sami hledat informace, semináře či organizace, které by jim nějakým způsobem pomohli. Poté už, jak říkali, to šlo „ruku v ruce“. Pravidelně se účastnili seminářů, kde se setkávali s podobně smýšlejícími lidmi a zjišťovali, že jejich problémy jsou velice podobné a v podstatě se

opakují, a společně se rozhodli, že je potřeba založit nějakou platformu, aby mohli radit a pomáhat ostatním rodičům, kteří se ocitají v obdobných situacích. Jeden z respondentů rovněž uvedl, že jeho motivace zapojit se do aliance byla podmíněna společnými problémy, ale jeho prvotní důvod k tomu se angažovat byl jiný. Nějakou dobu totiž strávil v Anglii, kde viděl, že inkluze je naprosto v pořádku a může fungovat, to ho přimělo k tomu přijet zpět a začít se o to nějakým způsobem zajímat. Paní ředitelka zase vnímala angažovanost jako samozřejmou a nikdy ji nenapadlo, že by to mělo být jinak. Motivace tedy může být různá, ale u většiny respondentů se shodovala. Pokud jde o motivaci zůstat v organizaci, ta se už liší více. Někteří rodiče to berou, jako výhodu řekněme osobního charakteru, kdy jim osobně přináší angažovanost jisté výhody, či vnitřní pocit zadostiučinění. Mezi výhody patří například neustálý přísun nových informací, pocit podpory, ale jedna z respondentek také uvedla, že jí to pomohlo i ve škole syna, protože začala být více vidět a měla se o co opřít, takže si na ní tolik netroufli. Další motivací je obecně prospěšný cíl, kdy rodiče mají za cíl zlepšit informovanost všech rodičů, pomoci jim a nějakým způsobem zlepšit situaci ohledně inkluzivního vzdělávání v České republice. S motivací je ale spojena také demotivace. Tedy nastávají momenty, které jsou pro rodiče obtížné, nepříjemné a demotivující. Častým faktorem je zde náročnost „práce“ v alianci, která vede k vyčerpání a únavě. Také již zmíněné negativní ohlasy médií a veřejnosti a jejich protiinkluzivní kampaně. Rodiče často zmiňovali kampaň v médiu Blesk, která byla podle jejich slov často velice osobní a zraňující. Demotivující jsou také rodiče, kteří svou cestu a snahu za inkluzivním vzděláním pro své dítě raději vzdají, protože se bojí reakce okolí nebo jim cesta přijde příliš složitá. Naštěstí však nikdo z rodičů zatím svou snahu nevzdává a rozhodně neplánují se svými aktivitami přestávat. U této otázky jsou významné i dvě následující kategorie, tedy škola jako partner/problém a okolnosti... U první kategorie je to z toho důvodu, že škola je jedním z hlavních aktérů v celém tématu inkluzivního vzdělávání a rodičovské angažovanosti. Když škola nechce spolupracovat, když škola nechce přijímat děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ačkoliv to má ze zákona povinné, rodič s tím nic neudělá. I to může být stresující faktor, který vyvolává demotivaci. Na druhou stranu pokud je škola naprosto spolupracujícím a podporujícím partnerem rodiče, stává se obrovskou motivací. Stejně tak okolnosti, které provázejí toto téma. Já jsem se nejčastěji setkala s legislativou a s tím souvisejícími financemi. Od loňského září platí novela zákona o inkluzivním vzdělávání, díky které děti se spec. vzd. potřebami dostanou potřebné pomůcky a finance na asistenta pedagoga i v případě, že

navštěvují běžnou základní školu. To znamená, že rodiče již nemusí řešit nepříjemnosti spojované se sháněním drahých pomůcek a způsoby jak zaplatit asistenta. Má to ale i svou špatnou stránku, a to je právě přílišná medializace tématu, kde informace jsou podávány ne zcela správně a většinou vytržené z kontextu. To vyvolává vytváření předsudků a stereotypů, což je pro rodiče těchto dětí velmi stresující a demotivující.

