

Integrace a inkluze v základních školách

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Anežka Salabová

Vedoucí práce:

Mgr. Martin Korych

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Integrace a inkluze v základních školách

Jméno a příjmení: **Anežka Salabová**
Osobní číslo: P17000370
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zmapovat a popsat integraci a inkluzi v základních školách okresu Liberec, zjistit pohled ředitelů, učitelů a rodičů zainteresovaných do integrace či inkluze.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazování.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická



Seznam odborné literatury:

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., BOČKOVÁ, B., aj., 2016. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2. upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.
- FINKOVÁ, D., LANGER, J., aj., 2014. Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4303-4.
- LECHTA, V., aj., 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- ŠMELOVÁ, E., SOURALOVÁ, E., PETROVÁ, A., aj., 2017. Společenské aspekty inkluze. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4911-1.
- TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti? 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

Vedoucí práce:

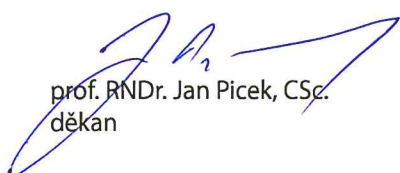
Mgr. Martin Korych
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020



prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L. S.



Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci 3. dubna 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

9. května 2020

Anežka Salabová

Poděkování

Tímto velmi děkuji svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Martinovi Korychovi za odborné vedení, rady a připomínky v průběhu tvorby práce.

Dále děkuji všem ředitelům, pedagogům základních škol a rodičům / zákonným zástupcům žáků za vyplnění výzkumného dotazníku.

Anotace

Bakalářská práce se zabývala současnými vzdělávacími trendy v souvislosti s problematikou společného vzdělávání žáků s postižením či znevýhodněním v běžných třídách základních škol v okrese Liberec. Hlavním cílem práce byl popis procesu integrace a inkluze a mapování pohledů ředitelů, pedagogů (vyučujících) běžných základních škol a rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na trend společného vzdělávání. Práce byla koncipována na dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů popisovala a objasňovala bližší charakteristiky pojmů integrace a inkluze, porovnávala rozdíly mezi nimi a vyzdvihovala legislativu zaštiťující tyto trendy ve vzdělávání. Empirická část za pomoci anonymního dotazníkového šetření zjišťovala postoje, názory a zkušenosti již zmiňovaných osob, zainteresovaných do procesu integrace a inkluze, které tvořili výzkumný vzorek šetření. Výsledný odraz aktuální situace společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách základních škol, zprostředkovaný skrze pohledy těchto respondentů, by bylo možné považovat za největší přínos bakalářské práce.

Klíčová slova: integrace, inkluze, základní škola, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, komunikace, spolupráce.

Annotation

The bachelor's thesis dealt with current educational trends in connection with the issue of education of pupils with disabilities or disadvantages in regular classes of primary schools in the district of Liberec. The main goal of the work was to describe the process of integration and inclusion and to map the views of principals, teachers of ordinary primary schools and parents of pupils with special educational needs on this trend. The work was designed for two main areas. It was a theoretical part, which described and clarified the characteristics of the concepts of integration and inclusion, compared the differences between them and highlighted the legislation connecte with these trends in education. The empirical part, with the help of an anonymous questionnaire survey, found out the attitudes, opinions and experiences of people involved in the process of integration and inclusion, who formed the research sample of the survey. The resulting reflection of the current situation of joint education of pupils with special educational needs in ordinary primary schools, mediated through the views of these respondents, could be considered the greatest benefit of the bachelor's thesis.

Key words: integration, inclusion, primary school, pupil with special educational needs, communication, cooperation.

OBSAH

ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Integrace a inkluze	13
1.1 Integrace	13
1.1.1 Školská integrace	14
1.2 Inkluze	16
1.2.1 Inkluzivní vzdělávání.....	17
1.2.2 Fenomén e-inkluze.....	18
1.3 Integrace vs. inkluze.....	19
1.4 Historie integrace a inkluze	20
1.4.1 Stručná historie vývoje školy jakožto instituce a organizace.....	21
1.4.2 První zmínky o integraci a inkluzi.....	22
1.4.3 Historie integrace a inkluze v ČR.....	23
1.4.4 Inkluze ve Finsku a Velké Británii	23
2 Legislativa v oblasti školství	25
2.1 Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)	25
2.1.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020	25
2.1.3 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění účinném od 1. 1. 2020	30
3 Úskalí integrace a inkluze	33
EMPIRICKÁ ČÁST	35
4 Cíl výzkumu	35
4.1 Výzkumné otázky	35

4.2 Použité metody.....	36
4.2.1 Dotazník pro ředitele běžných základních škol.....	36
4.2.2 Dotazník pro pedagogy (učitele) na běžných základních školách.....	37
4.2.3 Dotazník pro rodiče / zákonné zástupce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	37
4.3 Popis výzkumného vzorku.....	38
5 Analýza dat a jejich interpretace	39
5.1 Analýza dotazníků pro ředitele běžných základních škol	39
5.2 Analýza dotazníků pedagogických pracovníků (učitelů) běžných základních škol ..	45
5.3 Analýza dotazníků rodičů / zákonných zástupců žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	56
5.4 Vyhodnocení výzkumných otázek	63
6 Diskuze	67
7 Navrhovaná opatření.....	71
ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	73
SEZNAM PŘÍLOH	77

