

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav speciálněpedagogických studií**



**Bakalářská práce**

**Zažité skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním z pohľadu žiakov so  
špeciálnymi vzdelávacími potrebami a ich rodičov**

Zuzana Hornáčková

## ABSTRAKT

V tejto práci sa zaoberám inkluzívnym vzdelávaním, jeho teoretickým modelom v ČR a tiež fungovaním v praxi. Cieľom práce je informovať študentov pedagogiky o inkluzívnom vzdelávaní pomocou reálnych skúsenosti žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a ich rodičov. Moja práca môže byť tiež nápomocná rodičom žiakov so ŠVP na vytvorenie predstavy o tom, čo môže čakať ich dieťa v bežnej škole. Hlavná výskumná otázka znie: „Aké majú žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a ich rodičia skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním?“

Dáta na výskumné vyšetrenie som získavala pomocou polo-štruktúrovaných kvalitatívnych rozhovorov. Výskumná vzorka pozostáva zo žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a ich rodičov. Ide o jedného žiaka so zrakovým postihnutím a jeho matku, dvoch žiakov so špecifickými vývojovými poruchami učenia a ich matky. Účastníkov výskumu som vyhľadávala v oblasti Olomouckého a Moravsko-sliezského kraja, a rozhovory prebiehali osobne, teda tvárou v tvár.

Vykonané rozhovory analyzujem pomocou Van Manenovej metódy, ktorá je realizovaná zberom skúseností účastníkov výskumu a analýzou ich významu. Ide o hermeneuticko-fenomenologickú metódu, pomocou ktorej som identifikovala v zozbieraných rozhovoroch základné témy, ktoré popisujú kľúčové významy skúmaného fenoménu – skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním.

V diskusii predkladám výsledky analýzy dát usporiadané do tabuliek a porovnávam medzi sebou identifikované témy u jednotlivých účastníkov. Pokladám otázky ohľadom toho, aký môžu mať zistené výsledky význam pre oblasť inkluzívneho vzdelávania.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>5</b>
<b>TEORETICKÁ ČASŤ .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE .....</b>	<b>6</b>
1.1. Inklúzia vs. integrácia .....	6
1.2. Modely prístupu k zdravotnému postihnutiu a znevýhodneniu .....	6
1.3. Aktuálne trendy v inkluzívnom vzdelávaní.....	7
<b>2. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE A JEHO LEGISLATÍVNE ZAKOTVENIE V ČR9</b>	
<b>3. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE ŽIAKOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM.....</b>	<b>11</b>
3.1. Základné zrakové funkcie.....	11
3.2. Klasifikácia osôb so zrakovým postihnutím.....	11
3.2.1. Osoby nevidiace .....	12
3.2.2. Osoby slabozraké.....	12
3.2.3. Osoby do zbytkami zraku .....	13
3.2.4. Osoby s poruchami binokulárneho videnia.....	13
<b>4. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE ŽIAKOV SO ŠPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENIA .....</b>	<b>14</b>
4.3. Prevalencia a diagnostika ŠVPU .....	14
4.4. Hlavné ŠVPU .....	15
4.4.1. Dyslexia .....	15
4.4.2. Dysgrafia .....	15
4.4.3. Dysortografia .....	16
4.4.4. Ďalšie špecifické vývojové poruchy učenia.....	16
4.5. Špecifické poruchy správania.....	17
<b>VÝSKUMNÁ ČASŤ .....</b>	<b>18</b>
<b>5. METODIKA VÝSKUMU .....</b>	<b>18</b>
5.1. Výskumný dizajn.....	18
5.2. Výskumný cieľ a výskumná otázka .....	18
5.3. Výskumný súbor.....	18
5.4. Technika zberu dát .....	19

<b>5.5. Metóda analýzy dát .....</b>	<b>20</b>
<b>6. ANALÝZA DÁT .....</b>	<b>22</b>
<b>Interview – 1. rodina .....</b>	<b>22</b>
Matka (1).....	22
Anton (syn 1) .....	25
<b>Interview – 2. rodina .....</b>	<b>28</b>
Matka (2).....	29
Maxim (syn 2).....	34
<b>Interview – 3. rodina .....</b>	<b>36</b>
Matka (3).....	36
Richard (syn 3).....	40
<b>7. VÝSLEDKY A DISKUSIA .....</b>	<b>42</b>
7.1. Výsledky rozhovorov s matkami .....	42
7.2. Výsledky rozhovorov so synmi .....	44
7.3. Prieniky tém v rozhovoroch v rámci rodín .....	46
7.4. Porovnanie výsledkov so zahraničnými štúdiami .....	46
7.5. Reflexia výskumníka .....	47
7.6. Limity výskumu .....	47
<b>8. ZÁVER.....</b>	<b>49</b>
<b>9. POUŽITÁ LITERATÚRA .....</b>	<b>50</b>
<b>POUŽITÉ SKRATKY .....</b>	<b>53</b>
<b>ZOZNAM TABULIEK .....</b>	<b>53</b>



## ÚVOD

K výberu témy práce ma motivovala osobná zvedavosť a záujem o tému inkluzívneho vzdelávania. Táto téma mi zároveň pripadá veľmi aktuálna, i keď záujem o ňu je v našich krajinách zjavný približne už od začiatku tohto storočia a ešte starší v západnom svete. Svojim výskumným vyšetrením som sa chcela zamerať na skúsenosti reálnych ľudí zasiahnutých týmto modelom vzdelávania. Ako výskumnú metódu som si zvolila interview tvárou v tvár, keďže pokladám za dôležité ľudí priamo vypočuť a následne zhodnotiť, aký je hlbší význam ich skúseností a čo sa z nich môžeme naučiť. Zároveň bol pre mňa sociálny aspekt týchto rozhovorov veľmi príjemný a obohacujúci.

Cieľom tejto práce je priblížiť študentom pedagogiky, učiteľom a rodičom ako inkluzívne vzdelávanie vyzerá v praxi a ako tento proces prežívajú a vnímajú priamo zainteresovaní činitelia. Výskumná otázka znie: „Aké majú žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a ich rodičia skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním?“

V teoretickej časti práce sa v prvej kapitole zameriavam na svetové pojatie konceptu inklúzie vo vzdelávaní v súčasnosti. Snažím sa zachytiť šírku interpretácií idey inkluzívneho vzdelávania a objasňujem s ňou súvisiace pojmy ako znevýhodnenie, či modely prístupu k ľuďom so zdravotným postihnutím. Zároveň predkladám dôležité medzinárodné dokumenty, na ktorých ilustrujem globálny vývoj postoja voči spravodlivému vzdelávaniu pre všetkých.

V ďalšej kapitole popisujem legislatívne zakotvenie inkluzívneho vzdelávania v Českej republike a systém implementácie inkluzívneho vzdelávania do praxe.

V nasledujúcich dvoch kapitolách sa zameriavam na inkluzívne vzdelávanie žiakov s konkrétnymi skupinami postihnutí – so špecifickými vývojovými poruchami učenia a zrakovým postihnutím. Tu uvádzam prehľad najprevalentnejších porúch z týchto oblastí, ich príznakov a dopadov na vzdelávanie. Tiež popisujem najčastejšie stratégie využívané na kompenzáciu týchto porúch so zameraním na čo najefektívnejšie a najaktuálnejšie postupy. Pomocou štatistickej ročenky MŠMT uvádzam aktuálne čísla žiakov patriacich do zvolených skupín vzdelávaných v hlavnom vzdelávacom prúde pre načrtnutie aktuálneho stavu inkluzívneho vzdelávania v ČR.

V prvej kapitole výskumnej časti predstavujem výskumný dizajn práce, použitú metódu zberu dát, zabezpečovanie výskumnej vzorky a metódu analýzy dát. Ďalej krátko popisujem priebeh výskumu a prechádzam na integrálnu časť – analýzu a interpretáciu získaných dát.

Poslednou časťou práce je diskusia a záver kde hodnotím úspešnosť výskumného vyšetrenia a zodpovedania výskumnej otázky. Táto časť má slúžiť pre otvorenie diskusie medzi všetkými zainteresovanými do inkluzívneho vzdelávania.

# TEORETICKÁ ČASŤ

## 1. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

Inkluzívne vzdelávanie je celosvetovo známy sociálny koncept, ktorého implementácia do praxe je do veľkej miery žiadaná, no samotné definície a interpretácie tohto konceptu sú nejednotné a rozporuplné (Slowík, 2022). Hlavné atribúty inkluzívneho vzdelávania, ktoré uvádza väčšina autorov sú kvalita, spravodlivosť a prístupnosť pre všetkých študentov. Malo by zabezpečovať rovnaké príležitosti na vzdelávanie pre žiakov znevýhodnených v dôsledku zdravotného postihnutia, nízkeho socioekonomického statusu, nestabilného rodinného zázemia, odlišného etnického či kultúrneho pôvodu a ďalších osobitostí. Zahŕňa tak veľmi širokú skupinu populácie a jeho hlavnou myšlienkou je akceptácia rozmanitosti (Lechta, 2016).

### 1.1. Inklúzia vs. integrácia

Pojmu inklúzia predchádzal v spoločnosti pojem integrácia a laická i odborná verejnosť tieto pojmy často zamieňa či využíva ako synonymá (Slowík, 2022). Podľa Lechty i mnohých zahraničných autorov je však medzi týmito konceptami značný rozdiel. Integrácia je v krajinách strednej Európy stále prevažujúca, keďže tieto krajiny majú duálny systém vzdelávania, rozdelený na školy hlavného prúdu a školy „špeciálne“. Žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami môžu byť individuálne integrovaní do bežnej školy, ale stále je časté, že sa rodičia rozhodnú pre školu špeciálnu, alebo sú žiaci integrovaní skupinovo do špeciálne zriadenej triedy. Inkluzívne vzdelávanie má za cieľ vytvoriť jeden prúd školského systému, ktorý bude pripravený na edukáciu všetkých žiakov, bez akéhokoľvek delenia. (Lechta, 2016)

### 1.2. Modely prístupu k zdravotnému postihnutiu a znevýhodneniu

Jednou z príčin vzniku špeciálnych vzdelávacích potrieb môže byť zdravotné i sociálne znevýhodnenie. Pojem znevýhodnenie sa viaže k sociálnemu modelu prístupu k postihnutiu. Tento model sa začal vyvíjať približne pred päťdesiatimi rokmi, no poznanie a prijatie hodnôt, ktoré prináša vo svete nie je samozrejmosťou. Hovorí o tom, že samotné postihnutie, vada, ochorenie, či iná odlišnosť nie je prekážkou ani bariérou. Tá vzniká až v kontexte vzdelávacieho systému a interakciami žiaka s jeho okolím, ktoré neberie ohľad na jeho odlišnosti a potreby (Norwich in UNESCO, 2021, s.19). Zilcher a Svoboda (2019) predstavujú ideálny výsledok tohto prístupu, kedy človek s postihnutím svoje znevýhodnenie pociťuje úplne minimálne, keďže sa prispôsobenie nevyžaduje od neho, ale od okolitej spoločnosti. Tá jeho inakosť prijíma a odstraňuje prekážky brániace mu žiť plnohodnotný život. Príkladom môže byť bezbariérový

prístup ako štandard pri budovaní infraštruktúry, ktorý je ale iba prvým krokom v napĺňaní tohto modelu.

V tomto storočí sa vyvíjajú ešte komplexnejšie modely prístupu k ľuďom so zdravotným postihnutím. Obzvlášť dôležitý pre vzdelávanie je bio-psycho-sociálny model, ktorý patrí k integrovaným modelom. Z jeho názvu je jasné, že zohľadňuje tri faktory vplývajúce na žiaka:

- jeho fyzický stav, teda možné bariéry vyplývajúce z poruchy, postihnutia, či ochorenia
- jeho psychiku, mentálny vývin, emocionálne rozpoloženie aj schopnosť sa adaptovať
- vplyv spoločnosti a prekážky vznikajúce pri kontakte žiaka s prostredím.

Môže sa zohľadňovať aj sociokultúrny aspekt osobnosti žiaka (Zilcher & Svoboda, 2019).

Model prístupu k postihnutiu podľa Medzinárodnej klasifikácie funkcií (2007) je doplnený o osobné faktory človeka ako osobné vlastnosti, povahové črty a je zameraný na nachádzanie funkčných schopností ľudí so znevýhodnením.

### **1.3. Aktuálne trendy v inkluzívnom vzdelávaní**

Booth a Ainscow apelujú na zmenu terminológie v inkluzívnom vzdelávaní práve kvôli vyššie uvedeným prístupom. Namiesto označenia *špeciálne vzdelávacie potreby*, ktoré zvyčajne odlišnosť a „deficit“ žiaka, navrhujú pomenovanie *prekážky v učení a zapojení*, ktoré zahŕňa problémy vznikajúce v kontexte spoločnosti. V našom regióne sa však najmä v legislatíve i odbornej literatúre stále používa pojem špeciálne vzdelávacie potreby (ŠVP).

Inklúzia vo vzdelávaní je šľachetný cieľ, no i tak je jej implementácia do praxe náročná a často len formálna. Vo svete kde dlhodobo fungovalo školstvo segregované na hlavný prúd a špeciálne školy sa stretáva s mnohými bariérami. Ide o odpor učiteľov, ktorí často nie sú pripravení na heterogénne triedy žiakov s veľmi špecifickými a rôznorodými potrebami a ich nedostatočná finančná i pedagogická podpora. Ďalší faktor je skepticizmus a predsudky verejnosti voči ľuďom so zdravotným postihnutím, znevýhodnením či odlišnosťou celkovo (Vítová et al., 2022).

Treba podotknúť, že spoločné vzdelávanie, ako je tiež možné inklúziu nazvať, je vyzdvihované a podporované viacerými medzinárodnými organizáciami ako sú EÚ, OSN, UNICEF a UNESCO. Dosiachnutie skutočnej inklúzie je dôležitou súčasťou štvrtého zo sedemnástich cieľov udržateľného rozvoja vydaných OSN, ktorý sľubuje „Kvalitné vzdelanie - zabezpečenie inkluzívneho, spravodlivého a kvalitného vzdelávania a poskytovanie možností celoživotného vzdelávania pre všetkých.“ (OSN-DESA, 2023).

Globálne je teda inkluzívne vzdelávanie pomerne riešené a rozoberané, no je potrebné sa zamerať i na lokálne praktizovanie a fungovanie spoločného vzdelávania.

## 2. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE A JEHO LEGISLATÍVNE ZAKOTVENIE V ČR

Školský zákon ČR definuje v §16 žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (ŠVP) ako „osobu ktorá na naplnenie svojich vzdelávacích možností, alebo k uplatneniu či užívaniu svojich práv na rovnoprávnom základe s ostatnými potrebuje poskytnutie podporných opatrení.“ (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon - znenie od 01.01.2024). V tomto zákone i v prevratnej vyhláške č. 27 z roku 2016 sú podrobnejšie opísané podmienky a náležitosti vzdelávania týchto žiakov. Patria sem podporné opatrenia pre žiakov so ŠVP, členenie týchto opatrení do piatich stupňov a tiež špecifiká vzdelávania žiakov nadaných a mimoriadne nadaných.

Odstavec 9 §16 (2004) nepriamo rozdeľuje české školy na školy hlavného prúdu a školy *špeciálne*. Pomenovanie *špeciálne* pre školy zamerané na vzdelávanie žiakov so ŠVP bolo však týmto zákonom zrušené pre jeho nesprávnu implikáciu, že sa deti v týchto školách učia niečo „špeciálne“ a iné ako v hlavnom vzdelávacom prúde. Dnes sú zväčša tieto školy nazývané školy pre ľudí s konkrétnym postihnutím na ktoré sa špecializujú. Názov „špeciálna“ je však stále používaný školami pre deti s mentálnym postihnutím, poruchami autistického spektra, či školy zamerané na viacero postihnutí. V odbornej sfére sa tento pojem často nahrádza pomenovaním „paragrafové školy“ – teda zriadené podľa paragrafu 16 (odst.9). Do týchto škôl sú však deti od roku 2016 zaraďované už len na „doporučení“ školského poradenského zariadenia a na žiadosť zákonného zástupcu, prípadne plnoletého žiaka (Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon, znenie od 2024).