Jak jsem uvedla již výše, česká literatura se v tématu zapojení rodičů do škol věnuje často tématu spolupráce a komunikace a naráží na situace, kdy se nedaří. Uvádějí různé faktory, mezi které patří například nedostatek času rodičů, nepřipravenost učitelů atp. Pokud je škola nespolupracující, jedná se o velkou demotivaci, jak jsem již uváděla, což může být zapříčiněno právě nedostatečnou připraveností jejích pedagogů a ostatního personálu školy. Je tedy zřejmé, že různé faktory spolu vzájemně souvisí a je důležité se snažit vyřešit příčinu, než začneme řešit důsledek.

Třetí a poslední výzkumná otázka je:

Změnil se nějak přístup rodičů ke vzdělávání za tu dobu, co se angažují? Pokud ano, jak?

Odpověď na tuto otázku nelze hledat pouze v jedné kategorii, protože dle mého názoru prostupuje celým výzkumem. Rodiče často nevnímají změnu svého přístupu, ale dle mého názoru, tím, že se angažovali, získali jakousi podporu a pochopení a nebojí se postavit se za svůj názor. Nikdo z nich neopustil původní myšlenku, že inkluze je správná a oni se za to postaví, ale díky angažování se získali spoustu nových kontaktů, nápadů, vzdělání a informací, které je neustále posouvají. Několik z nich přiznalo, že vnímají problém komplexněji a trochu s nadhledem. Jeden z respondentů založil novou organizaci zabývající se podobným problémem, protože viděl, že to funguje a že to jde. Proměna přístupu třeba o 180° se u nikoho nekonala, ale to by asi ani nebylo správné. Svůj původní cíl, zvýšit informovanost a pomoci lidem, kteří jsou v podobné nebo stejné situaci jako jsou oni, se jim daří a proto jejich změna je jen nepatrná, například ve vnímání okolního světa nebo uvědomění si toho, co mají a co ne.

3.8. *Limity výzkumu*

Jako každá práce, má i ta má své limity, které se jí dají vytknout. Jako ten hlavní bych zdůraznila asi počet respondentů. Je jich osm. Aliance rodiče za inkluzi má sedm členů,

kteří jsou ve výkonném výboru a nespočet podporovatelů, ať už z řad rodičů, učitelů či organizací. Mým prvotním cílem bylo vést rozhovory jednak s těmito členy, ale také s některými učiteli, kteří alianci znají a podporují inkluzi a zapojování rodičů na své škole. Bohužel jsem sehnala pouze jednu paní ředitelku z vesnické školy, která byla velmi ochotná se mnou o všem otevřeně mluvit. Další učitele jsem sehnat nemohla, a bylo mi sděleno, že se mnou rozhovory dělat nechtějí, protože nechtějí být vnímáni jako proinkluzivní. Pokoušela jsem se tedy získat respondenty jinak, ale bohužel jsem další nezískala. Věřím, že to není z důvodu, že by se zapojit nechtěli, ale jak vyplývá z výše vypsaneho textu, práce v alianci a výchova dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je velice náročná, a proto najít si čas ještě na rozhovor není snadné. Navíc to pro někoho nemusí být příjemné téma, a proto chápu, že se mnou nechce mluvit. Účast pouze jedné učitelky mi však nedává moc dobrou představu o tom, jak učitelé vnímají angažování rodičů, a proto se na odpověď na toto téma musím spolehnout na literaturu a na výpovědi rodičů.

4. Závěr

Má práce se zabývala občanskou angažovaností rodičů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Během práce jsem narazila na zajímavé momenty a situace a pro mě osobně byla práce velice přínosnou. V literatuře jsem se setkávala se zajímavými názory na zapojování rodičů do vzdělávání a jejich postupný vývoj. V empirické části jsem se také dozvěděla spoustu přínosných informací. Zjistila jsem, že největším problémem jsme my, dospělí. Děti sami nevnímají žádné odlišnosti a nemají předsudky, to vytváříme my a naše děti to od nás okoukají a žijí s tím celý život, protože zbavit se předsudků je nadlidský úkol.