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví respondentů (ředitelů).....	s. 40
Graf č. 2: Zavedení inkluze do škol.....	s. 40
Graf č. 3: Přínosy inkluze.....	s. 41
Graf č. 4: Spokojenost s nabídkou témat systému DVPP.....	s. 42
Graf č. 5: Handicap znemožňující realizaci inkluze.....	s. 44
Graf č. 6: Časová náročnost realizace inkluze.....	s. 45
Graf č. 7: Pohlaví respondentů (učitelů).....	s. 45
Graf č. 8: Pedagogické působení.....	s. 46
Graf č. 9: Délka pedagogické praxe.....	s. 46
Graf č. 10: Přínos inkluze pro žáky s handicapem.....	s. 48
Graf č. 11: Přínos inkluze pro žáky intaktní.....	s. 49
Graf č. 12: Náročnost vzdělávání v inkluzivním prostředí školy.....	s. 52
Graf č. 13: Handicap znemožňující realizaci inkluze.....	s. 53
Graf č. 14: Přínosnost pedagogické asistence.....	s. 54
Graf č. 15: Dostačující vzdělanost respondentů v problematice inkluze.....	s. 54
Graf č. 16: Typ handicapu žáka.....	s. 58
Graf č. 17: Spokojenost s podpůrnými opatřeními.....	s. 60
Graf č. 18: Spokojenost se spoluprací s pracovníky ŠPZ.....	s. 61
Graf č. 19: Forma konzultací rodičů s učiteli.....	s. 61

ÚVOD

Být součástí společnosti vychází z přirozenosti každého člověka. Sdílet své radosti, strasti, cítit sounáležitost s ostatními, to vše společnost poskytuje, to vše člověk k životu potřebuje. Každý člověk by měl mít možnost, uplatňovat stejná práva jako ostatní, bez výjimky. A právě tomu se moderní společnost snaží věnovat – učení vzájemné rovnosti.

„Bůh zajisté chce, aby mezi námi byla namísto násilí láska, namísto hádek prostota víry, místo roztržek společná snášenlivost.“

Jan Amos Komenský

Hovoříme-li o integraci a inkluzi, pojednáváme o trendech začleňování jedince s různým typem postižení či znevýhodnění do běžné společnosti. Vývojově starším trendem je integrace, při které se společnosti lidí učilo soužití s „rozdílnými lidmi“, lidmi s postižením, kteří se stávali jakýmsi středobodem dění. Postupnou transformací smýšlení společnosti přecházel tento trend v trend aktuální, přecházel v inkluzi. S tímto novodobým směrem se nemění společnost pouze v emocionálním smýšlení, ve svých hodnotách a postojích k lidem s postižením a znevýhodněním, proměňuje se také její legislativní stránka. Společnost přestává vymýšlet způsoby, jak mohou tito lidé kvalitně žít, ale jak můžeme žít kvalitně, ruku v ruce společně. Jinakost přestává být chápána jako tabu, stává se normální součástí života všech lidí. Tento proces proměny není jednoduchý, není ani krátkodobý, tudíž ani změny ve společnosti nelze očekávat ze dne na den. Z pozorování jednání jednotlivých členů společnosti je však možné zkoumat, jak transformace probíhá, v jakém bodě se společnost nachází a jak dlouho by mohlo trvat, než dojdeme my, jakožto celé společenství, k pomyslnému zdárnému cíli společného soužití všech.

Problematiky začleňování se dotýká předložená bakalářská práce *Integrace a inkluze v běžných základních školách*. Téma bakalářské práce bylo zvoleno z důvodu, že problematika společného vzdělávání je aplikována napříč všemi školami českého vzdělávacího systému. Tato práce se zabývá konkrétně začleňováním žáků s postižením či znevýhodněním do běžných tříd základních škol v okrese Liberec. Zkoumá, zda je ve školách proces integrace a inkluze realizován úspěšně a efektivně, k čemuž poslouží názory zainteresovaných osob. Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a analyzovat pohled ředitelů a pedagogů (vyučujících) běžných základních škol na společné vzdělávání. Rovněž se zaměřuje na rodiče / zákonné zástupce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách základních škol a zkoumá jejich pohled a osobní zkušenosti s danou problematikou.

Předložená bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol vypracovaných na základě studia odborné literatury.

První kapitola je zaměřena na bližší charakteristiku pojmů integrace a inkluze. Pojednává o rozdílnostech mezi pojmy a trendy jako takovými. Popisuje historii těchto trendů jak v obecném měřítku, tak i konkrétně na území České republiky. V souvislosti s tím naznačuje rozdíly v inkluzi ve Finsku a Velké Británii a okrajově se dotýká fenoménu e-inkluze.

V druhé kapitole se zabývá legislativou v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zmiňuje zákony a vyhlášky zaštiťující tuto problematiku.

Třetí kapitola teoretické části uvádí možná úskalí trendů integrace a inkluze.