Táto skutočnosť v ČR formálne stavia individuálnu integráciu na prvé miesto pri riešení vzdelávania žiaka so ŠVP. Podľa zákona (§36, školský zákon, 2004) má tento žiak právo navštevovať spádovú školu v mieste jeho bydliska a má nárok na poskytovanie podporných opatrení bezplatne.

Škola je zo zákona povinná poskytovať prvý stupeň poradenstva v školskom systéme prostredníctvom školského poradenského pracoviska, kde pôsobí metodik prevencie, výchovný poradca, prípadne školský psychológ, alebo aj špeciálny pedagóg. Výchovný poradca a školský špeciálny pedagóg zväčša vyhľadávajú žiakov so ŠVP, zabezpečujú a koordinujú nastavenie a realizovanie podporných opatrení prvého stupňa a tiež dozerajú na poskytovanie PO 2.-5. stupňa. Dôležitú úlohu majú tiež pri komunikácii s rodičmi a školskými poradenskými zariadeniami, ktoré tvoria poradenský systém vo vzdelávaní (Vyhláška č. 27/2016 Sb, znenie od 2021).

Medzi školské poradenské zariadenia patrí pedagogicko-psychologická poradňa (PPP) a špeciálne pedagogické centrum (SPC). Tieto zariadenia poskytujú diagnostiku vzdelávacích potrieb a možností žiakov, metodickú podporu pedagogickým pracovníkom a tiež nastavujú žiakom so ŠVP vhodné podporné opatrenia (Vyhláška č. 72/2005 Sb., znenie od 2021).

Podporné opatrenia zahŕňajú úpravu obsahu, formy a metód vzdelávania, predĺženie štúdia, používanie kompenzačných pomôcok, či individuálneho vzdelávacieho plánu. Dôležitá je aj možnosť využitia asistenta pedagóga, ktorý spolupracuje s učiteľom na zabezpečení hladkého a kvalitného priebehu vyučovania pre všetkých žiakov. Je dôležité zdôrazniť, že asistent v triede nie je iba pre jedného konkrétneho študenta, ale pre pedagóga, ktorý sám hodnotí ako čo najefektívnejšie využiť asistentovu pomoc. (Vyhl. č. 27/2016 Sb. – znenie od 01.01.2021)

Formálne je systém inkluzívneho vzdelávania v ČR pomerne dobre rozvinutý, na to, že stavia na základe relatívne skostnateneho a zastaralého vzdelávacieho systému. Oproti svetovým veľmociam v inklúzii, ale ešte jednoznačne má čo doháňať.

### 3. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE ŽIAKOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM

Zrakové postihnutie patrí medzi závažné postihnutia, keďže zrakom získavame podľa odbornej literatúry asi 80% až 90% vnemov a informácií. Zrakové vnímanie a jeho narušenie vplýva na všetky oblasti rozvoja ľudskej osobnosti a preto sú včasná lekárska i špeciálne-pedagogická diagnostika a podchytenie problému nesmierne dôležité.

Zrakové postihnutie je zapríčinené veľkým množstvom rôznorodých zrakových väd, ktoré ovplyvňujú kvalitu videnia na rôznej úrovni. Tieto vady môžu byť vrodené alebo získané. Za osobu so zrakovým postihnutím je považovaný človek, ktorého zraková vada, či choroba i po optimálnej korekcii narušuje jeho zrakové vnímanie a spôsobuje mu tak obtiaže v bežnom živote (Ludíková, 2007). Podľa Finkovej a Treflíkovej (2012) medzi zrakovo postihnutých teda neradíme osoby, ktoré napríklad s pomocou dioptrických okuliarov dobre vidia a môžu normálne fungovať v bežnom živote.

#### 3.1. Základné zrakové funkcie

„Kvalita videnia je určená kvalitou zrakových funkcií.“ (Janková et al., 2020, s. 11)

Medzi základné zrakové funkcie patrí zraková ostrosť (vízus), zorné pole, farbcit, okulomotorika, schopnosť adaptácie na tmú a svetlo, kontrastná citlivosť, a schopnosť spracovávať zrakové vnemy.

Zraková ostrosť sa v odbornej literatúre zvyčajne udáva vo forme zlomku. Čitateľ vyjadruje vzdialenosť v metroch, z ktorej dotyčný človek vidí určitý objekt a menovateľ vyjadruje vzdialenosť, z ktorej objekt vidí človek bez zrakovej vady. (Janková et al., 2020)

#### 3.2. Klasifikácia osôb so zrakovým postihnutím

Osoby so zrakovým postihnutím sú ťažko kategorizovateľnou skupinou najmä kvôli už spomínanej rôznorodosti zrakových väd a postihovaných zrakových funkcií. V praxi sa stretávame najmä s medicínskou a špeciálne-pedagogickou klasifikáciou pričom ich základným kritériom býva zraková ostrosť a stav zorného poľa. Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) zároveň delí v Medzinárodnej klasifikácii chorôb zrakové vady podľa narušenej časti zrakového analyzátoru (Finková et al., 2012).

Pre účely tejto práce sa zameriam na špeciálne-pedagogickú klasifikáciu, ktorá je využívaná v špeciálne-pedagogických štúdiách a v praxi. Tá rozdeľuje jedincov so zrakovým postihnutím do štyroch hlavných kategórií: osoby nevidiace, osoby so zbytkami zraku, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárneho videnia (Ludíková, 2007).

### **3.2.1. Osoby nevidiace**

Osoby nevidiace sú osoby s najťažším stupňom zrakového postihnutia. Tieto osoby majú veľmi nízku zrakovú ostrosť (3/60 – svetlocit) a podstatne zúžené zrakové pole (10 – 5° okolo centrálnej zrakovkej fixácie) (Ludíková, 2007). I keď majú čiastočne zachované niektoré zrakové funkcie, informácie z okolia prijímajú primárne ostatnými zmyslami – hlavne hmatom a sluchom, ktoré sa nazývajú i kompenzačné zmysly (Janková et al., 2020).

Autori ďalej zdôrazňujú, že v kontexte vzdelávania je u nevidiacich žiakov dôležitá možnosť čítania a písania pomocou Braillovoho bodového písma, keďže nie sú schopní čítať tlač. V praxi sa teda vytvárajú učebnice v Braillovom písme a na písanie sa využíva tzv. Pichtov stroj. Zároveň je hlavným komunikačným a edukačným kanálom hovorená reč.

Nevidomosť tiež značne zasahuje schopnosť orientácie v priestore a samostatného pohybu. Na pomoc pri orientácii sa využívajú napríklad sprievodcovské služby, biela palica, či špeciálne vycvičené vodiace psy. (Ludíková, 2007)

### **3.2.2. Osoby slabozraké**

V oftalmologickom poňatí je slabozrakosť ohraničená nenapraviteľným poklesom zrakovkej ostrosti na lepšom oku pod 6/18 až po 3/60 vrátane. (Kraus, 1997 in; Ludíková, 2007) Pri slabozrakosti sa často vyskytuje i zúženie či výpadky zorného poľa. Na kvalitu videnia slabozrakých môžu vplyvať aj poruchy farbecitu – rôzne úrovne farboslepoty, nystagmus – mimovoľný kmitavý pohyb očí a ďalšie komplikácie. V dôsledku obmedzeného, či deformovaného zrakového vnímania týchto osôb je poškodená ich vizuálna predstavivosť, schopnosť čítania a písania aj orientácia v priestore. (Ludíková, 2007)

Ludíková (2007) uvádza dôsledky slabozrakosti ako zvýšená unaviteľnosť, keďže je pre tieto osoby zraková aktivita namáhavá, potreba oddychu a aj potreba dôsledného dodržiavania zásad zrakovkej hygieny. Medzi tieto zásady patrí napríklad striedanie zrakovkej práce na blízko a na diaľku, používanie dostatočne silného osvetlenia a tiež používanie optických či technických pomôcok na zväčšenie výukových materiálov.

Janková (2020) upozorňuje, že pre slabozrakých žiakov je zraková práca namáhavá nie len v predmetoch ako český jazyk, matematika a cudzie jazyky, ale napríklad aj vo výtvarnej, hudobnej a telesnej výchove. Využitie zachovaného zraku je však potrebné a pre žiaka je tak dôležité mať vhodné podmienky pre vzdelávanie zrakovou cestou. Okrem tých vyššie spomenutých autori uvádzajú napríklad názorné pomôcky (Finková et al., 2012; Janková et al., 2020).



### **3.2.3. Osoby do zbytkami zraku**

Zbytky zraku popisuje Ludíková (2007) ako hraničné pásmo zrakovkej vady medzi praktickou slepotou a ťažkou slabozrakosťou. Oftalmológovia toto pásmo zväčša definujú rozmedzím zrakovkej ostrosti 3/60 – 0,5/60.

Vo vzdelávaní žiakov so zbytkami zraku sa zväčša využíva takzvaná dvojmetóda, ktorá umožňuje maximálny rozvoj zachovaných zrakových schopností. Žiaci sa učia čítať aj zväčšenú tlač aj Braillovo písmo. Pri ich vzdelávaní sa využívajú metódy a postupy vhodné pre vyučovanie slabozrakých žiakov a zároveň tie vhodné pre nevidiacich žiakov. Autorka tiež zdôrazňuje dôležitosť dodržiavania už spomínaných zásad zrakovkej hygieny. (Ludíková, 2007)

Finková a Trefíliková (2012) uvádzajú, že osoby so zbytkami zraku sú z daných skupín najnáročnejšie integrovateľné do bežných základných škôl práve pre kombinovanie špecifických prístupov.

### **3.2.4. Osoby s poruchami binokulárneho videnia**

Binokulárne videnie je schopnosť spojenia obrazu vnímaného oboma očami do jedného kompletného obrazu. Toto videnie nám pomáha vnímať trojdimenzionálny priestor. Poruchy binokulárneho videnia spôsobujú, že vnímaný obraz je na sietniciach oboch očí tvorený na rozdielnych miestach, či v rozdielnej ostrosti. Tieto poruchy môžu spôsobovať zhoršenú zrakovú ostrosť, dvojité videnie (diplopia) a narušenie priestorového videnia. Pomocou včasnej a kvalitnej terapie sú tieto poruchy reverzibilné - teda sa dajú odstrániť, alebo zmierniť. (Ludíková, 2007)

Medzi poruchy BV patria tupozrakosť (amblyopia) a škuľavosť (strabizmus). Tupozrakosť vzniká znížením zrakovkej ostrosti obvykle na jednom oku, na ktorom zvyčajne nie je dokázateľná orgánová vada. Táto porucha sa zväčša koriguje okluzívnou terapiou teda trénovaním videnia tupozrakým okom, prekrytím lepšieho oka (Ludíková, 2007). Škuľavosť je porucha rovnovážneho postavenia očí, pričom očné osy nie sú rovnobežné, preto je vnímaný obraz premietnutý na sietnice v rôznych miestach. Nedochádza tak k spojeniu obrazu z oboch očí čo spôsobuje dvojité videnie. (Keblová, 2001)

Deti s poruchami BV tvoria najpočetnejšiu skupinu žiakov so zrakovým postihnutím. Vo vzdelávaní sa môžu tieto poruchy prejavovať napríklad zhoršenou plynulosťou čítania a orientáciou v texte, neúhl'adnosťou písma, častými chybami pri opisoch z tabule, problémami pri rýsovaní a narušenou priestorovou predstavivosťou. (Janková et al., 2020)

## 4. INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE ŽIAKOV SO ŠPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

Špecifické vývojové poruchy učenia (ŠVPU), alebo špecifické poruchy učenia zastrešujú poruchy s neurobiologickým podkladom, deficitom vo fonologickej zložke jazyka a s včasným nástupom príznakov. Konkrétne sa prejavujú neschopnosťou naučiť sa čítať, písať a počítať použitím bežných výučbových metód za predpokladu priemernej inteligencie, primeranej sociokultúrnej príležitosti a primeraného veku dieťaťa (Jucovičová a Žáčková 2020). Príčiny vzniku týchto porúch často nie sú isté. I keď je známe, že značnú úlohu hrá dedičnosť, poruchy učenia môžu byť i získané počas vývinu v tehotenstve či v rannom detstve. Špecifické poruchy učenia však nie sú spôsobené prítomnosťou inej poruchy, akými sú napríklad zmyslové vady, poruchy motoriky, mentálna retardácia a iné psychické poruchy (Vašutová, 2008).

Ani vonkajšie faktory, ako málo podnetné či stresujúce domáce prostredie, kultúrne či jazykové odlišnosti rodiny, alebo použitie nevhodných výučbových metód, nie sú priamou príčinou týchto porúch, i keď môžu značne ovplyvniť schopnosť učiť sa (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Poruchy učenia majú mnoho nešpecifických prejavov, ktoré môžu byť prvými ukazovateľmi, no zároveň môžu vznikať na základe mnohých vonkajších faktorov. Ide napríklad o narušenú schopnosť koncentrácie pozornosti, problémy s krátkodobou pamäťou, problémy v koordinácii pohybov, narušenie jemnej motoriky a ďalšie (Jucovičová & Žáčková, 2020).

### 4.3. Prevalencia a diagnostika ŠVPU

Problematika ŠVPU je dôležitá najmä kvôli vysokému výskytu žiakov s týmito poruchami v ČR i vo svete. Podľa štatistickej ročenky MŠMT zo školského roku 2022/2023 z celkového počtu žiakov na základných školách v ČR tvoria žiaci so závažnými vývojovými poruchami učenia takmer 5 %, z toho asi 97% z nich navštevuje bežnú základnú školu. Miernejšie formy ŠVPU sa pritom vyskytujú mnohonásobne častejšie (Selikowitz, 2000).

Podľa Selikowitza (2000) by sa mali ŠVPU celkovo diagnostikovať až okolo ôsmeho roku života, alebo koncom 2. ročníka, keď už sa od žiakov vyžadujú pri učení náročnejšie postupy a trivium by malo byť pomerne ustálené. Ďalší autori ako Sindelarová a Pokorná, Kucharská a D. Švancarová sa zameriavajú na objavovanie nešpecifických prejavov porúch učenia už v predškolskom veku a v 1. ročníku základnej školy, keďže včasným podchytením problémov pri učení a správnu intervenciou sa dajú tieto čiastočné deficity, redukovať až

odstrániť bez unáhlenej odbornej diagnostiky. Niekedy však deficity pretrvávajú a následne sa potvrdí prítomnosť ŠVPU (Bartoňová, 2004).

## 4.4. Hlavné ŠVPU

### 4.4.1. Dyslexia

Podľa Michalovej (2016) je dyslexia špecifická vývojová porucha čítania, ktorá ovplyvňuje tempo čítania, zvyšuje chybovosť a môže narušiť schopnosť porozumieť čítanému textu. Ide o najbežnejšiu špecifickú poruchu učenia, je dobre známa i laickej verejnosti (Vašutová, 2008).

Typické prejavy dyslexie sú oslabená schopnosť zapamätať si novo naučené písmená, problém v rozpoznávaní jednotlivých písmen a nedostatočné vytvorenie spojenia hlásky a písmena zásadného pre čítanie (Zelinková, 2003). Špecifickým prejavom sú zámény písmen s podobným tvarom ako p/b/d; m/n; a/o/e atď., napríklad v slovách *bodry* – *dobry*, *dar* – *bar*, *zmiast* – *zniest*. Žiak však tiež môže zamieňať aj úplne odlišné písmená vo vizuálne podobných slovách (*obdobné* – *ozdobné*). Žiaci s dyslexiou tiež pri čítaní vymieňajú slabiky v slovách, vynechávajú hlásky, slabiky či vety, alebo ich naopak vkladajú. Často čítajú bez diakritiky, alebo neprirodzene mäčkia a predlžujú slabiky. Tiež majú problém správne intonovať a udržať melódiu vety. V texte sa celkovo zle orientujú, často sa strácajú a vynechávajú riadky. V dôsledku týchto prejavov je čítanie detí s dyslexiou nezrozumiteľné a málo plynulé. Tempo čítania je často pomalé a pre dieťa predstavuje tento úkon nesmiernu námahu. Čitateľ má tiež problém zapamätať si a interpretovať prečítaný text (Jucovičová & Žáčková, 2020).