V teoretické části jsem se zaměřila nejvíce právě na angažovanost, a to nejdříve na obecnou, potom na její druhy a poté na angažovanost ve vzdělávání. Chtěla jsem se nejprve zabývat pouze angažovaností ve vzdělávání ze strany rodičů, ale podle literatury jsem zjistila, že zároveň s rodičovskou angažovaností jde také angažovanost ze strany učitelů a ze strany organizací, či celé komunity v oblasti školy. V této části práce jsem se věnovala také inkluzi a jejímu propojení s občanskou angažovaností a vzděláváním. Zmínila jsem zde také legislativu týkající se inkluze, která se kvůli nedávným změnám stala právě ve vzdělávání a angažovaností rodičů velkým tématem, což se mi potvrdilo i ve výzkumné části.

V empirické části jsem použila polostrukturované rozhovory, které mi pomohly přiblížit současnou situaci z pohledu angažovaných rodičů. S nimi jsem vedla rozhovory, a to buď osobně či po skypu (zejména kvůli jejich pracovní vytíženosti či vzdálenosti). Tyto rozhovory byly velmi přínosné, ale nejen pro mě. Sami rodiče byli rádi, že se o jejich situaci dozví více lidí, a že třeba díky mé práci se začne angažovat více rodičů, což by bylo potřeba.

Svou práci považují za přínosnou zejména v oblasti druhů angažovanosti. V teoretické části jsem uvedla některé druhy angažovanosti všeobecně, a poté ve vzdělávání. Ve srovnání s angažovaností ve vzdělávání se výsledky mého výzkumu shodovaly, ale pokud bych to měla porovnat s obecnými výzkumy tak nikoliv. Zdá se mi totiž, že pokud se řekne angažovanost, lidé si představí psaní petic, účast na demonstracích a vytváření medializovaných organizací. Já jsem svou práci chtěla poukázat na to, že stačí malý čin, jako například jít se podívat do školy, kam bude mé dítě chodit, zajímat se o to,

co ho tam budou učit, nebo nesouhlasit s tím, že ho chtějí poslat do praktické školy. Takto zdánlivě malý čin dokáže změny. Již to, že rodiče nejdou s proudem, že se postaví za své dítě, svá práva a dokáží říct, co se jim nelíbí. Už to, že se sami snaží hledat si informace, chodit na semináře a přednášky a dopředu se připravují na cokoliv, co by mohlo nastat, už jen to, že hledají pomoc. I tyto zdánlivě malé věci jsou dle mého názoru součástí angažovanosti.

5. Zdroje:

5.1. Literatura

- AAC&U Civic Engagement Value Rubric. Association of American Colleges and Universities. Nedatováno. Str. 2.
- AINSCOW, Mel. Understanding the development of inclusive education system. School of Education. 2005. The University of Manchester. United Kingdom. Electronic Journal of Research in Educational Psychology.
- ANDREWS, Sarah Werner. Parents as Partners: Creating a Culture of Respect and Collaboration with Parents. *NAMTA Journal*, 2015, 40.1: 129-137.
- BAUCH, Jerold P. Categories of parent involvement. *The School Community Journal*, 1994, 4.1: 53-61.
- BOOTH, Tony, et al. Index for inclusion. *Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education*, 2002.
- BRAUNSTEINER, Maria-Luise; MARIANO-LAPIDUS, Susan. A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 2013, 1.1.
- CÍSAŘ, Ondřej. 2008. *Politický aktivismus v České republice. Sociální hnutí a občanská společnost v období transformace a evropeizace*. Brno: CDK.
- CONNOR, David J.(ed.) Supporting Inclusive Classrooms: A Resource. New York City Task Force for Quality Inclusive Schooling. Volume I, 2008.
- COV- Centrum občanského vzdělávání. Kolektiv autorů. Občanská angažovanost 2015. Mapa české společnosti z hlediska občanské angažovanosti. 2015. Konrad Adenauer Stiftung.
- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