Empirickou část práce představuje kapitola čtvrtá a pátá, ve kterých je zpracováno vlastní výzkumné šetření mapující pohled a zkušenosti ředitelů, pedagogů (vyučujících) běžných základních škol a rodičů / zákonných zástupců žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na problematiku společného vzdělávání. Výzkum je kvantitativního charakteru, založen na anonymním dotazníkovém šetření již zmiňovaných osob zainteresovaných do procesu integrace či inkluze. Dotazník pro každou skupinu byl složen z různých otázek formulovaných do uzavřených, polouzavřených a otevřených odpovědí. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 155 respondentů, z toho 41 ředitelů, 94 pedagogů a 20 rodičů/zákonných zástupců. K doplnění výsledků dotazníkového šetření bylo využito Statistických ročenek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Výsledky průzkumného šetření byly analyzovány, zpracovány do grafů a na závěr shrnuty. Zpracovaná data poskytla odraz aktuální situace společného vzdělávání skrze pohledy osob, které se s touto problematikou potýkají denně a dle kterých lze situaci relevantně posoudit. Celou bakalářskou práci ukončuje závěr věnující se shrnutí celé práce.

Smyslem předložené bakalářské práce je poskytnout odborné i široké veřejnosti aktuální informace o problematice a průběhu společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách základních škol.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Integrace a inkluze

Jednou z oblastí pedagogické teorie a praxe je výchova a vzdělávání člověka jistým způsobem znevýhodněného, a právě tímto odvětvím se zabývá speciální pedagogika, jejímž cílem je „*komplexní rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho speciální výchovné a vzdělávací potřeby v oblasti fyzické, psychické i sociální.*“ Zároveň je důležité, aby byla v souladu s definicí *zdraví* dle Světové zdravotnické organizace (WHO): „*Zdraví je stav tělesné, duševní a společenské pohody, tedy nejen nepřítomnost choroby.*“ (Křemličková, Novotná 1997, s. 7).

1.1 Integrace

S integrací se v dnešní době setkáváme denně, ať už ve spojitosti se speciální pedagogikou, s jedinci zdravotně postiženými či znevýhodněnými¹, nebo v jiných odvětvích našeho státního systému, např. integrovaný záchranný systém, integrovaný dopravní systém atd. Pojem „integer“ v překladu znamená – celý, nenarušený (Valenta, aj. 2012, s. 11). V souhrnu bychom tedy mohli tento pojem formulovat jako vytvoření celku a v souvislosti se speciální pedagogikou jako začlenění postiženého jedince do společnosti zdravých, kde se cítí přijat, kde dovede žít a identifikuje se s okolní společností (Bartoňová, aj. 2010, s. 156). Vosmik (2018, s. 10) uvádí, že integrace je procesem začleňování různých podskupin do celku společnosti, přičemž podskupiny jsou rozpoznávány a rozčleňovány dle diagnostických kritérií. Zároveň dodává, že tento pohled „*redukuje člověka především na jeho jinakost nebo handicap*“.

Ve své publikaci *Prostor pro integraci* z roku 1993 vymezuje Jesenský (1993, s. 111) integraci jako „*spolunažívání postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy – jeden pro druhého*“. Hovoříme-li o **postižení**, Vašek (2003, s. 33–36) ho ze speciálně-pedagogického pohledu interpretuje jako poměrně trvalý, ireparabilní stav jedince v komunikační, kognitivní, motorické či emocionálně-volní oblasti, který se projevuje výraznými obtížemi při učení a sociálním chování. Současně se

¹ **Handicap** či **znevýhodnění** používají Křemličková a Novotná (1997, s. 9–10) ve své publikaci jako označení následku poruchy funkce nebo orgánu, poruch činnosti, chování i mezilidských vztahů. Pojem *defekt* zcela vylučují, dle jejich názoru je stigmatizující. Ze stejného důvodu se snaží nahradit pojmy *normální* x *nenormální* za pojmy *běžný* x *speciální (zvláštní)*, namísto *zdravotně / jinak postižené dítě* se přiklání k označení *dítě se specifickými vzdělávacími a výchovnými potřebami*.

v tomto tématu zmiňuje také o **narušení**, které se od postižení liší tím, že patogenní faktory mohou mít charakter omezeného působení, bývají tedy reparabilní a **ohrožení**, jenž může narušit jednotu organismu a způsobit jeho poškození dlouhodobým nepříznivým působením různých faktorů např. biologických, chemických, fyzikálních, psychických, sociálních.

Přesným opakem integrace je **segregace**, která je dle Křemličkové a Novotné (1997, s. 14–6) vysvětlována jako odklon od společenských vztahů až rezignace na ně – celkový únik od společnosti, izolace, podvolení se svému znevýhodnění atd. Segregace může vyústit v různou formu agrese, a to jako proti sobě, tak i na okolí. **Znevýhodnění** je v tomto případě interpretováno jako nepřekročitelná bariéra mezi handicapovaným a intaktní společností.

Křemličková a Novotná (1997, s. 16–17) rozčlenily integraci člověka na jednotlivé stupně podle kvality společenských vztahů, která je z hlediska mezinárodní klasifikace hlavním kritériem.

- *Úplná sociální integrace* – plnohodnotná účast v sociálních vztazích.
- *Inhibovaná integrace* – znevýhodnění v sociálních vztazích v důsledku trémy, studu, malého sebevědomí zapříčiněného viditelnou vadou atd.
- *Omezená účast v sociálních vztazích* – znemožnění realizovat některé činnosti (např. vynechávání tělocviku ve škole při tělesně náročnějších aktivitách).
- *Zmenšená účast v sociálních vztazích* – omezení působnosti člověka s handicapem na mikroprostředí (přátelé, rodina), možnost zlepšení v tomto případě není vyloučena.
- *Ochuzené vztahy* – rezignace na širší společnost, působení převážně v rodině či speciální instituci, které je daný člověk členem.
- *Redukované vztahy* – kontakt s výrazně omezeným počtem osob (lékař, rodinný příslušník atd.).
- *Narušené vztahy* – charakteristické pro osoby neschopné trvalejšího sociálního kontaktu z různých důvodů, obvykle mají problém také s udržováním kontaktu v rodině.
- *Společenská izolace* – schopnost udržování společenských vztahů je u těchto osob nejspolehlivější na základě jejich izolovanosti (např.: u osob s těžkou mentální poruchou či fatální tělesnou vadou atd.)