Zelinková (2015) upozorňuje, že jednotlivé prejavy týchto porúch ako napríklad zámény tvarovo podobných písmen sa môžu vyskytnúť i u žiakov, ktorí nemajú ŠVPU. Pokiaľ sa objavujú samostatne u začínajúcich čitateľov, pravdepodobne nejde o poruchu učenia. Michalová (2016) tiež zdôrazňuje, že na začiatku nácviku čítania sú pomalé tempo a časté chyby úplne normálne a prirodzené. Časť žiakov vždy potrebuje viac pozornosti a pomoc v tomto procese. O prítomnosti dyslexie sa môže začať uvažovať, až keď po istom čase pravidelného nácviku čítania, žiak stále nie je schopný čítať plynulo, bez častých chýb a veľkej námahy.

Menej často sa u detí s dyslexiou stáva, že čítajú rýchlo, niekedy až nad úroveň normy, s omnoho väčšou chybovosťou. (Jucovičová & Žáčková, 2020).

### 4.4.2. Dysgrafia

„Dysgrafia je špecifická porucha písania, ktorá postihuje grafickú stránku písomného prejavu t.j. čitateľnosť a úpravu.“ (Zelinková, 2015, s. 42). Žiaci s dysgrafiou majú problém

naučiť sa a zapamätať si tvary písmen. Ich písmo je kostrbaté a zle čitateľné, býva príliš malé, alebo naopak priveľké. Žiak často škrtá, prepisuje písmená a celková úprava textu je rozhádzaná. Písanie od žiaka vyžaduje nesmiernu námahu a tým je značne spomalené. Tieto obtiaže sa síce môžu vyskytnúť u každého prváka, ktorý sa učí písať, ale u dysgráfov pretrvávajú i do vyšších ročníkov. (Zelinková, 2015)

Ďalšie prejavy podľa Michalovej (2001) sú napríklad miešanie písaného a tlačeného písma a nekonzistentné tvary písmen. Žiak má tiež nadmerný alebo príliš slabý prítlak a často krčovitý úchop pera. Sklon písma sa mení a medzery medzi slovami a písmenami sú tiež nerovnomerné. Žiak má problém držať sa línie riadku a okraju strany. Pri písaní má neprirodzené držanie tela a niekedy si potichu diktuje písmená. Pri starších žiakoch možno vidieť obsahovú ťažkopádnosť písomného prejavu písaného v časovej tiesni, ktorá nezodpovedá ich reálnym jazykovým schopnostiam.

Jucovičová a Žáčková (2020) tiež uvádzajú, že k zníženiu kvality písania môže dôjsť až vo vyšších ročníkoch prvého stupňa, kedy sa zvyšujú nároky na rozsah a tempo písania. Upozorňujú i na menej typický prejav dysgrafie, kedy žiak píše nadmernou rýchlosťou v spojení s veľkou chybovosťou a nízkou čitateľnosťou.

#### **4.4.3. Dysortografia**

Dysortografia je špecifická porucha pravopisu. Zelinková (2015) uvádza špecifické dysortografické chyby ako nesprávna diakritika, zamieňanie krátkych a dlhých samohlások, tvrdých a mäkkých slabík a sykaviek. Spomína aj vynechávanie a prešmykovanie písmen v slovách i nedodržiavanie hraníc slov pri písaní. Jucovičová a Žáčková (2020) ďalej zaraďujú medzi špecifické i chyby gramatické pod podmienkou, že žiak sa pravidlá jazyka dokáže naučiť aj ich ústne aplikovať, no v písanom prejave sa naďalej objavujú gramatické chyby. Autorky upozorňujú na fakt, že pokiaľ žiak nie je schopný aplikovať gramatické pravidlá ani ústne kvôli nedostatočnému štúdiu učiva, nejde o špecifickú dysortografickú chybu. Žiakom s touto poruchou však môže osvojovanie gramatiky trvať o niečo dlhšie než bežnej populácii. Autorky zdôrazňujú že žiaci mávajú i problém objaviť pravopisné chyby pri spätnej kontrole textu.

#### **4.4.4. Ďalšie špecifické vývojové poruchy učenia**

Medzi špecifické vývojové poruchy učenia patria podľa Michalovej (2001) ešte dyskalkúlia, dysmúzia, dyspinxia a dyspraxia. Jucovičová a Žáčková (2020) ako jednu zo ŠVPU tiež uvádzajú zmiešanú poruchu učenia, ktorá sa vyskytuje v praxi najčastejšie. Ide o kombináciu viacerých vyššie spomínaných porúch najmä dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Prejavy tejto poruchy sú teda veľmi rôznorodé a individuálne – dvaja žiaci s rovnakou diagnózou môžu mať problémy v rôznych oblastiach a rôznej intenzity.

#### **4.5. Špecifické poruchy správania**

Špecifické vývojové poruchy učenia sa môžu vyskytovať i v kombinácii so špecifickými poruchami správania, ktoré spôsobujú deficity v pozornosti, krátkodobej pamäti a tiež výkyvy v aktivite (Jucovičová & Žáčková, 2020).

# VÝSKUMNÁ ČASŤ

Výskum zažitých skúseností žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami s inkluzívnym vzdelávaním je dôležitý, lebo má pomôcť zlepšiť kvalitu vzdelávania pre všetkých. Je potrebné zistiť skúsenosti žiakov aj rodičov, ktorí sú priamo zasiahnutí inkluzívnym vzdelávacím systémom, hlbkovo ich analyzovať a nájsť význam ich prežívania.

## 5. METODIKA VÝSKUMU

### 5.1. Výskumný dizajn

Pre moje krátke výskumné šetrenie som si vybrala kvalitatívny výskum, aby som dokázala hlbšie spoznať fungovanie inkluzívneho vzdelávania v praxi. Podstatou kvalitatívneho typu výskumu je skúmanie bežného života účastníkov v ich prirodzenom prostredí, pričom sa výskumník snaží pochopiť a interpretovať významy účastníkmi pripisované sociálnym javom a skúsenostiam. Výskumné vzorky preto bývajú menšie ako pri kvantitatívnom výskume a dôležitú úlohu zohráva blízky kontakt medzi výskumníkom a účastníkmi výskumu. Kvalitatívny výskum je využívaný hlavne na hľadanie odpovedí na otázky vyžadujúce vysvetlenie, alebo hlboké porozumenie sociálnych javov a ich kontextu (Ormston et al., 2013).

### 5.2. Výskumný cieľ a výskumná otázka

Hlavným cieľom výskumnej časti práce je zistiť, ako žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami prežívajú vzdelávanie v školách hlavného prúdu a ako to prežívajú rodičia.

Hlavná výskumná otázka znie: Aké majú žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a ich rodičia skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním?

### 5.3. Výskumný súbor

Výskumný súbor mal zo začiatku pomerne široko nastavené kritériá, aby som mohla získať čo najviac účastníkov. Konkrétne som hľadala žiakov so zrakovým postihnutím, poruchami autistického spektra, narušenou komunikačnou schopnosťou a špecifickými vývojovými poruchami učenia. Do výskumu neboli zahrnutí žiaci so sluchovým postihnutím a žiaci s poruchami intelektu kvôli obmedzeným možnostiam komunikácie. Žiaci s telesným postihnutím boli vylúčení z dôvodu, že na území ČR už bol výskum tohto rázu realizovaný v pomerne veľkom rozsahu pani doktorkou Sedláčkovou pod záštitou univerzity Palackého (Sedláčková, 2022). Žiaci zvolení pre výskum mali byť aspoň 3 roky kompletne inkludovaní, teda vzdelávaní čisto v škole hlavného prúdu. Bolo potrebné získať vzorku typických zástupcov

populácie osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami pre lepšiu prenositeľnosť výsledkov. Ďalšie inkluzívne kritériá boli vek od 11 – 20 rokov, česká národnosť a český jazyk ako materinský, aby nedošlo k skresleniu výsledkov kvôli komunikačnej bariére a kultúrnym odlišnostiam. Kritérium pohlavia bolo špecifikované vyradením osôb, ktoré sa identifikujú inak ako ich biologické pohlavie pre zvýšenú špecifickosť ich skúseností.

Žiakov a ich rodičov som vyhľadávala prostredníctvom emailovej i telefonической komunikácie s riaditeľmi bežných škôl, ktorí mail s informáciami o výskume posielali zákonným zástupcom. Kontaktované boli základné i niektoré stredné školy v oblasti Olomouckého kraja. Zároveň boli s prosbou o preposlanie informácií a odovzдание kontaktu na mňa oslovení niektorí odborníci Univerzity Palackého, ktorí sa venujú vyššie uvedeným skupinám žiakov. Tiež boli kontaktované i špeciálne pedagogické centrá a neziskové organizácie sídliače v oblasti Olomouckého a Moravsko-sliezskeho kraja zaoberajúce sa žiakmi z cieľových skupín.

Zákonných zástupcov, ktorí dali súhlas na predanie ich kontaktných údajov, som mejlom alebo cez WhatsApp podrobnejšie informovala o priebehu a náležitostiach výskumu a následne bol dohodnutý termín stretnutia. Všetky rozhovory sa uskutočnili tvárou v tvár v účastníkmi preferovanom prostredí. Prvé dva rozhovory prebehli v domácom prostredí účastníkov, posledný prebehol v kaviarni. Rodičia na stretnutí dostali informovaný súhlas schválený etickou komisiou Univerzity Palackého v Olomouci, ktorý podpísali za seba i za svoje deti.

#### **5.4. Technika zberu dát**

Ako techniku zberu dát som si zvolila kvalitatívny rozhovor, alebo presnejšie interview, ktoré výskumníkovi umožňuje hlbšie skúmať emócie, postoje a prežitky účastníkov (Chráška, 2007). Konkrétne som sa rozhodla pre pološtruktúrované interview, pri ktorom som používala komunikačné okruhy i pomocné otázky, pri ktorých tvorbe som sa inšpirovala štúdiou pani doktorky Sedláčkovej (2022). Poradie kladenia otázok a miestami i ich znenie som prispôbovala jednotlivým účastníkom, ich komunikačným možnostiam a iným osobitostiam. Účastníkom som dala možnosť vybrať si, akým jazykom (v slovenčine/češtine) s nimi budem hovoriť. Pri prvých dvoch rozhovoroch som hovorila po slovensky i s deťmi a pokiaľ niečomu nerozumeli, preložila som to do češtiny. Pri treťom rozhovore som s chlapcom na žiadosť matky hovorila v rámci mojich možností po česky. Išlo o individuálne rozhovory, u detí za prítomnosti rodiča podľa ich želania. Rozhovory boli zaznamenávané na môj mobilný telefón pomocou aplikácie záznamník.

## 5.5. Metóda analýzy dát

Analýza dát začala ich transkripciou na počítači. Najprv bola vygenerovaná transkripcia z nahrávok pomocou aplikácie OneNote, ktorý však dokázal správne prepísať len časti rozhovoru, kvôli jazykovému prednastaveniu iba v češtine. Následne som prepis podrobne prechádzala a upravovala podľa zvukovej nahrávky. To mi umožnilo sa podrobnejšie zoznámiť s obsahom rozhovorov pred samotnou analýzou.

Transkripcie boli analyzované podľa Van Manenovej metodológie. Táto metodológia je založená na disciplínach fenomenológie a hermeneutiky. Ide teda o hermeneuticko-fenomenologickú metódu, ktorá je špecificky zameraná na skúmanie zažitých skúseností a interpretáciu ich významu. Van Manen túto metódu vníma ako zámerné spoznávanie sveta a hlboké skúmanie zmyslu určitého aspektu ľudskej existencie. Autor poukazuje na subjektivitu interpretácie zažitých skúseností iných, ktorá vychádza z osobných skúseností výskumníka. Cieľom výskumu pomocou Van Manenovej metodológie je objavovať čo dáva význam určitej zažitej skúsenosti a čo ju charakterizuje. (Van Manen, 2016)

Autor popisuje jednotlivé kroky - metódy ktoré spolu dynamicky interagujú.

- Obrátenie sa k javu, ktorý je objektom nášho záujmu – v praxi do tejto časti patrí hľadanie výskumnej otázky skúmajúcej esenciu vybraného fenoménu.
- Skúmanie prežívaných skúseností – získavanie znalostí o prežívaní účastníkov pomocou interview.
- Zamýšľanie sa nad esenciálnymi témami charakterizujúcimi skúmaný jav – tematická analýza hľadajúca témy, ktoré tvoria význam prežívanej skúsenosti.
- Umenie písania a prepisovania – opis skúmaného javu cez postoje, pocity a názory účastníkov výskumu.
- Zachovanie sústredného zamerania na skúmaný jav a otázku – vymedzuje čo môže spôsobiť odklon od otázky a zdôrazňuje dôležitosť udržať si zameranie na jav.
- Vyváženie výskumného kontextu zvážením častí a celku (Van Manen, 2016)

Tieto metódy možno v praxi aplikovať v rôznom poradí a ich cieľov sa dá dosiahnuť rôznymi spôsobmi a technikami.

Po prepísaní rozhovorov nasledovala trojstupňová tematická analýza podľa Van Manena. Pri podrobnom čítaní textu som postupne identifikovala témy, ktoré charakterizovali skúsenosti účastníkov s inkluzívnym vzdelávaním. Začala som holistickým prístupom, kedy som sa sústredila na celý text a snažila sa vytvoriť frázu vystihujúcu jeho hlavný význam. Nasledovala identifikácia viet a tvrdení výstižne charakterizujúcich skúsenosti účastníkov. Tretí krok zahŕňal



ešte detailnejšie skúmanie textu, kedy som postupne čítala jednotlivé odstavce a vety a snažila sa odhaliť, ako tieto vyjadrenia charakterizujú skúsenosti účastníkov s inkluzívnym vzdelávaním. Pre stručnosť a lepšiu čitateľnosť textu boli repliky zahrnuté vo výslednom texte zbavené slovnej vaty a nepotrebných vstupov.

## 6. ANALÝZA DÁT

### Interview – 1. rodina

Skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním v prípade žiaka so zrakovým postihnutím a skúsenosti jeho matky.

<b>Pseudonym dieťaťa</b>	Anton
<b>Rodič</b>	matka
<b>Vek v dobe rozhovoru</b>	11
<b>Ročník/trieda</b>	4.
<b>Druh znevýhodnenia</b>	Zrakové postihnutie – porucha binokulárneho videnia, slabozrakosť
<b>Stupeň PO</b>	4.
<b>roky v MŠ (n)</b>	5, odklad
<b>PPP/SPC</b>	SPC
<b>Asistent pedagóga</b>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabuľka 1 Informácie o žiakovi a rodičovi z prvého prípadu

#### Matka (1)

V rozhovore s matkou som objavila tieto hlavné témy:

- Pomoc a podpora
- Angažovanosť
- „Nic se nedá dělat.“
- Obavy

#### Pomoc a podpora

Matka počas rozhovoru spomenula niekoľko inštitúcií a osôb, ktoré jej boli značne nápomocné v procese zvládania synovho postihnutia. I keď priznáva, že začiatky boli ozaj ťažké, vďaka okamžitému podchytieniu synovho zdravotného stavu odborníkmi sa pani matke podarilo nadobudnúť väčšiu istotu. „*takže v 5 týdnech nás poslali, hmed nás vlastne objednali do Brna do fakultky na oční kliniku a v 5 týdnech byl na prvním vyšetření, kde mu to vlastně potvrdili, že má oboustrannou kataraktu. A okamžitě nás objednali na operaci.*“

V nemocnici sa matka dozvedela o možnostiach sociálnej služby rannej starostlivosti, s ktorou ihneď nadviazala veľmi vzácnu spoluprácu. Pracovníci tejto služby začali za rodinou dochádzať do domáceho prostredia a naučili matku zaobchádzať s rôznymi pomôckami pre rozvoj synovho videnia a vnímania. „*...dostal jakoby takovou krabicí, kde byly černobílé obrázky, aby už jako mimino začal vnímat, světýlka jsem mu tam dávala, zvukové hračky, aby*

*se rozkoukal a na ten zvuk, aby reagoval, balónky různé svítící, takže to nám hodně pomohly, jako fakt.* “ Ranná starostlivosť spolupracovala s rodinou do 7. roku synovho života i po jeho nástupe do materskej školy v troch rokoch.