- D'ALESSIO, Simona, Donnelly verity ed. Organisation of provision to support inclusive education–Literature review. European agency for development in special needs education. 2013.
- DEMPSEY, Ian. Principles and policies for integration and inclusion. *Integration and inclusion in action*, 2001, 35-58.
- DESFORGES, Charles, et al. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Nottingham: DfES publications, 2003.
- FAGER, Jennifer Jeanne; BREWSTER, Cori. *Parent partners: Using parents to enhance education*. Northwest Regional Educational Laboratory, 1999.
- FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče - nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.
- FLECHA, Ramon (Ed.), INCLUD-ED Consorci. *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe..* Springer 2015. ISBN 978-3-319-11175-9.
- FRÍČ, Pavol. Občanská společnost a definice NNO, vývoj, stav a trendy. 2015.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, sro, 2005.
- HILBERT, Dana. Perceptions of parents of young children with and without disabilities attending inclusive preschool programs. *Journal of Education and Learning*, 2014.
- HORŇÁKOVÁ, Marta. Inkluzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? Efeta - Vedecko odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím. 2006, ročník XVI.
- MARSHAL, Linda, SWAN, Paul, et al. Parents as participating partners. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 2010.

- PETROVA, Tsveta., and TARROW, Sidney. 2007. „Transactional and Participatory Activism in the Emerging European Polity: The Puzzle of East Central Europe.“ *Comparative Political Studies*.
- POL, Milan; RABUŠICOVÁ, Milada. Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací. *Feedback*, 2013, 46.U2.
- PUTNAM, D. R.. „Bowling Alone: America's Declining Social Capital.“ *Journal of Democracy* vol. 6, no. 1., 1995. s. 65 -78.
- RABUŠICOVÁ, Milada, et al. Škola a (versus) rodina. *Brno: Masarykova univerzita*, 2004.
- RUSTEMIER, Sharon; BOOTH, Tony. *Learning about the Index in use: A study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*. Centre for Studies on Inclusive Education, 2005.
- SKOVAJSA, Marek, 2010. „Občanská společnost a demokratický stát.“ Kapitola 2, část. In *Občanský sektor*. Praha: Portál.
- SLADKOVSKÁ, Kamila, ŠMÍDOVÁ, Tereza. Analýza dostupných materiálů a zmapování způsobů řešení problematiky vzdělávání žáků cizinců v ostatních evropských vzdělávacích systémech a ČR. 2.12.2009, Praha. Výzkumný ústav pedagogický.
- SLIWKA, Anne. *Networking for Educational Innovation A Comparative Analysis*. University of Erfurt, Germany. Chapter 3 in *Networks of innovation: towards new models for managing schools and systems*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, c2003. ISBN 92-64-10034-2.
- ŠTECH, Stanislav. Rodina a škola – partneři nebo soupeři? Seminář Rodina – nároky, úskalí, východiska. 12.3.2009. Praha – Emauzy. Národní centrum pro rodinu, Brno.
- UNICEF. United Nations Children's Fund. 2012. Atar Roto Presse sa Ceecis.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na*

trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce". Vyd. 2. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.

- WATSON, O. Roland. 12 druhů aktivismu. 2005
- WESTHEIMER, Joel. On the relationship between political and moral engagement. *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values*, 2008, 17-29. in OSER, Fritz K.; VEUGELERS, Wiel. *Getting involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values. Rotterdam/Taipeh: SensePublishers*, 2008.
- YOUNG, Iris Marion. *Inclusion and democracy*. Oxford University Press on Demand, 2002.