1.1.1 Školská integrace

Po roce 1990 se o problematice vzdělávání žáků s postižením či znevýhodněním hovoří jako o „školské integraci“, tj. vzdělávání zdravých jedinců s žáky postiženými v běžných školách (Valenta, aj. 2012, s. 11). Průcha ve své *Pedagogické encyklopedii* vymezuje integrované vzdělávání jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do*

hlavního proudu vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“ (Průcha, aj. 2009, s. 87–88). S výstižnou definicí problematiky školní integrace se můžeme setkat také například u Bürliho (in Hájková 2005, s. 27), který ji formuloval jako „*úsilí zajistit takovou výchovu a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v nerestriktivním prostředí prostřednictvím různorodé nabídky vzdělávacích možností a postupů, s ohledem na jejich osobní zájmy a současně celospolečenské trendy ve výchově a vzdělávání“*. Shodný názor o legální, morální a duchovní rovnosti všech dětí, ať už s postižením nebo bez něho potvrzuje Bazalová (2006, s. 8), zároveň však zdůrazňuje, že integrace do běžné školy není pro každé dítě s postižením vhodná. Vyzdvihuje nutnost konstatovat, že „*děti s handicapem nejsou stejné jako děti bez handicapu“*. Požár (2010, s. 63) podotýká, že cílem integračního procesu by měla být především celková socializace jedince, nikoli pouze školní integrace. Tvrdí, že je to prostředník, dynamický postupně se rozvíjející proces, který by měl vést ke společnému soužití a kooperaci žáků s postižením s intaktními spolužáky.

Hovoříme-li o integraci dítěte, máme na mysli „*vzdělávat ho v běžném prostředí, ve kterém se mu však dostává veškeré odborné péče, již dítě potřebuje k optimálnímu rozvoji“* (Bradley 2016, s. 95). Dosažení nároků běžné základní školy (dále jen ZŠ) pro žáky se specifickými potřebami se neobejde bez podpurných opatření (Podešva 2003, s. 45). Náležitá průprava učitelů a vychovatelů z odborných dovedností a znalostí příslušných oblastí speciální pedagogiky je pro zajištění speciálních potřeb dítěte s postižením nezbytná. Neméně důležitá je také spolupráce a konzultace individuálního procesu integrace dítěte s dalšími odborníky (Podpora integrativního vzdělávání v Praze 2013, s. 17). Do systému integrovaného vzdělávání spadají pracovníci školy, další odborní pracovníci, rodiče dětí s postižením a v neposlední řadě žáci samotní (Podešva 2003, s. 45).

Vedle žáků s postižením jsou také stejným způsobem integrováni i žáci mimořádně nadaní. Neexistuje přesná definice *nadaného žáka*, nadání však lze vymezit schopnostmi, jako je intelekt, produktivita myšlení, tvořivost, motivace a také odhodlání podávat v určité oblasti výjimečné výkony a výsledky. Nadaní žáci jsou obvykle charakterizováni předčasným vývojem v oblasti, která souvisí s konkrétním studijním oborem, způsoby řešení problémů bývají zpravidla tvořivé, mívají svůj vlastní způsob učení a nadšení pro výkon v určité oblasti bývá spjat s vnitřní motivací nadaného, svou výjimečnost projevit. Hovoříme-li o nadaném žákovi, máme na mysli takového žáka, který „*má schopnost těžit ze svých předností a kompenzovat své nedostatky“* (Fořtíková, aj. 2009, s. 5–6).

Křemličková a Novotná (1997, s. 17–18) hovoří o třech možnostech integrace žáků.

- **Úplná integrace** – zařazení žáka se znevýhodněním do školního prostředí mezi intaktní spolužáky bez značnějších omezení, avšak s přihlédnutím k momentálnímu stavu žáka.
- **Částečná integrace** – je realizována buď vyčleněním žáka s postižením do speciálních škol (pro neslyšící, pro nevidomé atd.) nebo vytvořením specializovaných tříd v běžné škole, popřípadě se mohou tyto verze při výskytu přechodných obtíží kombinovat.
- **„Obrácená integrace“** – možnost zařazení intaktního žáka do školy speciální. Tato verze vzdělávání se v našich školních podmínkách téměř nevyskytuje.

Současně zdůrazňují, že proces integrace či inkluze je úspěšný tehdy, pokud jsou k němu vytvořeny podmínky (Křemličková, Novotná 1997, s. 14–15):

- **ekonomické** – finanční prostředky školy na úpravu interiéru, vytvoření více tříd – méně žáků a více učitelů, finanční prostředky na speciální pomůcky,
- **právní a politické** – legislativní ochrana osob s postižením,
- **psychosociální podmínky** – odstranění pocitů nejistoty, předsudků, stereotypů atd.