V Materskej škole matka cítila podporu zo strany učiteliek v logopedickej triede, ktoré sa synovi kvalitne venovali. Vyzdvihuje najmä, že ho poriadne pripravili na školské vzdelávanie a tiež oceňuje úpravu prostredia v rámci možností škôlky. *„Pripravili ho krásně do té školy, naučili ho tam a věnovali se mu tam, určitě, měl tam třeba rohy olepené, aby nezakopával, nenarážel do toho...“*

Matka tiež opisuje vzťah so školskou špeciálnou pedagogičkou, ktorá s Antonom robila už v škôlke. Tento vzťah charakterizuje vzájomná úcta až dôvernosť a kamarátstvo a pre matku je veľmi prínosné, že má v škole niekoho, kto jej podáva informácie o synovom stave a na koho sa môže spoľahnúť. *„, takže to máme úplně krásný vztah. Tykáme si, jsme kamarádky, jako komunikujeme super, všechno mi vždycky řekne, co se děje.“*

Školu ktorú syn navštevuje matka považuje za prispôsobivú a vyhovujúcu pre vzdelávanie jej syna. Pozitívne hodnotí napríklad umiestnenie jej syna do triedy na prízemí, aby zbytočne nemusel chodiť po schodoch, čo mu robí problém a aj prispôsobivosť učiteliek prírodovedy a vlastivedy, ktoré ochotne prijímajú žiakove podporné opatrenia.

Za veľmi nápomocnú považuje matka aj asistentku pedagóga, ktorú má Anton od tretej triedy. Chlapec mal síce pani asistentku aj v 2. triede, no iba na polovičný úväzok. *A tedka 3., 4. třídu už má tu stejnou a je naprosto spokojený. Sedli si, perfektní. Ona mu strašně pomáhá té škole.*

Nesmiernu oporu a pomoc matka vníma najmä zo strany neziskovej organizácie, ktorá prevzala rolu rannej starostlivosti a chytila sa čo **najväčšieho možného rozvoja** žiaka. Začalo to tzv. multizmyslovou výchovou a prešlo to do učenia prstokladu. *My jsme původně jezdili vždycky, co dva týdny tam aby měl tu multismyslovku a potom tady jezdila vždycky jednou za 2 týdny. A tedka to máme pravidelně, každý týden tu 10-prstovku, takže že učí.* Táto organizácia má i výraznú informačnú funkciu v živote matky – vďačí im za odporúčanie požiadať si o predpis slepeckej palice a tiež využitie služieb knižnice pre nevidiacich a nepočujúcich v Prahe. *...z (organizace) nám doporučila v Praze knihovnu pro zrakově postižené a oni posílají ty audionahrávky, takže každý měsíc nám přijdou vždycky tři, si půjčíme. Máme to na cédéčku, takže si pouštíme audioknihy.* Neziskovka a jej práca je pre matku nesmierne dôležitá i preto, že jej umožňuje spoznávať rodičov s deťmi s podobnými zdravotnými problémami ako má jej syn a ich príbehy. *„...fakt z té (organizace) vím, že tam jsou normálně studenti, vysokoškoláci,*

všecko jo, že i když mají zrakové postižení, i když jsou slepí, prostě dokážou to.“ Zdieľanie skúseností v matke tvorí nádej pre úspešnú budúcnosť jej syna.

### Angažovanosť

Matka je od Antonovho narodenia plne angažovaná v jeho zdravotnej starostlivosti i vo vzdelávacom procese. Počas predškolského vzdelávania šlo najmä o rôzne aktivity na rozvoj zmyslového vnímania a s nástupom do školy prišlo spoločné učenie.

Matka poznala možnosť inkluzívneho vzdelávania a po odklade synovho nástupu do školy ju neváhala využiť. V tej dobe už spolupracovala s SPC, ktoré podporovalo vzdelávanie už v škôlke, radilo im ako s chlapcom robiť, poskytovalo pomôcky a nastavilo podporné opatrenia. Matka sa v týchto opatreniach dobre vyzná a dokonca sa snaží informovať učiteľov o tom čo vyžaduje vzdelávanie jej syna. „...*tam má potom určené, jak velké má mít písmo, jaké má mít rozestupy, protože jak to má nahuštěné, třeba toto by nepřečetl. [...] „Já jsem je už na to dopředu upozornila tím, že jsem v té škole, jaké to bude s ním, že budou zvětšovat...“*

V aktívnom zapojení do synovho vzdelávacieho procesu matke pomohlo i uzavretie pracovného pomeru s Antonovou školou, kde momentálne robí asistentku, i keď nie v synovej triede. Matka týmto spôsobom získala priamejší kontakt s vyučujúcimi a tým, že robí v triede s nevidiacou žiačkou, má možnosť pozorovať, ako sa dá vzdelávanie prispôbiť špeciálnym potrebám žiaka.

Matka sa tiež angažuje v rámci synovej domácej prípravy. Záleží jej na tom aby sa jej syn dobre učil a do istej miery jej záleží i na dobrých známkach. Chápe, že niektoré predmety jej syna nebavia a pomáha mu, aby i v nich dosahoval chválitebné výsledky. Týmto v synovi buduje **zmysel pre povinnosť** a disciplínu, pretože verí, že je chytrý a tiež cíti určitú zodpovednosť za jeho školské výsledky. „*Jo doma, fakt, kdybych se s ním neučila, to by byl problém. Fakt je že nechce, on nechce. Tam musíš prostě, přírodopis, zeměpis to musíme doma všechno zopakovat, protože ho to vůbec nebaví v té škole, poslouchat tu paní učitelku. Pokud mu to nenadřu do té hlavy doma, tak potom... A fakt má jedničky jo, jako je chytrý on, kdyby chtěl...“*

Matka svojou angažovanosťou v synovom vzdelávacom procese dáva najavo, že mu na jeho vzdelaní záleží a je pre ňu dôležité byť zainteresovaná a dať svojmu synovi potrebnú podporu. Tiež je napríklad odhodlaná sa poradiť s SPC pri Antonovom prestupe na 2. stupeň, keďže verí, že jej synovi by veľmi pomohlo mať lupu. „*No ale do toho 2. Stupně by jsme chtěli fakt tu lupu, na čtení.“*

### „Nic se nedá dělat...“

Rozhovor s matkou bol celkovo veľmi pozitívne naladený a bolo z nej cítiť pokoj. Matka hovorila o negatívnych súčastiach vzdelávacieho procesu jej syna s určitou odovzdanosťou

a prijímala ich i keď nie pasívnym a bezmocným spôsobom, na čo ukazuje predošlá téma. Tento jej postoj sa prejavil najmä keď hovorila o synovej triednej učiteľke na ZŠ. S touto vyučujúcou si zrejme „nesadli“ a matka považuje učiteľkin postoj za mierne povýšenecký a neprístupný. Kvalitu učiteľkiných hodín hodnotí veľmi kladne, no má výhrady proti učiteľkinej neochote konzultovať s ňou synovo vzdelávanie. *Na začiatku, jak nastupoval do školy, tak jsem ji prosila, že bychom si sedli, že bychom si povykládali o tom A, ona neměla zájem vůbec.*

Zároveň s touto vetou prijíma i niektoré znepokojujúce aspekty budúcnosti jej syna. Ide najmä o jeho samostatný presun zo školy domov a kritickú cestu na autobus, kde sú dva prechody pre chodcov. Matka verí, že i keď to pre syna bude náročné, bude schopný to zvládnuť a bude to prospešné pre rozvoj jeho samostatnosti. *Má tam 2 přechody pro chodce, takže bude je muset zvládnout, protože nepozná, jak daleko je to auto, tu dálku nepozná.... Marné, no nic se nedá dělat.* Matka tiež vyjadruje obavy zo správania detí na druhom stupni a potenciálnej šikany, kvôli synovým problémom so samoobsluhou, hlavne pri prezliekaní na telesnú výchovu. *Těž přijde někdy s teplákama naopak, nebo prostě tak se obleče, jak se obleče. No já to neřeším. Zatím je malý jo že, nikdo se mu tam nesměje. Říkám potom na 2. stupni to bude asi marný, děcka jsou, ale nic se nedá dělat, tak to je no.*

### Obavy

Matka vyjadruje i ďalšie obavy o budúcnosť jej syna. S terajšej skúsenosti s geometriou vie, že pre syna je rysovanie náročné a obáva sa učiva, ktoré príde na druhom stupni. Pokojnejšou ju udržiava, že má syn v „doporučení“ od SPC pokyn nekvalifikovať geometriu a najmä rysovanie. *No toto rýsování to těž, ale tak zatím to je takové jednoduché - úsečka trojúhelník. To je ještě jednoduché, ale jak přijde něco horšího, to už bude... [...] A to má to od spcčka napsané, že by mu to neměla známkovat učitelka, ale známkuje... Ale tak zvládá to v rámci možností. [...] Ale potom bude problém krychle, kružnice, to už bude problém a bude problém zeměpis, mapy, to bude hrozná, to se strašně obávám, protože na tom 2. stupni je všechno – řeky, města poznávat jo a on to na té mapě neuvidí.* Znepokojuje ju i zemepis a práca s mapami. I keď matka vie, že sa dajú mapy zväčšiť, kontrastne upraviť, či dokonca nahradiť reliéfnymi spracovaniami, viac krát zdôrazňuje svoje **obavy**. *Jo toho se bojím, no toho zeměpisu se fakt bojím.*

### **Anton (syn 1)**

V rozhovore so synom boli identifikované tieto hlavné témy:

- Neprijemnosti
- Radosti, obľúbenosti
- túžby a nádeje

- Hrdosť

### Oblúbenosti

Žiak mal z obdobia predškolského vzdelávania spomienky najmä na svojich kamarátov, ktorých mal v škôlke „hodne“. Učiteľky si pamätá iba letmo, no skonštatoval, že s nimi bol spokojný. Nadšene spomínal na deň v škôlke, kedy boli v triede len dvaja a mohli byť „celý deň“ na tabletoch. Nakoniec priznal, že na nich boli asi len hodinu, no i tak mu to utkvelo v pamäti. Elektronické zariadenia a informačné technológie sú dnes jedným z jeho hlavných záujmov. Keď dostal otázku o predmetoch, ktoré neučí jeho triedna pani učiteľka, sám sa rozhodol spomenúť informatiku:

*A: Jako jsou dobré, nejvíc mě baví informatika.*

*Já: A jasné. Čo robíte na informatike?*

*A: Zatím jenom takové věci, se seznamujeme, i když já už to umím všechno.*

Tento predmet je pre žiaka natoľko dôležitý, že pri otázke, čo by v škole zmenil, rovno predstavuje hypotetický scenár, kedy by každá hodina bola informatika. Chlapec i veľa svojho voľného času trávi na počítači kde najmä hrá hry s kamarátmi – internet je pre neho zdrojom zábavy, sociálneho kontaktu, no i nových informácií a príležitostí na učenie.

Anton si pochvaľuje aj plávanie, ktoré má v rámci telesnej výchovy. Plávanie je pre neho dobre prístupná fyzická aktivita a pravidelne chodí plávať aj mimo školy.

Ďalšia aktivita, ktorá Antona baví v školskom prostredí je hudobná výchova, konkrétne nácvik pesničiek. Tento predmet si vyžaduje prácu asistentky, ktorá chlapcovi prepisuje noty, či už ako väčšie a výraznejšie, alebo do podoby písmen. Anton vyjadril svoje sklamanie z toho, že noty nepozná, nie však v dôsledku jeho zrakovej vady, ale preto, že chýbal keď sa učil notový zápis. Pani asistentka mu už údajne nechce písať k zápisu písmenká, lebo má vedieť noty.

*A: Ale ono je nejhorší, že neumím poznat jako noty.*

*M: No ty hlavně aby si viděl ty, já vím, že je neumíš poznat, že to je malinké, nahuštěné, že?*

*A: A hlavně ještě zrovna, jak se to učili jsem tam nebyl.*

*M: Hm, no ty stejně podle toho jedeš no.*

*A: Už mi to nechce psát jako už... Že to máme umět, tyhle noty.*

Žiakov život je popretkávaný rôznymi reedukačnými a kompenzačnými aktivitami, zameranými na rozvoj jeho osobnosti a praktických schopností. Zdá sa že tieto aktivity prijíma ako bežnú súčasť života. Smutne spomína na multizmyslovú výchovu v Snoezelene, ktorú zabezpečovala už spomínaná nezisková organizácia, na ktorú už je príliš veľký.

*M: Snoezelen, multismyslová miestnosť, tam ti vždycky prichystala teta nejaké svetlá, cvičili jste konvergenci s očima, no to bylo super, jako do teďka už je větší, tak už nepotřebuje tolik tu smyslovku.*

*A: Ale já tam chci chodit.*

### *Nepříjemnosti*

Táto téma sa pri rozhovore pár krát objavila celkom letmo, no Anton neváhal vyjadriť svoju nespokojnosť. Spôsobom prirodzeným pre 11-ročného chlapca generálne zhodnotil učiteľky ako „zlé“, i keď neskôr sa ukázalo, že okrem jeho triednej mu reálne učitelia neprekážajú.

*„Ja: Ako si tu (na škole) spokojný mi povedz.*

*A: Jako učitelky zlé.*

*Ja: Hej, který predmet sa ti nezdá?*

*A: Naše třídní.“*

Konkrétne chlapec spomína situáciu kedy pani učiteľka vynadala celej triede za to, že si jeden spolužiak zabudol zošit. *„Ale tak nás seřvala celou třídu kvůli tomu, že Robi jeden sešit zapomněl a říkala, že máme mozky jako prvňáci.“* Žiaka táto situácia zrejme rozrušila a učiteľkina reakcia sa mu zdala prehnaná.

Chlapec sa tiež letmo zmienil o tom, že jeho prvá asistentka na „neho bola zlá.“ Dodal, že v škole s ním bola málo. I keď žiakovi terajšia pani asistentka veľmi pomáha, má pocit, že by sa mala venovať výhradne jemu. *„No, ale až moc pomáhá jiným než mě.“*

Na čas v družine chlapec spomína zo slovami: *„...těžce jsem to tam nezvládal. [...] Protože, já sem mněl jinou vychovatelku, ta nás furt do něčeho nutila. [...] Nezvládal jsem to. [...] Nutila nás furt kreslit malovat a tak.“* Výtvarná výchova a podobné činnosti sú pre Antona nanajvyš náročnejšie a nezaujímavé i kvôli jeho zrakovej vade. Skonštatoval, že sa snaží mať zadané úlohy čo najskôr hotové, aby to mal za sebou.

Ďalšia neprijemnosť nastala v chlapcovom vzťahu so spolužiakmi, najmä s jedným jeho kamarátom, ktorý sa údajne veľmi zmenil: *„No ve škole ze začátku ty 2 ročníky jakože Matěj byl ještě v klidu a třetím ročníkem se začal jakoby - řekni to radši ty. (mame).“* Išlo o incident kedy niektorí chlapci kopali Antona do oblasti slabín. Pani učiteľka to so žiakmi riešila, no chlapec sa niekedy stále cíti pri svojich kamarátoch neisto. *„Jo no to mezi nohy, to už se zlepšilo, ale někteří, ještě... Jakub nebouchá, ale někdy víš co, mluví o tom.“* Zároveň však nachádza upokojenie v tom, že vedenie školy nie je voči týmto prejavom správania ľahostajné. *„A kdyby se to začalo objevovat (znovu) tak bude ten, který to dělal, mít napomenutí toho...(učitele).“*

### Túžby a nádeje

Chlapec tiež vyjadril svoje túžby a nádeje ktoré sa viažu najmä na druhý stupeň, kam má prejsť o necelé dva roky. Vekovo je chlapec už na úrovni bežného začínajúceho šiestaka. Jedna z jeho najväčších túžob, ktorú spomenul viackrát je mať v škole počítač. Pri otázke či si myslí, že by ho učenie viac bavilo, keby má v triede počítač odpovedal jednoznačne áno a i keď jeho mama pripomenula interaktívnu tabuľu Anton sa vyjadril: „*Já bych spíš chtěl tu ten počítač.*“ I pri debate o lupe si predstavil počítač.