5.2. *Internetové odkazy*

- Evropský sociální fond ČR. www.esfcr.cz [online] Dostupné na adrese <https://www.esfcr.cz/zadatele-socialni-integrace> [cit. 27.12.2016].
- Inkluzivní škola. Teorie inkluzivní výuky, inkluzivní vzdělávání. 4.11.2014. 09:41. [online]. Dostupné na adrese: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/inkluzivni-vyuka>. [cit. 26.6.2017].
- Kocka, Jurgen. www.listy.cz. Téma: Má sociální demokracie budoucnost? 3/2004. [online]. Přeložil Miloš Hájek. Přeloženo z *Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte*, 2003/12. Dostupné na adrese: <http://www.listy.cz/archiv.php?cislo=043&clanek=030406>. [cit. 2.1.2017].
- MAZOR, Frederico, *Prohlášení ze Salamanky a akční rámeček pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online] 17.10.2016. Dostupné na adrese: <http://www.pedagogicke.info/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-akcni-ramec-pro.html>, [cit. 28.12.2016].
- OSWALDOVÁ, Petra. *Feldenkraisova metoda – Funkční integrace*. www.feldenkraisovametoda.cz ©2014 [online]. Dostupné na adrese <https://www.feldenkraisovametoda.cz/funkcni-integrace/> [cit. 12.3.2017].
- PRŮCHA, Jan, *Pedagogický slovník*, 2009 s. 104, 107 in Votavová, Renata, RVP- Rámcový vzdělávací program. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze

- [online]. Dostupné na adrese:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/> [cit. 2.2.2017].
- PTA, Parent teacher association. *National PTA History*. [online]
Dostupné na adrese:
<http://www.pta.org/about/content.cfm?ItemNumber=3465&navItemNumber=4581>
[cit. 29.12.2016].
 - Revue politika. www.revuepolitika.cz. [online]. Dostupné na adrese
<https://www.revuepolitika.cz/clanky/370/obcanska-spolecnost-a-stat> [cit. 3.1.2017].
 - Rodiče vítáni. www.rodicevitani.cz. ©2011. [online]. Dostupné na adrese:
<http://www.rodicevitani.cz/mapa-skol/> [cit. 1.6.2017].
 - Rodiče za inkluzi. ©2015-2016. [online] Dostupné na adrese:
www.rodicezainkluzi.cz. [cit. 12.2.2017].
 - *Romea, o.p.s.* www.romea.cz. [online]. 22.4.2015, 13:51. Dostupné na adrese:
[.http://www.romea.cz/sdruzeniromea/index.php?option=com_content&view=article&id=227:romska-identita-nkolach&catid=28:vzdelavaci&Itemid=63&lang=cs](http://www.romea.cz/sdruzeniromea/index.php?option=com_content&view=article&id=227:romska-identita-nkolach&catid=28:vzdelavaci&Itemid=63&lang=cs)
[cit.11.3.2017].
 - Šance dětem, Sirius o.p.s. ©2011-2017. www.sancedetem.cz Slovník pojmů.
Inkluze, integrace, inkluzivní vzdělávání. [online] Dostupné na adrese:
<http://www.sancedetem.cz/srv/www/qf/cs/ramjet/lettersListing?selectedLetter=I#t63> [cit. 31.12.2016].
 - UHEREK, Zdeněk. Migrace online. www.migraceonline.cz. 5. 5. 2003. [online].
Dostupné na adrese <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/spolecenska-integrace-migracnich-skupin-zakladni-pojmy-a-problemove-okruhy> [cit.2.2.2017].
 - Valachová a kol. Podání ve věci zákona č 82/2015 Sb. Diskuse k inkluzi. 23. 10. 2015. [online]. Dostupné na adrese: <http://kantor8.webnode.cz/diskuze-k-inkluzi/>.
[cit. 25.6.2017].

- Vlada.cz . *Vláda schválila strategii romské integrace do roku 2020*. [online] 23. 2. 2015, 14:40. Dostupné na adrese: <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jiri-dienstbier/aktualne/vlada-schvalila-strategii-romske-integrace-do-roku-2020-126945/> [cit. 29.12.2016].
- Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. 1.9.2016. [online]. Dostupné na adrese: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27> . [cit. 20.4.2017].
- Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 24.9.2004. [online]. Dostupný na adrese: (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>). [cit. 20.4.2017].
- ZŠ Stross. www.zs-stross.cz. 30.4.2015, 0:34 hod. [online]. Dostupné na adrese <http://www.zs-stross.cz/index.php?id=117291&action=detail&oid=3475957&nid=3380> [cit. 1.6.2017].