O úspěšné integraci na ZŠ se zmiňuje také Jungwirthová (2015, s. 153–163), která je toho názoru, že za úspěšnou integrací stojí několik aspektů, jedním z nejdůležitějších je správný výběr pedagoga – zkušený učitel, který projevuje o tuto problematiku zájem. Osobnost pedagoga je nezanedbatelnou stránkou v procesu integrace, kterou je schopen posoudit sám ředitel dané školy, postoj učitele je pro úspěšnou integraci klíčovým faktorem. *„Jít cestou integrace vyžaduje příznivou souhru celé řady okolností a předpokladů. Nelze ji prosazovat mocí a silou. Je oprávněná, ukáže-li se, že dítě prospívá“* (Podpora integrativního vzdělávání v Praze 2013, s. 17). *„Otázka by měla být, jak integrovat, ne zda integrovat“* (Bradley 2016, s. 91).

1.2 Inkluze

Pojetí inkluze je v současnosti pozorováno hned z několika různých úhlů pohledu. Horňáková (in Potměšil, aj. 2018, s. 7) tvrdí, že se inkluze může s integrací ztotožňovat, nebo může být inkluze chápána jako „vylepšená“ integrace, v jiném případě je chápána jako úplně nová kvalita přístupu k dětem s postižením, která je zcela odlišná od integrace. Dle Anderlikové (2014, s. 37–43) je přesným opakem inkluze **exkluze** představující odloučení jedince od společnosti, a to i proti jeho vůli. Inkluzi definuje jako rovnocennost mezi jedinci bez předpokladu normality. Za normalitu je v jejím podání považována rozmanitost za přítomnosti menších či větších rozdílů. Anderliková dále rozděluje inkluzi na sociální a školní. O **sociální**

inkluzi hovoří tehdy, kdy je každý člověk plně přijímán společností s možností neomezeného zapojení se do ní, všechny odchylky a odlišnosti jsou považovány za přínosné. Netýká se pouze osob s postižením či znevýhodněním, nýbrž také např. migrantů, lidí trpících funkční negramotností, dlouhodobě nezaměstnaných a mladistvých bez profesních perspektiv. **Inkluzi školní (inkluzivní pedagogiku)** podrobně rozebírá Lechta (2010, s. 16) ve své publikaci *Základy inkluzivní pedagogiky*. Vyzdvihuje fakt, inkluzivní pedagogika je v českém prostředí teprve v začátcích, dle jeho názoru je to „*dlouhodobý trend, jehož cílem má být úplné přijetí každého dítěte – tj. i dítěte s postižením (narušením, ohrožením) jako a priori samozřejmého člena školní komunity*“. Inkluze by měla podle jeho slov naplňovat filosofii „škola pro všechny“. Tato filosofie přijetí každého člena bez výjimky nemá jen pedagogický a psychologický rozměr, nýbrž také duchovní a politický, jelikož má rozsah v rámci celé Evropské unie. Inkluze nabízí příležitost všem dětem, dosáhnout jejich plného potenciálu (Blunkett in Brown 2016, s. 11).

1.2.1 Inkluzivní vzdělávání

„Demokratická a svobodná společnost by měla stát na spravedlivějším systému školství, jinak nebude do budoucna udržitelná a soudržná. Spravedlivý školský systém musí být založen na principu inkluze“ (Tannenbergerová 2016, s. 13).

Dle vyjádření Vosmika (2018, s. 10) je inkluzivní vzdělávání součástí společenského procesu zaměřeného na podporu každého jedince v takové míře, aby se mohl rovnoprávně účastnit společenského života (sociální inkluze) a zároveň měl přístup ke všem různým zdrojům jako např. bydlení, volný čas, zaměstnání, školství atd. Lechta (2010 in Potměšil, aj. 2018, s. 7) popsal inkluzivní pedagogiku jako relativně novou a neustále se rozvíjející disciplínu, která z velké části zapřičiňuje, že se speciální pedagogika opět stává součástí pedagogiky obecné, ze které byla v minulém století vyčleněna. Dle jeho názoru vybízí k symbióze speciální a běžné edukace, Wadeová (in Potměšil, aj. 2018, s. 7) dodává tvrzení, že inkluzivní pedagogika je zaměřená na širší populaci, na všechny žáky bez rozdílu, nikoli pouze na osoby s postižením. Stejného názoru jako Wadeová je i Lechta (2010, s. 29), který prosazuje teorii, že se žáci v rámci inkluzivní pedagogiky nedělí na dvě homogenní skupiny (tj. žáci intaktní a žáci s postižením či znevýhodněním, kteří mají speciální potřebu), nýbrž tvoří jednu heterogenní skupinu žáků s individuálními potřebami. Zcela protichůdného názoru je však Kudláčová (in Potměšil, aj. 2018, s. 7), která se v tomto ohledu vymezuje převážně na osoby s postižením a inkluzivní pedagogiku definuje jako „*pedagogickou disciplínu, která se zabývá podmínkami, možnostmi a procesy optimální edukace lidí s postižením během celého jejich života*“.

Základním principem inkluzivní pedagogiky je společné vzdělávání žáků s postižením, žáků cizinců, žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a žáků intaktních či nadaných. Heterogenní složení kolektivu je samozřejmostí, stejně jako nárok na individualizovaný přístup, a to bez výjimky. Dalšími principy jsou např. podpora přirozené vlastnosti žáků – učit se, spolupráce, otevřenost k jinakosti a zároveň její přijímání a formativní hodnocení². Jednou z nejdůležitějších věcí při vzdělávání každého žáka je zažít úspěch (Vosmik 2018, s. 10).