*Ja: A máš lupu?*

*M: Nemá, ešte ne, až na 2. Stupeň asi dostane, ešte nechcou.*

*A: Na druhý stupeň spíš počítač ne?*

*M: No jako tomu se říká jakoby lupa, ale to je ...*

Ďalšia z jeho túžob je mať učiteľa a nie len učiteľky. Chlapec cíti potrebu mužského vzoru i v školskom prostredí.

*A: Chtěl bych učitele, jakože chlapa.*

*Ja: A máte nejakého, či žiadneho nemáte?*

*A: Ne*

*Matka: Na prvém stupni ne, ale na druhem bude.*

*A: Konečně!*

### Hrdost'

Pocit hrdosti je u chlapca spojený najmä z úspechmi z mimoškolských i školských súťaží. Najprv sa pochválil víťazstvom súťaže, ktorú usporadúval istý slovenský spevák detských piesní, potom spomenul i súťaž v družine, v ktorej získal 3. miesto. Chlapec je skúsenosťami víťazstva povzbudený a majú pre neho veľký význam. Keď mu však ukazoval svoje diplomy zo spomenutých súťaží a táborov, tým za výborný prospech v škole sa nepochválil.

## **Interview – 2. rodina**

<b>Pseudonym dieťaťa</b>	Maxim
<b>Rodič</b>	matka
<b>Vek v dobe rozhovoru</b>	12
<b>Ročník/trieda</b>	4.



<b>Druh znevýhodnenia</b>	špecifické vývojové poruchy učenia, porucha pozornosti
<b>Stupeň PO</b>	3.
<b>roky v MŠ (n)</b>	4, vrátenie do MŠ
<b>PPP/SPC</b>	PPP
<b>Asistent pedagóga</b>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabulka 2 Informácie o žiakovi a rodičovi z druhého prípadu

## Matka (2)

V rozhovore s matkou žiaka boli identifikované tieto hlavné témy:

- Sklamania
- Spolupráca
- Rozvoj na maximum
- Dôvera

### Sklamania

Táto téma sa v rozhovore objavovala najmä v kontexte situácií, kedy u matky žiaka došlo k sklamaniu zo spolupráce s učiteľmi a inými pedagogickými pracovníkmi. Matke v procese tvorby funkčného vzdelávania žiaka často chýbalo dôkladnejšie posúdenie synovej situácie. Šlo napríklad o nedostatočnú spätnú väzbu učiteľov v škôlke, ktorí neupozornili na problémy syna. *...potom jako by měl nastoupit na povinnou školní docházku s tím nebyl žádný problém ani odkladový nebyl, nic. Řekli mi, že jako dobrý, hotový do školky. Já jsem si teda říkala, že jsou to odborníci, že tomu určitě rozumějí, takže nebyl důvod mít nějaké obavy. Jenomže nastoupil do 1. třídy a po měsíci, dvou jsme věděli, že to nejde. On měl psát různé vlnovky, jak se začíná a on to vůbec nedával. Vůbec to nechápal, když to mělo nějaký slon doleva, on to točil doprava. Bylo to už špatný. Táto situácia narušila matkinu dôveru v konkrétnu materskú školu. „a kedyby už mi to pani učiteľka v té školce rekla, ať mu ten odklad dám, tak bych se tomu určitě nebránila, protože ony s ním pracovaly a oni věděli na jaké je úrovni.*

Pri rozhodovaní čo ďalej matku značne ovplyvnil aj tlak okolia, najmä predsudky jej kolegyň (matka sama robí v škôlke) voči vráteniu dieťaťa do škôlky. Vytvoril sa v nej určitý strach poslať dieťa naspäť do škôlky, keď už začalo chodiť do školy. *A ještě k tomu všechny kolegyně okolo mě zrazovali, že to je to nejhorší, co můžu pro to děcko udělat, vrátení do školky, že ho to degraduje, že bude mít psychický problémy, tak jsem se toho bála...*

Ďalšie sklamanie sa viaže ku komunikácii s výchovnou poradkyňou na základnej škole. S tou sa stretáva iba pri vyplňovaní nejakých papierov a v súvislosti s ďalším štúdiom jej staršieho syna (14). Tu sklamanie pramenilo i z toho, že starší syn je potenciálne mimoriadne

nadaný a pani matka to zistila až po komunikácii s príbuznou študujúcou špeciálnu pedagogiku. Opäť ju sklamal nedostatok spätnej väzby o synových schopnostiach. „*(komunikujeme) jenom když potřebuju podepsat papíry, a to mě trošičku i zklamalo. Vzhledem na toho staršího syna, jak řešíme to, jestli je nadaný, nebo ne. Já nevím, teďka v tuto fázi nemám ani v ruce to číslo z těch IQ testů, ale trošku mě zamrzelo, že ten speciální pedagog je tam i pro takové děti, že mi třeba neřekl, běžte po tom, zjišťujte. Já už bych si potom šla, ale že mi to právě dala ta sestřenka, která se učí (študuje speciální pedagogiku), tak to mě trošičku mrzí, že víc s nimi nejsem v kontaktu a ráda bych byla. Teďka jsme s výchovnou poradkyní vyplňovali bankovní účet na přijímačky na gymnázium toho staršího syna, tak jsem ji viděla a říkala jsem jí, že je Maxim hrozně jakoby praktický, ale jako představovala bych si, že spolu budeme víc v kontaktu. Víc by mi radila. To mi tam chybí popravdě.*

Sklamanie prichádza na matku najmä vtedy, keď cíti, že dieťa má nejaký problém a v jej moci nie je mu pomôcť. Takáto situácia nastáva, keď asistentka pedagóga nie je v škole, čo sa stalo častým javom kvôli jej zdravotným problémom. „*Teď jsem se trošku zlobila, protože paní asistentka byla teďka minulý rok, předminulý rok nějakou delší dobu nemocná, třeba měsíc dva a on potom chodí domů s pláčem, že nestíhá a paní učitelka se třeba zlobí, jo. Ale ta paní asistentka mu tam prostě chybí a on to cítí...*“ Na tento problém hľadala riešenie i s pánom riaditeľom a úspešne, keďže do triedy prišla nová asistentka.

Matka tiež zažila sklamanie pri nahliadnutí do inšpekčnej správy hodnotiacej školu, v ktorej bol značne negatívne hodnotený najmä druhý stupeň navštevovanej ZŠ. S ohľadom na syna so ŠVP, ktorý je ešte na prvom stupni to v nej vyvolalo obavy o jeho budúcnosť na tejto škole. Svoje sklamanie vyjadrila i pre skúsenosti jej staršieho syna na 2. stupni. Tiež sa sťažovala na málo zhovievavý prístup učiteľov voči jej synom, ktorí majú vzácny syndróm, kvôli ktorému sa občas stane že skončia v nemocnici na dlhšiu dobu (asi 2 týždne). Vyjadrila nespokojnosť s tým, že sú často nútení písať písomky a doplniť úlohy hneď po návrate do školy. Zdôraznila aké je to náročné najmä pre syna so ŠVPU. „*A když tam skončí, tak jsou tam třeba týden. Jsou na JIPce, potom jdou na normální pokoj a teprve pak si je můžeme odvést. No a mě hrozně chybí, že oni nemají ani dostatečný prostor, aby si dopsali tu práci, doučili se a to i u toho staršího. On přijde v pondělí do školy a píše písemky a píše a píše. Teď jsem psala jako na druhý stupeň, že Jakub to ještě dává, protože celkem mu to jde, ale až tam bude Maxim tak to bude problém.*“

Kvôli synovým zdravotným ťažkostiam matka komunikovala aj s riaditeľom školy. Celkovo sa jej prístup riaditeľa zdá málo zainteresovaný do tohto problému. „*...jako my jsme s manželem taková akční, ale je to bez ty zpětný vazby, ten pan ředitel, to je asi tak jako špatně.*“

Matka je tiež sklamaná pre chýbajúcu spätnú väzbu triednej pani učiteľky i keď spolu pravidelne komunikujú: „*No a aj u Maxe mi chýbí od pani učiteľky taková ta zpětná vazba. Ona ho ve třídě má, ona ví, že má asistentku, ale nikdy jsem od ní neslyšela, že třeba...*“ [...] *Ona to tak vezme, ten má asistentku oni to tam nějak jako zvládne a ona na něho nenadává, ale nějak ho nechválí...*“ Pani matke v tomto prípade chýba najmä vyzdvihnutie a posilňovanie synových silných stránok a schopností, čo by podporilo Maxov **rozvoj na maximum**. V tomto kontexte však matka spomenula ešte jedno sklamanie, ktoré sa týkalo porovnávania s inými žiakmi. Pani učiteľka pochválila pred celou triedou žiačku, ktorá ako náruživá čitateľka prečíta 16 kníh za mesiac. Zo školy pri tom majú za úlohu prečítať aspoň jednu knižku za mesiac. Toto na chlapca vytvorilo tlak a veľmi ho to rozrušilo, čo matku donútilo zhodnotiť celú situáciu takto: „*Že když vytahuje toho jednotlivce, ještě holka, která je jako dobrá. to je jedničkářka úplně top a teď ještě ji vytahuje před tou třídou, že ho to jako úplně ... tak to jsou takové jako chvíle, kdy to je úplně zbytečný, že? Může říct, jo, to je čtenářka to jo, ale že ji úplně tak vyzdvihovat na popud. A on ten Maxi fakt plakal a říká mami, ale já 16 knížek nedám.*“

#### Spolupráca

Spolupráca medzi školou, poradenským zariadením, rodičmi a žiakom bola jednou z ústredných tém nášho rozhovoru. Potreba kvality tejto spolupráce sa začala prejavovať najmä keď žiak nastúpil na základnú školu, keďže dovtedy zo škôlky rodičia nedostali žiadnu negatívnu spätnú väzbu na schopnosti a výkon ich syna. Keď však po nástupe do školy matka i pani učiteľka videli, že dieťa má problém sa adaptovať a sústrediť na školskú prácu obe strany sa pohotovo **odhodlali nájsť riešenie**: „*...tak jsem jako šla do školy. Co budeme dělat? Paní učitelka to viděla úplně stejně, že se všude točil všechno ho zajímalo, jenom ne ta práce a říkala, víte co? Přijďte se podívat do hodiny, jak to tady vypadá a já říkám, paní učitelko já nepřijdu, mě by to hrozně jako bylo líto a ten a ona mi říká, no tak jako uvidíte. A já říkám, a víte co já přijdu. [...]* Sedla jsem si do zadní lavice, byl český jazyk a ona s nimi pracovala a opravdu po 10 minutách, já jsem věděla, že to dítě tam nepatří. On prostě on se točil on, ona se ho snažila vracet zpátky k těm knížkám, ale on pořád dělá všechno možný, jenom prostě, vůbec se nevěnoval tomu, čemu měl, takže na vlastní oči jsem to viděla. Říkala jsem potom o přestávce, paní učitelko on sem vůbec nepatří jo, a to co ona mi kladla na srdce, diplomaticky se snažila říct, že to je na vrácení do školky, tak je až po té vlastní zkušenosti v té třídě jsem viděla, že má pravdu.“ Matka zdôrazňuje aké dôležité a nápomocné pre ňu bolo vidieť jej dieťa počas vyučovania, aby mohla prijať a pochopiť, že vrátenie do škôlky mu naozaj pomôže. Tiež vyzdvihuje učiteľkin citlivý prístup a snahu pomôcť v náročnej situácii. Do konca i keď pedagógovia zo škôlky z ktorej šiel M do školy naznačili, že je skôr chyba na strane školy,

matka usúdila, že pani vyučujúcej môže **dôverovať** pre jej ochotu. „Ale já říkám, já si ale nemyslím, že (by byla chyba ve škole) protože ta paní učitelka se mě snažila pomoci ona hledala veškerý varianty (řešení), to byla až ta poslední, že se vrátí (do školky).“

Hľadanie novej škôlky v novembri bolo pre rodičov náročné, no nechceli syna vrátiť do tej istej, keďže tunajší pedagógovia narušili ich dôveru. Išli teda spolu za riaditeľom inej škôlky, ktorý ich svojou ochotou veľmi povzbudil a dal im nádej. „A on říkal, teda bylo na něm vidět, říká: "Vidím, že to řešíte i s manželem, že vás to trápí, protože jsme z toho byli hrozně zpráskaný, hrozně nás to mrzelo a pan ředitel říká, my vám ho vezmeme a my vám pomůžeme." Utvrdit' ich v rozhodnutí vrátiť syna do škôlky napriek tlaku okolia pomohla aj pani učiteľka: „...ale paní učitelka říkala zase na druhou stranu, že to bude dobrý, že se toho nemám bát, tak jsme to vyřešili s panem ředitelem.“ Nadišiel však čas oznámiť túto zmenu synovi, čoho bolo pre matku veľmi náročné: „Já jsem se toho hrozně bála a přišel, poseděli jsme si ho ke stolu a já říkám, Míšo zítra už do školy nepůjdeš... Normálně, teďka ho vidím, on vzal aktovku a on ji hodil do skříně. Z něho jakoby něco spadlo úplně, taková tíha, on byl tak šťastný v té školce, hrozně nám to pomohlo.“ Eventuálne i napriek strachom a predsudkom matka zhodnotila, že vrátenie do škôlky bolo to najlepšie riešenie pre dobro jej dieťaťa. „Fakt, opravdu, opravdu z té hrůzy to nakonec mělo jako pozitivní jako vliv. A i paní učitelky to zpětně viděli.“

Spoluprácu s poradňou už berie matka ako prirodzenú súčasť života, ktorá po vynaložení veľkej počiatočnej snahy rodičmi funguje hladko. „No tu poradnu jsme řešili jakoby soustavně, když už jsme nějak přešli do té (posledné) školky. [...] Byli jsme s manželem v poradně a po 10 minutách nám řekla, že má on má velkou poruchu pozornosti. Jí stačilo opravdu chvíli, aby věděla, co je. No a ona nám i nabízela, jestli ho nechceme dát do nějaké praktické školy, nebo taková jako nižší forma vzdělání, ale manžel jako nechtěl, on se toho jakoby bál, tak jsme zkusili tu základní školu.“ Ja: „Hej čiže oni vám potom ponúkli asistentku.“ Matka: „Jo, to bylo okamžitě. To bylo jasné, že dostane asistentku on opravdu už do 1. Třídy šel s paní asistentkou.“ Táto spolupráca prebieha bezproblémovo, matka so synom navštevuje poradňu každého pol roka a tamojším pracovníkom dôveruje. Pracovníci ju povzbudzujú v **rozvoji** synových schopností **na maximum**.