Dle Anderlikové (2014, s. 69–70) je inkluze úspěšná pouze při dodržování určitých zásad.

- Všichni účastníci procesu spolupracují, vyměňují si informace a zkušenosti. Za nejdůležitější aktéry tohoto procesu považuje rodiče, kteří znají své dítě nejlépe a mají zpravidla největší zájem o jeho nejkvalitnější rozvoj.
- V první řadě jsou respektovány potřeby, zájmy a záliby daného dítěte.
- Pracuje se s „nedostatky“ v případě, pokud je ohrožen vývoj dítěte a tím pádem je na místě změna.
- Odborníci jsou plně k dispozici.
- Dodržuje se Montessori uspořádání, v němž se jak děti, tak dospělí orientují a cítí se bezpečně.
- Zajištěna je „svobodná volba“ pro ty děti, které jsou schopny, zvolit si činnost samy.
- Nezbytností je úcta k osobnosti dítěte a rovněž dospělého, která je projevoována a v případě nutnosti také vyžadována.

Hlavním cílem inkluzivního vzdělávání je poskytnutí kvalitního vzdělání všem žákům nezávisle na jejich individuálních schopnostech, nadání či znevýhodnění. V případě inkluze se uplatňuje převážně individualizace výuky (Uzlová 2010, s. 18). Cíle nejsou odvozovány pouze z individuálních potřeb, ale i společenských, tudíž se vzdělávání nevztahuje pouze na vědění, ale také k osvojování sociálních dovedností, morálnímu, duchovnímu, emocionálnímu rozvoji atd. (Šmelová, Suralová, Petrová, aj. 2017, s. 51).

1.2.2 Fenomén e-inkluze

Přístup „e-inkluze“ je jinými slovy „*přístup zaměřený na podporu začleňování do společnosti prostřednictvím nových informačních a komunikačních technologií*“ (dále jen IKT)“ jako je např. mobilní telefon (smartphone), počítač (tablet, notebook atd.) a internet.

² **Formativní hodnocení** je pravidelné individuální hodnocení mezi žákem, učitelem a spolužáky vzájemně. Při hodnocení se stanovují výukové cíle a průběžně se sleduje pokrok každého žáka v průběhu jejich naplňování (Inkluzivní škola 2019).

Vztahuje se především ke specifické skupině osob starších 50 let, kteří se vzhledem k neznalosti používání IKT a jejich rychlému vývoji mohou dostávat na okraj celospolečenského dění. Trend přišel do České republiky ze zemí, kde jsou v podpoře vzdělávání osob vyššího věku v mnohém napřed, konkrétně z Norska a Velké Británie. Tento přístup se zaměřuje konkrétně na „proškolení“ v orientaci v elektronických registrech, datových schránkách, spisové službě (elektronickém podávání žádostí), elektronických výpisech a bankovníctví, internetových úložištích („cloudech“). E-learning je velmi důležitá oblast, na kterou je e-inkluze také zaměřena (Kotíková 2014, s. 7–17). *„Inkluzivní vzdělávání není jen naším mezinárodním právním závazkem, je to zejména způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží“* (Tannenbergerová 2016, s. 26).

1.3 Integrace vs. inkluze

Bartoňová (2005, s. 7) poukazuje na fakt, že se odborníci neshodují v tom, zda tyto pojmy lze zaměňovat. Někteří odborníci tvrdí, že je význam těchto výrazů založen na jiných hodnotách, a proto je i cíl ve vzdělávacím procesu jiný, jiní naopak zastávají názor, že je podstata slov integrace a inkluze vzájemně prolnutá. Ve výsledku se ale téměř všichni shodují na tom, že se jedná o dlouhodobý proces, zaměřený na vytvoření prostoru pro toleranci, spolupráci a společné učení. Jak již bylo zmíněno, Vosmik (2018, s. 10) uvádí, že se integrace opírá o handicap či jinakost člověka, který je poté začleňován do podskupin vytvářející celek společnosti, zatímco o inkluzi hovoří jako o procesu, který přistupuje k jinakosti jako k něčemu přirozeně danému, rovněž zdůrazňuje, že v inkluzivním vzdělávání jde především o odklon od diagnostických kritérií (bere v potaz individualitu člověka). Dalšími rozdíly mezi integrací a inkluzí je pohled na neúspěch žáka: integrace – vina je přičítána žákovi, nezvládajícimu nároky školy vs. inkluze – překážky, které se musí napravit, jsou hledány v systému (nevhodné metody, osnovy, školní podmínky atd.). Stejně tak je na tom i Lechta (2010, s. 29), který vidí rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že inkluze se snaží umožnit žákům s postižením výuku tak, že přizpůsobuje edukační prostředí žákům, zatímco u integrace je nutné, aby se sám žák přizpůsobil řádu a tempu školy.

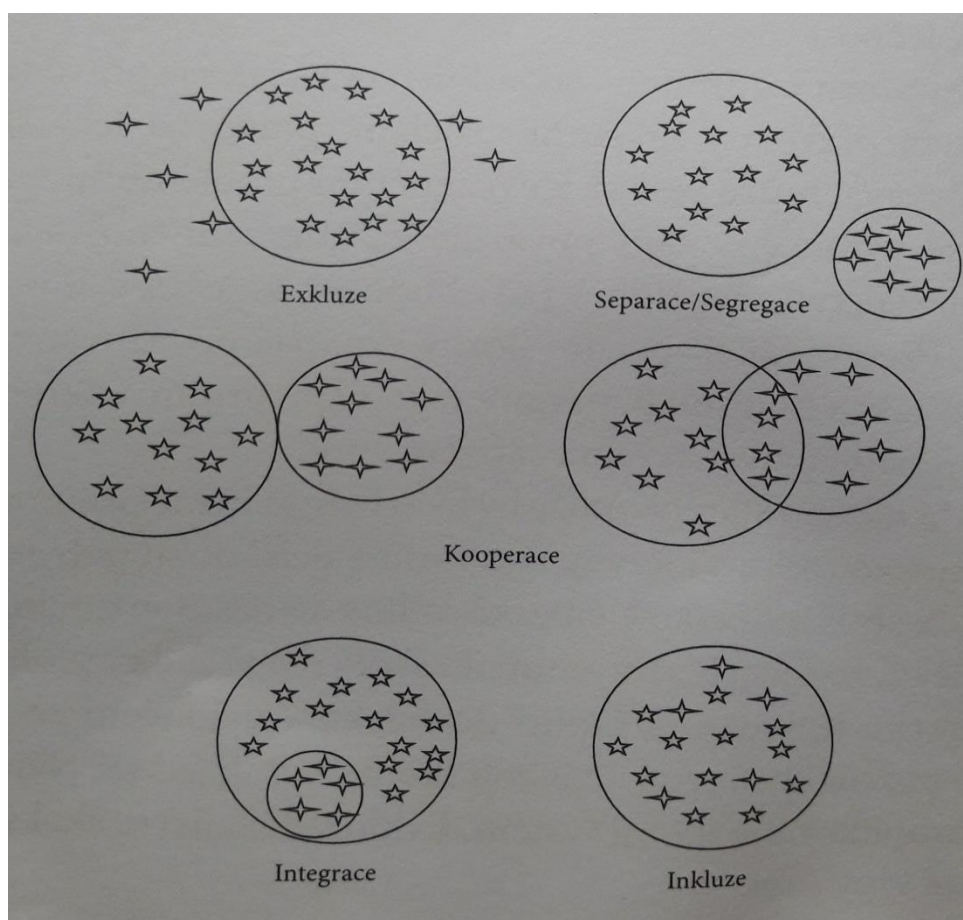
„Jestliže integrací chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí.“ V inkluzivním prostředí nejsou lidé rozdělováni do žádných skupin (např. postižení, nadaní atp.) Pojem integrace je spojován s předchozím vyloučením ze společnosti, zatímco pojem inkluze je význačný spoluutvářením a spolurozhodováním všech lidí bez výjimky, zahrnuje vize společnosti, ve kterých jsou potřeby všech členů brány zřetel a kde se všichni

členové přirozeně účastní všech společenských oblastí, nesmí se však jednat o přizpůsobování určitých skupin společnosti (Krög in Anderliková 2014, s. 4445).

Tabulka č. 1: Základní rozdíly mezi integrací a inkluzí dle Kocurové (2002, s. 17)

INTEGRACE	INKLUZE
Zaměření na vzdělávání dítěte s postižením.	Zaměření na třídu a školu.
Zaměření na potřeby dítěte s postižením.	Zaměření na potřeby všech dětí.
Dílčí změna prostředí.	Celková proměna školy.
Prospěch pro integrovaného žáka.	Prospěch pro všechny žáky.
Hodnocení žáka expertem.	Hodnocení žáka učitelem.
Expertízy specialistů.	Expertízy běžných učitelů.
Speciální intervence.	Dobrá výuka pro všechny.

Rozlišením integrace od inkluze se zabývala také Anderliková (2014, s. 45–47) ve své publikaci *Cesta k inkluzi* (viz příloha A).



Obrázek 1: Grafické porovnání pojmů dle Anderlikové (2014, s. 37)

1.4 Historie integrace a inkluze

1.4.1 Stručná historie vývoje školy jakožto instituce a organizace

Walterová (2004, s. 18–22) vysvětluje, že pojem *škola* pochází z řeckého výrazu *scholé*, což v překladu znamená volnost, možnost nebo příležitost věnovat se vzdělávání sebe sama. Vznik organizované výuky ve třídách školních prostor je datován do období zhruba před 5 tisíci lety na území Egypta a Mezopotámie (Tremel in Janíková, aj. 2009, s. 9).

Vznik *školy* jakožto instituce je spjat s klíčovým objevem písma. Psaní se tedy vzhledem ke své komplikovanosti začalo vyučovat, neboť se ho běžně naučit bylo velmi obtížné. Jelikož se organizovaná výuka psaní ve *škole* pozitivně osvědčila, učitelé začali žákům postupně zprostředkovávat i další vědomosti a dovednosti. Poslání školy, v souvislosti s rozšiřováním lidského vědění a potřebou předávání poznatků a vědomostí budoucím generacím, nabývalo stále většího významu. Škola začala být postupem času považována za jednu z nejúspěšnějších institucí dějin kultury (Janíková, aj. 2009, s. 9).

Již v 18. století začala v Evropě vznikat zařízení pro osoby s postižením a postupně se rozvíjela a systematizovala odborná institucionální péče o tyto osoby. Tento proces institucionalizace, jehož prvotním cílem byla pomoc při výchově dětí s postižením však vedl k selektivní/segregované edukaci³.