V **spolupráci** so školou narazili rodičia na už spomínané sklamanie, ktoré sú o to intenzívnejšie, keďže podľa matkiných slov je z ich strany vyvinutá veľká snaha. Jedným z dôvodov pre výber školy je, že matka žiaka tiež vychodila túto základnú školu a cíti, že je dobrým základom pre komunitný život a kvalitné vzťahy. „Já jsem na tu školu měla celkem dobrý vzpomínky, že jsme se tam formovali jako spolužáci a dodnes ti spolužáci chodí k nám na zahradu, nebo když někam jdu tady v okolí, potkám ty spolužáky. Já jsem jim chtěla dopřát i

*tady toto. Ne, aby byli rozfrkani všude po okolí, ale tam se tvoří to přátelství a ty vazby, a to jsem chtěla.*“

K rodičovskej úlohe vo vzdelávacom procese dieťaťa pristupujú obaja rodičia veľmi zodpovedne – pomáhajú Maxovi s úlohami, robia s ním projekty a celkovo v ňom budujú **zmysel pre povinnosť**. „...a zase chci, aby bylo vidět, že s tou školou chceme spolupracovat a chceme mít ty úkoly v pořádku, takže bych potřebovala, aby mi to tam napsali.“, skonštatovala keď vysvetľovala komplikácie nastávajúce pri absencii pani asistentky. Pokiaľ má matka napríklad informácie o úlohách len od syna vzniká medzi ňou a školou akási komunikačná bariéra. „Takže poznávám, když tam není asistentka, je to... třeba, on se mi snažil dělat zápis na domácí úkol, jenomže to je kolikrát tak naškrábaný, že já vůbec nevím, co má za úkol. „

Samozrejme pokiaľ ide o súrnejšie záležitosti komunikácia so školou funguje pomerne dobre: „A jsme v nepřetržitým kontaktu i s paní učitelkou a ona dobře ví, kdyby cokoliv, že mi má volat a já volám jí, když se něco děje, takže takhle to funguje dobře. Já si 1 týden děti vozím, protože mám odpolední, takže když něco je, vystoupím, zeptám se.“ Matka je v tejto konverzácii veľmi iniciatívna a snaží sa so zamestnancami školy tvoriť vzťah, aby vedela komu dáva svoje dieťa do rúk a mohla týmto ľuďom dôverovať. Tiež spomína svoju snahu nadviazať kontakt s asistentkami, ktoré robia s jej synom. „Vždycky když mu měnili dvakrát asistentku, jsem jí chtěla poznat, podat jí ruku, říct, že jsem tady, aby nás vnímala...“

Keďže rodičia sami prejavujú **iniciatívu**, majú celkovo na školu vysoké nároky a očakávajú že škola sa bude podieľať nielen na budovaní komunity, ale aj na individuálnom rozvoji ich syna. Napríklad im záleží na tom, aby ich synovia dostali priestor dobehnúť vymeškané učivo pokiaľ budú kvôli zdravotným ťažkostiam nútení vymeškať týždeň, dva. „Taková ta spolupráce, takový to... Když je ples, snažíme se jít, když je nějaká akce, snažíme se, my jsme s manželem taková akční.“

#### Rozvoj na maximum

Rodičia si uvedomujú, že poruchy učenia a porucha pozornosti ich synovi komplikuje vzdelávací proces a preto na neho nevytvárajú zbytočný tlak. Zároveň však poznajú jeho nadania a talenty a sú odhodlaní rozvíjať ich na maximum. Matka je napríklad veľmi hrdá na Maxov pokrok v čítaní, ktorému sa spolu denne venujú. Majú nastavený dobre dosiahnuteľný cieľ jednej stránky za deň a pomaly ale isto napredujú. „No víte, kolikrát je to takový, že on nechce, on tady tříska, ale už si jako zvykl, že já mu řeknu, stačí stránka denně a on už ví, že víc toho teda nemá. A jde to. Musí, musíme to nějak zvládat.“ Maxovo napredovanie rodičov motivuje stále sa mu venovať.

Rodičia spoločne s Maxom selektujú schopnosti, ktoré považujú za dôležité a tiež činnosti, ktoré ho naplňajú a majú potenciál s ním zostať až do dospelosti. V týchto schopnostiach potom synovi pomáhajú rásť. Matka napríklad spomína, ako bol jej syn zdevastovaný, keď dostal 3 na vysvedčení. Jej prvotná reakcia nebola mu vynadať, ale ho povzbudiť: *„říkám Maxi, trojka je dobre, to není špatná známka a vem si, že ty vyjmenovaný slova podle paní učitelky umíš dobře. Tak jsem mu to vysvětlila a my opravdu u něho na známky nejedeme, on má jiný předpoklady.“* Výborné známky a čisto akademické úspechy teda pre rodičov nie sú obrovskou prioritou, ide im skôr o to aby Maxim mohol robiť čo ho baví a rozvíjať sa v tom. *„On je hrozně jako manuálně zručný a já vím, že to dítě se neztratí. On pracuje s kangem, s pilou, s řezačkou, se sekačkou... On prostě co chytne, tak to děcko má úplně dar od pána Boha, když to řeknu. Jeho to baví, on umí nastartovat auto on všechno prostě umí a já vím, že to dítě na učilišti bude někdo.“*

### Dôvera

Matka svojimi vyjadreniami preukazuje svoju dôveru v schopnosti jej syna, ktorá jej pomáha nevytvárať na neho zbytočný tlak. To sa prejavilo i pri hľadaní vhodnej mimoškolskej aktivity, ktorou sa stal futbal. Matka popisuje, že zo začiatku mal jej syn problém s orientáciou na ihrisku a strategickou hrou. Rozhodnutie nevzdať to nevychádzalo len zo snahy o **maximálny rozvoj** týkajúci sa aj fyzickej aktivity, ale i z toho, že matka cítila a verila, že jej syn je schopný sa zlepšiť. Tiež ju povzbudila nadanosť na futbal u staršieho syna. *„...já říkám, pane trenére, zkuste to s námi, dejte mu ještě šanci, já to tam prostě vidím. Když to má ten starší, ten mladší, to tam musí mít taky... jako nemusí, ale tak jsem to nějak cítila. Normálně, on se tak posunul, on prostě u všeho potřebuje více času, ale ten kluk se tak posunul. [...] Opravdu, on má rychlost, to je jeho velká výhoda, on jak má to ADHD tak prostě on nepřemýšlí, on jede, v tom není myšlenka, ale je tam ta rychlost a to při tom sportu je taky potřeba.“*

Matka tiež oceňuje, že má syn individuálne hodiny špeciálne-pedagogickej starostlivosti so špeciálnou pedagogičkou, ktorá navštevuje školu. O priebeh týchto hodín sa príliš nezaujímá, stačí jej spätná väzba od Maxa, ktorý je s hodinami spokojný. Opäť sa tu prejavuje **dôvera** v odborníčku i jej dieťa. Individuálnu prácu s dieťaťom pokladá za zmysluplnú a spomína napríklad aj návštevy fyzioterapeutky, ktorá sa okrem riešenia Maxových problémov s chrbticou tiež podujala byť súčasťou reedukácie jeho ŠVPU.

### **Maxim (syn 2)**

V rozhovore so synom bolo náročné témy identifikovať, lebo Maxim je hanblivejšej povahy a celkovo nemal veľmi záujem hovoriť o jeho skúsenostiach v škole. Našla som tri témy:

- „dobrý“
- Normalita
- „Když se neučíme“

„Dobrý“

Maxim prejavoval pomerne neutrálny postoj k učiteľom, vyučovaniu a úlohám často svoje pocity zhrnul slovom „dobrý“. V škole si najviac užíva prestávky, kedy si s kamarátmi môžu púšťať hudbu a i voľné či suplované hodiny, počas ktorých sa môžu hrať na školských tabletoch. Z predmetov ho najviac baví telocvik, no priznal, že má celkom rád aj matematiku, z ktorej údajne dostal aj pochvalu, čo mi však musela prezradiť až matka.

*Ja: Matematika. Ako sa ti darí na matike?*

*M: Dobře.*

*Ja: Hej a baví ťa či ani nie?*

*M: Jo.*

*Ja: A čo beriete?*

*M: Převody jednotek teď. A dvojciferným číslem...*

Normalita

O podporných opatreniach Maxim nechcel veľmi hovoriť a prezentoval ich skôr ako niečo, čo pre neho nie je príliš potrebné. Na otázku, či má pocit, že sa v škole musí ponáhľať odpovedal, že nie, je to v pohode. Pre chlapca je dôležité pripadať si „normálne“, čo mu tieto opatrenia, ako napríklad AP, veľmi nezjednodušujú.

*Ja: V škole vlastne... Viem že máš asistentku.*

*M: Uhm.*

*Ja: A ako s ňou vychádzaš?*

*M: Taký dobře.*

*Ja: To je pre teba akože nápomocná, že ti pomáha.?*

*M: A joo je ...Jo.*

*Matka: No a zvládl bys to bez ní nebo si rád že tam je?*

*M: Zvládl.*

Trochu viac Maxim opísal hodiny špeciálne-pedagogickej starostlivosti a skonštatoval, že ho bavia. Bolo cítiť, že tieto hodiny sú pre neho veľmi prijateľné až príjemné, najmä preto, že prebiehajú hravou formou.

*Ja: A uh čo tam napríklad robíte?*

*M: Hmm hrajeme třeba na pozornost hry. Pak píšeme, čteme a tak.*

*Ja: A baví ťa to?*

M: Jo.

Ja: A aké napríklad hry na pozornosť?

M: Dobble... A ešte takový skladačky, to nevim, jak se jmenuje.

Ja: Hej ale proste skladáš, niečo dávaš dokopy.

M: Tak tam jsou takové čtverečky, pak tam se to skládá, různé tvary z toho.

#### „Když se neučíme“

Chlapec nevyjadril žiaden negatívny postoj ku škole, no z tónu hlasu a objemnosti vyjadrení bolo jasne cítiť, že pozitívne vníma hlavne kamarátske vzťahy a čas keď sa neučia.

Ja: Cez hodinu, robíte niekedy aj niečo, čo by tá že bavilo?

M: No, třeba **se neučíme**.

Najviac sa rozhovoril o svojich mimoškolských aktivitách ako futbal a motokros. Podľa slov matky sa mu v týchto aktivitách darí a je jasné, že mu na nich záleží. Tieto aktivity mu dávajú možnosť rásť a zlepšovať sa zároveň s ostatnými mimo klasických školských predmetov.

### Interview – 3. rodina

Pseudonym dieťaťa	Richard
Rodič	matka
Vek v dobe rozhovoru	12
Ročník/trieda	6.
Druh znevýhodnenia	špecifické vývojové poruchy učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia)
Stupeň PO	3.
roky v MŠ (n)	4
PPP/SPC	PPP
Asistent pedagóga	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabuľka 3 Informácie o žiakovi a rodičovi z tretieho prípadu

#### Matka (3)

V rozhovore s matkou žiaka boli identifikované tieto hlavné témy:

- Trápenie a boj
- Vlastná iniciatíva
- Pomoc a podpora



### Trápenie a boj

Matka spomína na začiatky synovho štúdia, pri ktorých sa táto téma objavuje najzjavnejšie. Rozpamätáva si ako jej syn už v škôlke odpovedal na otázku či sa teší do školy jednoznačným „nie“. Tento náznak však nebol tak príliš mimo normy, aby dali Rišovi odklad a chlapec teda nastúpil do prvého ročníka. Prestup bol náročný pre syna i matku, ktorá toto obdobie nazýva krušným i kvôli zložitej rodinnej situácii: „...*to bylo krušný. Já nervózní, mladý nervózní. Nechtěl se učit, vztekal se, zuřil, brečel. Já zuřila. Hodně těžký to bylo, opravdu hodně.*“ Kvôli synovým pretrvávajúcim problémom sa matka pýtala v škole ako postupovať a stretla sa s odporom: „*Já jsem chtěla i v první třídě už, ale jako ředitelka nechtěla, že prý v první třídě se neposílá.*“ V druhej triede sa matka však rozhodla spojiť s pedagogicko-psychologickou poradňou: „*A pak nám řekli, že jsme už tam měli dávno být. [...] A tam mi řekli, že R neměl vůbec jít v šestí rokách do školy, že už pani ředitelka měla reagovat na to, když se ho ptala ve školce, jestli chce do školy, a on ji odpověděl ne, tak měla vlastně doporučit odklad. Já to nevěděla.*“ Týmto zážitkom sa u matky narušila dôvera v školu a protichodné názory pracovníkov školy a poradne ju zmiatli. Uvedomila si, že musí za pohodlné vzdelávanie svojho syna bojovať a vynaložiť **vlastnú iniciatívu**.

Matku tiež trápilo, že v prvej škole v 4. a 5. triede učitelia, hlavne triedna pani učiteľka, poriadne nedodržiavali poradňou nastavené podporné opatrenia. Žiakovi dali viac času, no očakávali, že si prácu po sebe skontroluje a nájde po sebe chyby, čo nie je v súlade s jeho diagnózou: „*Jasně, dělal miň, ale známkovali mu diktáty. Známkovali mu prostě to, co by neměli. No a když jsem tam byla poukazovat na to, tak oni mi tvrdili, že si z toho vybrali jenom něco. Že Rišo má omezení, takže on pracuje miň, nebo má víc času na miň práce a tím právě má čas si to po sobě zkontrolovat. A říkám, ale on to nevidí.*“ Matka nechala syna dokončiť ročník i s nespravodlivo zhoršenými známkami, no jej vzťah voči spádovej škole sa opäť zhoršil.

Ďalší matkin boj prišiel pred synovým prestupom na druhý stupeň na inej škole, kedy bola potrebná rediagnostika a opätovné nastavenie PO. V poradni jej údajne odmietli pomôcť: „...*já jsem tam volala, protože ty pokyny měl na první školu u nás, takže jsem tam volala, ž potřebuju přezkoušení kvůli druhé škole. A tam se se mnou vůbec nechtěli bavit. A říkám, ale ta škola potřebuje vlastně ty metody a hlavičku té školy. Vůbec, absolutně.*“ S týmto problémom jej pomohol až riaditeľ novej školy, ktorý sprostredkoval kontakt na inú poradňu.

### Vlastná iniciatíva

Matka prejavila iniciatívu už pri identifikovaní synových problémov a vyhľadani pomoci poradne. Taktiež si spomína na čas kedy asi v druhej triede musela riešiť, že niektorí spolužiaci jej syna šikanovali:

*M: No a co bylo ještě v té druhé třídě? Co se do tebe pustili? Kluci?*

*R: co?*

*M: No tam byla šikana. Jo.*

*R: To si ani nepamatuji.*

*M: No on byl ten slabý článek. Děti jsou... Děti, děti jsou... bývají zlý, nebo takhle. No, takže to jsme řešili.*

Riešenie sa podarilo nájsť i vďaka tomu, že matka poznala rodičov synových spolužiakov.

Prekvapivo pozitívne matka hodnotila obdobie pandémie Covidu, ktorá prišla keď bol Rišo v druhom ročníku. Podľa nej totiž syn získal čas dobehnúť, čo sa nestíhal naučiť v prvej a druhej triede. *„De facto nám pomohl i ten COVID, že děčka byly doma. Takže Rišo se učil jak druhou třídu, zároveň tak třetí třídu, protože neuměl nic. Takže to bylo fajn. Byl furt doma, a tak se učil.*

Pri rozhovore bolo cítiť, že matka je odhodlaná postaviť sa za synove záujmy a pomôcť mu vo vzdelávacom procese najviac ako môže, najmä pri domácej príprave. *A učíme se, vlastně, on si to čte, já ho potom vlastně vyzkouším a když něco neví, tak mu to vysvětlím, takže takovým tím stylem. To je dost fajn.* Matka má tiež podporuje zapojenie blízkej i vzdialenejšej rodiny do Rišovho vzdelávacieho procesu. *Děda se ním učil. Babička se s ním učila. Teta se s ním učí angličtinu. [...] Matiku se s ním učí bráška.* Rišo má tak okolo seba vytvorenú akúsi opornú sieť a má sa vždy na koho obrátiť.

Matka si dobre uvedomuje limity svojho syna a so zámerom ho zbytočne nestresovať netlačí na dokonalý výkon. Zároveň jej záleží na tom, aby sa bol syn schopný učiť, ochotne mu pomáha a motivuje ho uspieť najmä v predmetoch ako zemepis a dejepis, na ktoré poruchy učenia nemajú až tak výrazný vplyv ako napríklad na jazyky. *Říkám, do trojky, jo. Čtverka, pětka, v žádném případě, protože se to může naučit, takže tak. Aby měl nějakou motivaci.* Matka konštatuje že práve kvôli jazykovým predmetom sa plánuje poradiť s pracovníkmi PPP. Chce totiž využiť možnosť syna oslobodiť od nemčiny, ktorú má mať v siedmom ročníku a prípadne ju nahradiť iným predmetom. *„...on taktak zvládá angličtinu a neumím si představit, že by měl češtinu, angličtinu a němčinu. [...] já se určitě poradím s tou*

*poradnou, pretože to by asi nedal. No možná by dal, že jo? Ale za to trápení by to možná nestálo.“*

### *Pomoc a podpora*

V rozhovore bola táto téma menej zdôrazňovaná, no i tak prominentná. Matka oceňuje najmä pomoc jednej synovej triednej učiteľky na spádovej škole: *„Ve třetí třídě potom nastoupila nová paní učitelka. A ta byla super, ta byla i speciální pedagožka. Takže se Rišovi hodně věnovala. [...] Ta učitelka se mu hodně věnovala, takže opravdu to dohnal všechno. A teď už je to fakt jenom lepší, a lepší, a lepší. Matka si váží učitelkin individuálny prístup k synovi a sleduje jeho pokrok a zlepšenie od tretej triedy, ktorý stál Riša i jeho blízke okolie mnoho námahy. Za ďalší dôležitý faktor ovplyvňujúci vzdelávací proces považuje matka zdravú autoritu učiteľky. To opravdu, ona si uměla udělat pořádek s těma děčkama. Autorita tam byla.*

V pozitívnom kontexte spomína i riaditeľa Rišovej druhej školy a tiež pracovníkov druhej poradne, do ktorej so synom prešla. *„Tak jako je fajn, že ten ředitel z nové školy zavolal prostě do jiné poradny a řekl, co a jak. Okamžitě nás vzali. A přezkoušeli ho, takže řekli mi vlastně, jak se s ním mám učit, což v první poradně vůbec, vůbec ne. A vlastně ta speciální pedagožka do školy jezdí...“* Matke značne vyhovujú služby druhej poradne i keď ju so synom navštívili iba raz. Cení si najmä rady ako so synom pracovať a je sklamaná, že tieto rady nedostala skôr. *„Tak mi potom řekli, jako že máme číst. Že sice zaměňuje písmenka, ale ať čte. A tohle to už měli řešit v té druhé poradně.“*

V tejto poradni Rišovi odporučili aj asistentku pedagóga, čo matka tiež považuje za veľkú pomoc. Pani asistentka sa podieľa na pedagogickej intervencii, kde Rišovi spolu s ďalším žiakom podrobnejšie vysvetľuje prebraté učivo a na ďalších PO, ktorých užitočnosť matka vníma najmä skrze synove zlepšené výsledky. Rišo má v opatreniach napríklad viac času a niekedy menej úloh na písomkách, možnosť neklasifikovať diktáty a písať foneticky v angličtine: *Naštěstí doporučili ať mu neznámkuji pravopis. Takže on píše, jak to slyší. Matka oceňuje i pedagogickú intervenciu, a špeciálne-pedagogickú starostlivosť, kde s ním zasa pracuje pani z PPP: „...ona si je zavolá a metodicky, operativně nebo něco takového, je sledují.*

Matke tiež pomohla rada ďalšej učiteľky na spádovej škole pri voľbe, kam syna dať na druhý stupeň. Zhodli sa že Rišovi prospeje menší počet žiakov v triede, ktorý je bežný na novej škole: *„Ta učitelka v páté třídě mi je doporučila. Protože kdyby nastoupil sem, tak on by se jako by utopil, tu je třicet žáků. Vlastně ta učitelka nemá prostor. A že by se tam R jen trápil a já jsem to věděla“.* Matke vyhovuje “rodinnosť” zvolenej školy a je so súčasným synovým

vzdelávaním spokojná. Pre túto školu sa rozhodla i napriek náročnejšej doprave, čo je podľa nej mierna komplikácia, ktorá stojí za synovu spokojnosť.

### Fungovanie

Rišova mama si po rokoch zložitejšieho procesu vzdelávania jej syna uvedomuje, že jeho diagnóza je nezvratná a trvalá. Túto skutočnosť prijíma a je vidieť že robí všetko preto, aby synovi dopriala plnohodnotný školský život. *No, ta diagnostika tam byla potvrzená, takže už se to s ním potáhne. Jsou tam ty tři dys. Takže s tím se bude muset naučit. Měl by se s tím teda naučit.* Pre syna nemá nadbytočné očakávania, ide jej o to aby dokázal v škole i živote kvalitne fungovať a aj sa zlepšovať, no ciele si stanovuje deň po dni.

### **Richard (syn 3)**

Rozhovor so synom bol celkovo pozitívne naladený a chlapec sa sústredil najmä na sociálny aspekt školského života a mimoškolské aktivity. Identifikované témy sú:

- Pochvaly i výhrady
- Normálnosť
- Motivácia

### Pochvaly i výhrady

Začiatky školy svojej školskej dochádzky Richard síce charakterizoval ako „blbé“ a „hrozné“, ale zdá sa, že odvtedy si zvykol na školské prostredie a dokáže tam kvalitne fungovať. Má pomerne dobré vzťahy s učiteľmi a dokáže oceniť, keď je učiteľ ústretový aj vtipný: *„Pátý jsme měli dobrou učitelku. [...] Hlavně... Jsme se pořád v hodině smáli.“* Zároveň mu záleží na tom, aby učiteľ udržiaval poriadok. Prekážalo mu totiž, keď spolužiaci v druhom ročníku vystrájali a učiteľka nevedela chaos zastaviť. *„No kámoš si zlobil jak chtěl.[...] Vyšel poza tu učitelku v hodině, dělal (nepořádek), a ona mu pořád dávala šance a nedokázala dát poznámku.“* Rišo sa tiež sťažoval na učiteľku informatiky, ktorú zasa považuje za príliš prísnu, lebo žiakov „seřve“ keď si nespravia úlohu.

### Normálnosť

Chlapcovi neprekáža hovoriť o podporných opatreniach a zdá sa, že si uvedomuje ich zmysel a prijíma ich ako bežnú súčasť života.

*Ja: A máš teda asistentku? A jaké to je?*

*R: Uhm. Normální.*

*Ja: Je fajn?*

*M: Pomáhá ti že?*

*R: Jo.*

*[...]*

R: *Takže mi pančelka dá ten papír a já jsi to nalepím, opišu at' nemusím psát rychle.*

Ja: *A tím, jak si to pišeš, se to naučíš?*

R: *Jo.*

### Motivácia

Chlapca niektoré predmety bavia a má vnútornú motiváciu aktívne na nich participovať. Ide napríklad o pracovné činnosti, kde momentálne šijú peňaženku. *Takže jsem přišel na to, jak mám dělat ty dva stehy a teď začínám druhou stranu asi tak po pěti pracovkách. Už to budeme dělat asi tak desátou pracovku. [...] Ale máme jen jednu hodinu týdně, takže jde to pomalu.* Rišo sa o celom procese rozhovoril a bolo cítiť že je pre neho dôležité rozvíjať svoje zručnosti. Jeho druhý srdcový predmet je fyzika, v ktorej ho motivuje vybavenie ich triedy. *„Naše třída je fyzikální. [...] To je velká třída, to nedávno prošlo opravou a tak, takže je to větší, novější, no a vzadu jsou takové skříně a tam jsou poličky, tam je sklo a za tím jsou ty (věci), co probíráme. Jde vidět i, co budeme dělat v devítce, v osmičce, sedmičce...“* Žiaka na hodinách zaujímajú najmä názorné ukážky a pokusy. Vo fyzike má tiež údajne menej otázok na testoch a pani asistentka mu môže napísať potrebné vzorce.

Rišo je spokojný i so vzťahmi so spolužiakmi z oboch škôl a tvrdí, že si na vyššie spomínanú šikanu v druhom ročníku ani nepamätá. Mimo vyučovania je jednoznačne viac v kontakte so spolužiakmi so spádovej školy, kvôli zdieľanému bydlisku. Prestup a nadviazanie nových vzťahov však zvládol bez problémov aj vďaka špeciálnej akcii na novej škole pred začiatkom školského roka, na ktorej sa zoznámil s budúcimi spolužiakmi.

## 7. VÝSLEDKY A DISKUSIA

Touto prácou sa snažím zodpovedať otázku: Aké sú skúsenosti žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a ich rodičov s inkluzívnym vzdelávaním? Skúsenosti všetkých troch dvojíc matka-syn boli rôzne, no v mnohom podobné. Skúsenosti detí boli zamerané na konkrétne zážitky a ich aktuálne vzdelávanie. Matky zasa rozprávali celý príbeh od predškolského vzdelávania po súčasnosť.

### 7.1. Výsledky rozhovorov s matkami

Témy identifikované v rozhovoroch s matkami sú zhrnuté v tabuľke 1:

Hlavné témy	Matka 1 (Anton)	Matka 2 (Maxim)	Matka 3 (Richard)
<i>Čo pomáha</i>	<i>Pomoc a podpora</i>	<i>Spolupráca</i>	<i>Pomoc a podpora</i>
	<i>PO, podpora SPC</i>	<i>PO</i>	<i>PO</i>
	<i>Lekárska starostlivosť</i>	<i>Ochotný prístup vedenia škôlky</i>	<i>individuálny prístup učiteľa</i>
	<i>Nezisková organizácia</i>	<i>pravidelné návštevy poradne</i>	<i>menej žiakov</i>
	<i>Služba ranné péče</i>	<i>Nepretržitý kontakt so školou</i>	<i>Metodická podpora PPP</i>
	<i>Učiteľky v škôlke</i>		<i>Rada pri výbere 2. stupňa ZŠ</i>
	<i>Školská špeciálna pedagogička</i>		
	<i>Prispôsobivosť školy</i>		
<i>Nastavenie matky, stratégie prekonávania bariér</i>	<i>Angažovanosť</i>	<i>Maximálny rozvoj</i>	<i>Vlastná iniciatíva</i>
	<i>Sledovanie PO, práca v škole</i>	<i>Odhodlanie hľadať riešenie</i>	<i>Vyhľadanie pomoci poradne</i>
	<i>Komunikácia s učiteľmi</i>	<i>Aktívna účasť na školských akciách</i>	<i>Riešenie šikany</i>
	<i>Spoločné učenie, rozvoj zmyslových funkcií</i>	<i>Budovanie zmyslu pre povinnosť, pomoc s úlohami</i>	<i>Domáca príprava</i>
	<i>Komunikácia s SPC, zabezpečenie pomôcok</i>	<i>Výzdvihnutie silných stránok</i>	<i>zapojenie rodiny do vzdelávania</i>

<b>Čo brzdí</b>	<i>„Nic se nedá dělat“</i>	<i>Sklamania</i>	<i>Trápenie a boj</i>
	<i>Učiteľkina neochota komunikovať</i>	<i>Nedostatok spätnej väzby od učiteľov v škôlke</i>	<i>Prestup do školy, odradenie od návštevy PPP</i>
	<i>Samostatný presun do školy</i>	<i>Predsudky voči vráteniu do škôlky</i>	<i>Nedodržiavanie PO, nespravodlivé hodnotenie</i>
	<i>Problémy so samoobsluhou</i>	<i>Nedostatočná komunikácia s výchovnou poradkyňou</i>	<i>Odmietnutie rediagnostiky poradňou</i>
<i>Absencia AP</i>			
<i>Nezohľadňovanie vymeškaného</i>			
<i>Málo pochvál a vyzdvihnutia silných stránok,</i>			
<b>Perspektíva</b>	<i>Obavy</i>	<i>Dôvera</i>	<i>Fungovanie</i>
	<i>2. stupeň – zemepis, geometria</i>	<i>v synove schopnosti</i>	<i>Deň po dni</i>
	<i>Posmech, šikana</i>	<i>V odborníkov a ich prácu</i>	

Tabuľka 4 zhrnutie tém identifikovaných v rozhovoroch s matkami

V tabuľke 1 sú skúsenosti matiek usporiadané do štyroch hlavných tém: Čo pomáha, Nastavenie matky a stratégie prekonávania bariér, Čo brzdí a Perspektíva.

Všetky matky spolupracujú so školským poradenským zariadením a zaznamenávajú v rôznej miere pozitívny dopad nastavených podporných opatrení na vzdelávanie ich synov. Všetky tri si pochvaľujú pomoc asistentky pedagóga i keď Maximova matka mala určité výhrady proti asistentkinej absencii. Matky si cenia aj rady od ŠPZ – Rišova matka spomína konkrétne metodickú pomoc. Všetky navštevujú ŠPZ v inej frekvencii – Anton raz za dva roky, Maxim každého polroka a Richard navštívil poradňu za 6 rokov štúdia len dvakrát. Rišova matka jediná hovorí o vyslovene negatívnej skúsenosti s poradňou, ktorú so synom navštívila ako prvú. Richardova a Antonova matka obe vyzdvihujú individuálny a zodpovedný prístup konkrétnych učiteľiek, u Richarda ide jednu z jeho triednych a u Antona o učiteľky v škôlke.

U Maximovej a Richardovej matky tiež vystupujú ako kladní činitelia riaditelia škôlky a školy, ktorí matkám pomohli vyriešiť náročnú situáciu. Antonova mama navyše vzhľadom na synovo postihnutie vníma pomoc lekárov, služieb rannej péče, neziskovej organizácie a školskej špeciálnej pedagogičky.

Všetky tri matky rôznymi spôsobmi udržiavajú kontakt so školou a snažia sa angažovať vo vzdelávacom procese ich synov. Hodnotná je pre matky spätná väzba školy a spoločné hľadanie riešení prípadných problémov. **Stratégia** využívaná všetkými tromi je pomoc synom s domácou prípravou a učením a tiež tolerantnosť k ich výsledkom v škole.

V kategórii **Čo brzdí** nastáva zhoda v určitých výhradách voči niektorým triednym učiteľkám. Antonova matka má pocit, že sa učiteľka nechce synovi príliš venovať. Rišova mama je so súčasnou triednou spokojná, no na predošlú sa sťažovala, kvôli nedodržiavaniu PO a nespravodlivému známkovaniu. Maximovej matke chýba od synovej triednej spätná väzba na jeho výkon. Maximovo vzdelávanie tiež skomplikovalo to, že matku učitelia v škôlke neupozornili na potrebu odkladu a tak sa po pár mesiacoch v škole musel syn vrátiť do MŠ. Pre Riša bol začiatok vzdelávania podobne náročný a matka tiež spomína, že pracovníci v škôlke jej zrejme mali odporučiť odklad.

Každá z matiek má o niečo iný pohľad na **perspektívu** a budúcnosť jej dieťaťa. Maximova matka verí, že syn má sľubnú budúcnosť v oblasti praktických remeselných odborov, vďaka prejavujúcej sa zručnosti. Antonova matka nehľadá do príliš ďalekej budúcnosti, i keď má obavy zo synovho prestupu na druhý stupeň a samostatného cestovania, verí, že Anton to zvládne a je odhodlaná ho podporiť. Richardova matka sa po všetkom čím si prešla, díva na aktuálnu situáciu so spokojnosťou, sústreďí sa na krátkodobé ciele a synovo optimálne fungovanie v škole.

## 7.2. Výsledky rozhovorov so synmi

U žiakov som bola schopná objaviť 3 hlavné témy. Prvá vystihuje ich postoje a skúsenosti týkajúce sa **procesu vzdelávania**. Téma **podpora vzdelávania** sa týka toho, ako vnímajú podporné opatrenia a ako tieto opatrenia vplyvajú na ich vzdelávanie. Tretia téma popisuje akým spôsobom a v akých oblastiach je pre chlapcov dôležité uspieť a rásť.



Hlavné témy	Anton	Maxim	Richard
Vzdelávací proces	<u>Neprijemnosti</u> <u>Oblúbenosti</u>	„dobrý“	<u>Pochvaly i výhrady</u>
Podpora vzdelávania (PO)	<u>Túžby a nádeje</u>	<u>Normalita</u>	<u>Normálnosť</u>
Priestor rásť	<u>Hrdosť</u> <u>Oblúbenosti</u>	„když se neučíme“	<u>Motivácia</u>

Tabulka 5 Zhrnutie tém identifikovaných v rozhovoroch so žiakmi

Maxim bol z chlapcov jediný, ktorý priamo nevyjadril žiadnu nespokojnosť so školou, z rozhovoru som cítila, že chlapca omnoho viac zaujímajú jeho mimoškolské aktivity. Rišo sa posťažoval na triednu učiteľku, ktorá deti nedokázala udržať pod kontrolou, no tiež na učiteľku informatiky, ktorá sa mu zdá príliš prísna, keďže žiakom vynadá za nesplnené úlohy. Anton sa tiež sťažoval na svoju triednu učiteľku, ktorá kričala na celú triedu, za to, že jeden spolužiak si zabudol zošit. Anton jediný sám spomenul, že ho spolužiaci šikanovali. I keď Rišova mama tiež hovorila o tom, ako synovi spolužiaci ubližovali, Rišo tvrdil, že si na incident nepamätá. Všetci traja považujú kamarátske vzťahy so spolužiakmi za podstatnú súčasť chodenia do školy. Každý z nich vyjadril určitý level záľuby v niektorých školských predmetoch – u Maxima išlo o telocvik a matematiku, u Richarda o fyziku a pracovné činnosti a u Antona o informatiku, hudobnú výchovu a plávanie.

V oblasti **podpora vzdelávania**, je každý z chlapcov na inej úrovni prijatia a uvedomovania si zmyslu podporných opatrení. Anton je vzhľadom na to, že prakticky od narodenia dostával podporu a rôzne kompenzačné a reedukačné pomôcky, na podporné opatrenia zvyknutý a vie oceniť ich úžitok. Do tejto oblasti je vsadená jeho téma túžby a nádeje, keďže chlapec veľmi túži po možnosti mať v škole na 2. stupni počítač. Niektoré PO však chlapec spomenul aj v téme oblúbenosti a neprijemnosti. Maxim sa v našom rozhovore k PO veľmi nechcel vyjadrovať a zdalo sa, že s opatreniami ešte nie je úplne stotožnený, i keď individuálne hodiny špeciálne pedagogickej starostlivosti ho bavia. Rišov postoj vystihuje slovo normálnosť. Bol ochotný o opatreniach hovoriť a zdalo sa, že ich berie ako prirodzenú súčasť života.

Tretiu hlavnú tému som nazvala **priestor rásť**, pretože každý z chlapcov má nejakú záľubu, či predmet, na ktorom mu záleží a v ktorom sa chce zlepšovať. Zvyčajne sa rozhovorili o aktivitách, ktoré im poskytujú priestor na rast. U Antona ide najmä o informatiku, rôzne súťaže v škole i mimo nej, u Maxima o motokros, ktorému sa venuje mimo školy a u Riša o fyziku, pracovné činnosti.

### **7.3. Prieniky tém v rozhovoroch v rámci rodín**

Rozhovor s Antonom bol sčasti ovplyvnený prítomnosťou jeho mamy, ktorá občas vysvetlila kontext jeho odpovedí, alebo priamo odpovedala zaňho, pokiaľ si na niečo nepamätal. Chlapec mal priestor odpovedať sám a o niektorých témach sa celkom rozhovoril. Pri rozhovore s matkou potom Anton nebol. S matkou sa Anton zhodol v určitých výhradách voči jeho triednej učiteľke a v pozitívnom hodnotení podporných opatrení ako asistent pedagóga a multizmyslová výchova.

V druhej rodine som sa najprv rozprávala s matkou, pričom Maxim nebol prítomný, prišiel neskôr. Pri rozhovore s ním matka dopĺňala jeho odpovede a snažila sa mu pomôcť ich rozvinúť. I kvôli stručnosti Maximových odpovedí bola tematická zhoda s matkou minimálna, spôsobená najmä tým, že som sa ho pýtala podrobnejšie na veci o ktorých som hovorila s matkou. Na rozdiel od Maxima jeho mama omnoho viac otvorene oceňovala PO, napríklad pomoc AP a zároveň bola kritickejšia k škole.

Tretia dvojica rozhovorov prebehla v kaviarni, pričom som začala otázky klásť primárne Rišovi, no matka tiež vstupovala do synovej výpovede, keď to bolo potrebné. Rišo sa potom tiež občas zapojil do rozhovoru s matkou. Tieto dva rozhovory boli eventuálne najviac zliate dokopy. Najvýraznejšia zhoda syna s matkou bola pri hodnotení učiteľov, oceňovaní ich ústretovosti a autority.

### **7.4. Porovnanie výsledkov so zahraničnými štúdiami**

Výsledky som porovnala s výsledkami scoping review (Sedláčková et al., 2021) mapujúcim štúdie s rovnakým tematickým zameraním ako moja práca. Štúdia zameraná na žiakov so ZP (Morelle & Tabane, 2019) sa s mojimi výsledkami prelína v téme zapojenia rodičov. Konkrétne Antonovo vzdelávanie je z veľkej časti úspešné vďaka angažovanosti matky. Matka hrá tiež rolu v zachovaní konzistentnosti podpory jej syna najmä aktívnou komunikáciou so školskou špeciálnou pedagogičkou a ŠPZ.

Zo štúdií zaoberajúcich sa ŠVPU som v štúdiu Hewitt-Taylor (2009) našla tematický prienik s otázkou, či škola pomáha využiť maximálny potenciál žiaka. Konkrétne Maximova

matka je odhodlaná zabezpečiť maximálny rozvoj jej syna, v čom očakáva pomoc od pracovníkov školy. Ide jej najmä o spätnú väzbu učiteľov a vyzdvihovanie jeho silných stránok. V štúdiu Rogersa (2007) sa vyskytla kľúčová téma nádeje a očakávania, ktorá korešpondovala s témou perspektívy Maximovej matky a jej dôvery v synove schopnosti a sľubnú budúcnosť.

## **7.5. Reflexia výskumníka**

V hermeneuticko-fenomenologickom výskume podľa Van Manena je nesmierne dôležité uvedenie si vplyvu subjektívnych skúseností výskumníka. Povaha výskumníka, jeho názory a postoje, nie len k skúmanému fenoménu, ale i k životu ovplyvňujú výsledok jeho práce (Van Manen, 2016). V prípade tejto práce, ktorá skúma skúsenosti žiakov so ŠVP s inkluzívnym vzdelávaním, je dôležité načrtnúť môj postoj a predošlé skúsenosti s týmto fenoménom. S teoretickou koncepciou IV som sa zoznámila až v prvom ročníku na univerzite, pričom najvýraznejšie sme sa inklúzii venovali na hodinách špeciálne-pedagogického poradenstva. Inkluzívne vzdelávanie ma vždy zaujímalo a považujem ho za aktuálnu a dôležitú tému v našej spoločnosti. Môj postoj voči úprave prostredia a fungovania bežných škôl pre prijatie všetkých žiakov bez rozdielu nie je celkom vyhranený, ale generálne je pozitívny. Inklúziu považujem za vhodný ideál, no zároveň si uvedomujem náročnosť jej implementácie do regionálneho školského systému. Z mojich skúseností z praxí v „paragrafových“ školách a tiež kvôli študovanému odboru, musím priznať vidím význam v zachovaní a rozvíjaní kvalitného duálneho systému vzdelávania. Inkludovanie dieťaťa do bežnej školy by som osobne nechala na posúdení rodiča, samozrejme s poskytnutím rady a podpory odborníkov. U žiakov patriacich do môjho výskumného súboru považujem inklúziu za ideálnu možnosť. Javí sa že fungovanie podporných opatrení, snaha viacerých pedagógov a spolupracujúci rodičia umožňujú i napriek istým nedostatkom ich úspešné vzdelávanie. Vzhľadom na nedostupnosť školy pre žiakov so zrakovým postihnutím, je inklúzia pre Antona jediná možnosť a aktuálne sa javí ako úspešná. Všeobecne zastávam názor, že právo na vzdelávanie vo vhodných podmienkach pre všetkých, je základom, na ktorom treba stavať.

## **7.6. Limity výskumu**

Môj výskumný dizajn má viaceré limity, pričom niektoré vznikli mojím pochybením, keďže ide o môj prvý výskum. V prvom rade je tento výskum limitovaný počtom účastníkov. Proces ich získavania bol pomerne komplikovaný, časová a organizačná náročnosť osobných rozhovorov odrádzala už riaditeľov škôl, ktorí mali iba úlohu sprostredkovateľa kontaktov a nieto ešte rodičov. Obmedzovalo ma tiež územné zameranie výskumu a keďže nie som zo

skúmaného regiónu, chýbali mi cenné osobné známosti a kontakty, cez ktoré by som mohla nájsť viac účastníkov.

S výskumnou vzorkou súvisí aj obmedzenie nízkym vekom žiakov. Žiaci nie sú zvyknutí rozmýšľať nad svojimi školskými skúsenosťami a rozprávať o nich. Úlohu hrala prirodzená hanblivosť pred cudzou osobou výskumníčky. Chlapci si z predškolského vzdelávania pamätali veľmi málo, keďže nejde o niečo, na čo bežne spomínajú.

Limity spôsobené zvolenou metódou zberu dát sú napríklad aj náročnosť vedenia pološtruktúrovaného rozhovoru bez predošlej praxe. Vedenie rozhovoru bolo ešte skomplikované jazykovou odlišnosťou a tiež potrebou rýchleho nadviazania dôvery a kontaktu, keďže s každým bolo realizované len jedno interview.

Pre budúci výskum by bolo vhodné spraviť aspoň dva rozhovory, pre organizačnú náročnosť, by prvý mohol prebiehať v online priestore a po zoznámení a nadviazaní určitej dôvery, by mohol nasledovať druhý v tvárou v tvár, na ktorý by sa mohli účastníci lepšie pripraviť reflexiou svojich skúseností.

V oblasti analýzy bol výskum ovplyvnený mojimi vyššie spomínanými osobnými skúsenosťami a postojmi. Za limit by sa dal považovať i môj nedostatok praxe v analyzovaní podľa Van Manenovej metodológie. Uchopenie jeho prístupov bolo komplikované, myslím, že v týchto metódach sa človek zlepšuje najmä ich častým používaním.

## 8. ZÁVER

Touto prácou som sa snažila hlbšie preskúmať zažité skúsenosti žiakov so ŠVP a ich rodičov s inkluzívnym vzdelávaním. Fungovanie inkluzívneho vzdelávania je ČR aktuálnou témou najmä v posledných dvoch desaťročiach. Cieľom práce bolo zistiť, aké skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním majú žiaci so ŠVP a ich rodičia. Výskumnú časť práce tvorí kvalitatívny výskum využívajúci pološtruktúrované rozhovory so žiakmi so ŠVP a ich rodičmi. Konkrétne išlo o dvoch žiakov so špecifickými vývojovými poruchami učenia, jedného žiaka so zrakovým postihnutím a ich matky. Získané dáta boli analyzované podľa Van Manenovej metodiky, v rozhovoroch boli identifikované kľúčové témy, ktoré boli následne usporiadané do tabuliek s nadradenými hlavnými témami. Výsledky matiek a aj výsledky žiakov boli porovnané medzi sebou a boli nájdené podobné témy a skúsenosti. Zároveň boli zhodnotené tematické prieniky so zahraničnými štúdiami s podobným zameraním.

Táto práca môže byť prínosná budúcim pedagógom, žiakom si špeciálnymi vzdelávacími potrebami a ich rodičom. Osobne ju hodnotím ako prínosnú najmä pre mňa, keďže som mohla získať hlbší pohľad do skúseností konkrétnych ľudí a vypočuť si ich príbehy v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

## 9. POUŽITÁ LITERATÚRA

1. Bartoňová, M. (2004). *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky* (1. vyd). Masarykova univerzita.
2. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (rev. ed., reprinted). Centre for Studies on Inclusive Education [u.a.].
3. Finková, D., Joklíková, H., Ludíková, L., Majerová, H., & Treflíková, T. (2012). *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání* (1. vyd). Univerzita Palackého v Olomouci.
4. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu* (Vyd. 1). Grada.
5. Janková, J., Kristína Balunová, Pavlína Baslerová, Martina Hamplová, Petra Holá, Ondřej Ješina, Jana Kulštrunková, Zuzana Ličeníková, Lada Márkusová, Eva Matoušková, Jan Michalík, Veronika Míková, Renata Paříková, Jana Trčková, & Jana Vašťařáková. (2020). *Katalog podpůrných opatření: Dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání* (2., přepracované a rozšířené vydání). Univerzita Palackého v Olomouci.
6. Jucovičová, D. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí* (Vyd. 2). Portál.
7. Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2020). *Katalog podpůrných opatření: Dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování* (1. vydání). Univerzita Palackého v Olomouci.
8. Keblová, A. (2001). *Zrakově postižené dítě* (1. vyd). Septima.
9. Kraus, H. (1997). *Kompendium očního lékařství* (Vyd. 1). Grada Publishing.
10. Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
11. Ludíková, L. (2007). Kategorie osob se zrakovým postižením. V *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením* (1. vyd, s. 37–52). Univerzita Palackého v Olomouci.

12. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF* (J. Pfeiffer & O. Švestková, Prel.; 1. české vyd). (2007). Grada.
13. Michalová, Z. (2001). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: Materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií* (1. vyd). Tobiáš.
14. Michalová, Z. (2016). *Specifické poruchy učení* (1. vydání). Tobiáš.
15. Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2013). THE FOUNDATIONS OF QUALITATIVE RESEARCH. V *QUALITATIVE RESEARCH PRACTICE A GUIDE FOR SOCIAL SCIENCE STUDENTS AND RESEARCHERS*.  
[https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice\\_a-guide-for-social-science-students-and-researchers\\_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds\\_20031.pdf](https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice_a-guide-for-social-science-students-and-researchers_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds_20031.pdf)
16. Sedláčková, D. (2022). *Inkluzivní vzdělávání na druhém stupni základních škol a na středních školách z pohledu žitých zkušeností žáků s tělesným postižením a jejich rodičů* [Disertační práce, Univerzita Palackého]. <https://theses.cz/id/jqq4hl/>
17. Sedláčková, D., Kantor, J., Baslerová, P., & Růžička, M. (2021). *Společné vzdělávání a role rodičů* (1. vydání). Univerzita Palackého v Olomouci.
18. Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení* (České vyd. 1). Grada.
19. Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika* (Vydání 1). Grada.
20. UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.
21. United Nations. (© 2024). *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Department of Economic and Social Affairs. Cit: 26.09.23, z: <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
22. Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (Second Edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

23. Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí* (Vyd. 1). Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
24. Vítová, J., Wolf, J., Skutil, M., & Maněnová, M. (2022). Inkluzivní vzdělávání na plně organizovaných základních školách. *Pedagogika*, 72(2).  
<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2067>
25. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, č. 27/2016 Sb., Ministerství školství, mládeže a tělovýchovy (2021).  
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
26. Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 72, 2005 (2021).  
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
27. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 561, parlament ČR, 2004 (2024).  
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20240101>
28. Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD* (10., zcela přeprac. a rozš. vyd). Portál.
29. Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD* (Vyd. 12). Portál.
30. Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků* (Vydání 1). Grada.



## POUŽITÉ SKRATKY

AP = asistent pedagóga

IV= inkluzívne vzdelávanie

PO = podporné opatrenia

PPP = pedagogicko-psychologická poradňa

SPC = špeciálne pedagogické centrum

ŠPZ = školské poradenské zariadenie

ŠVP = špeciálne vzdelávacie potreby

## ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1 - Informácie o žiakovi a rodičovi z prvého prípadu

Tabuľka 2 - Informácie o žiakovi a rodičovi z druhého prípadu

Tabuľka 3 - Informácie o žiakovi a rodičovi z tretieho prípadu

Tabuľka 4 - Zhrnutie tém identifikovaných v rozhovoroch s matkami

Tabuľka 5 - Zhrnutie tém identifikovaných v rozhovoroch so žiakmi