Od 19. století se začal ve vyspělých průmyslových zemích zvyšovat tlak na rozvoj školství, ústředním bodem bylo předávání poznatků dalším generacím. Tímto způsobem vznikla příležitost a podmínky na institucionální výchovu a vzdělávání v Evropě pod sekularizovanou (náboženskou) záštitou. Přínosem byla možnost vzdělávání širší společnosti, naopak vzniklo riziko – možný nástroj manipulace. Druhá polovina 19. století je charakteristická vznikem speciálních škol a zařízení pro děti s postižením či znevýhodněním. Zvýšil se počet spolků a charitativních organizací zaměřených na péči o děti s odlišnými typy postižení.

V první polovině 20. století se začala **speciální** (v některých zemích léčebná) **pedagogika** řadit mezi vědní obory a rozvíjela se odděleně od obecné pedagogiky, jelikož ji více ovlivňovaly poznatky z medicíny, biologie atp. Zrychlení rozvoje speciální pedagogiky ve druhé polovině 20. století se vyústilo v separaci a segregaci žáků s postižením. Tato negativní skutečnost však v některých vyspělých zemích (např. skandinávské země, USA) vedla k objevu nového trendu v přístupu k lidem s postižením – **integraci** (Lechta 2010, s. 28–64).

³ **Segregované vzdělávání** = opak integrovaného vzdělávání, vzdělávání ve speciálních školách a obdobných institucí pouze mezi žáky s postižením či znevýhodněním (Křemličková, Novotná 1997, s. 17).

Křemličková a Novotná (1997, s. 8–9) se zmiňují tři stádia vývoje péče a vztahu k jedincům s postižením.

- *Represivní vztahy a postoje* (lhostejnost, odmítání pomoci) – odlišující se jedinec je brán jako neschopný, bez životní perspektivy, zatěžující a nežádoucí. Tyto postoje nejčastěji vyúsťují v segregaci.
- *Vztahy a postoje charitativní* – lidé s handicapem jsou vnímáni jako nesoběstační „ubožáci“, kteří se bez cizí péče a pomoci neobejdou. S tímto úhlem pohledu započal pozitivní obrat v problematice přístupu k lidem s postižením, ovšem stále se tu v souvislosti s jedince s postižením vyskytuje aspekt méněcennosti, vyřazenosti a závislosti na druhých.
- *Humanistický přístup* – je nejoptimálnějším přístupem, jehož hlavním východiskem je princip důstojnosti každého člověka. Zahrnuje přirozená lidská práva – rozvoj individuality a zároveň osobní rozvoj v rámci členství ve společnosti. Humanistický přístup se snaží nahlížet na jedince s postižením jako na takového, jaký je, pozitivně nahlíží na jeho možné šance na základě poznanych předpokladů. I přes to, že je pohled převážně racionální, bez idealismu a morální sentimentality, pojí se s ním zvýšená míra soucitu a pomoci při zachování co nejvyšší možné míry autonomie člověka s handicapem.

1.4.2 První zmínky o integraci a inkluzi

Prvopočátek aktivního používání pojmů *inkluzie, inkluzivní výchova a vzdělávání* se registruje od roku 1994, kdy se konala ve španělské Salamance konference UNESCO (Bartoňová 2005, s. 7). Kongresu se zúčastnilo 25 mezinárodních organizací a přes 300 zástupců 92 zemí, aktivně řešena zde byla problematika speciálních edukačních potřeb. Shrnujícím dokumentem byla „*Deklarace požadující budování inkluzivních škol přijímajících žáky, připouštějící jejich různorodost a reagující na jejich potřeby*“ neboli Deklarace ze Salamanky. Mimo jiné též obsahovala východisko rozdílu uplatnění integrace a inkluze (Lechta 2016, s. 33). Stejně jako Bartoňová, i Lechta (2010, s. 28) se zmiňuje v problematice integrace a inkluze o Deklaraci ze Salamanky. Podotýká, že jiní autoři hovoří a spojují koncept inkluze s Deklarací ze Salamanky, avšak on sám do popředí v tomto tématu staví Theunissen. Dle jeho vyjádření prvopočátky trendu inkluze sahají do USA do 2. poloviny 18. století, kde termín inkluze použil poprvé Theunissen roku 1998 při analýze speciální pedagogiky v USA. 80. léta 20. století Lechta označuje jako období integrace, inkluzi zařazuje až od 90. let 20. století, přesněji na počátek 21. století.

1.4.3 Historie integrace a inkluze v ČR

Pojmy integrace a inkluze se začaly v České republice aktivněji probírat až v 90. letech 20. století (Bartoňová 2009, s. 58). Po vzoru zahraničních rozvinutějších zemí se důraz na spravedlnost a rovnost příležitosti rozvinul v tzv. Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Matějů, aj. 2010, s. 22). Roku 2006 přijala Česká republika koncept inkluzivní pedagogiky na Valném shromáždění OSN, kde byla přijata Konvence práv osob s postižením (Convention on the Rights of Person with Disabilities). Ve 24. článku Konvence je doslovně vyžadována inkluzivní edukace jako edukační trend. Nový školský zákon podporující inkluzivní trend vešel v platnost 1. 9. 2016, 10 let od přijetí Konvence, avšak dle ohlasů některých pedagogů i široké veřejnosti se jedná o násilnou inkluzi, na kterou není nikdo dostatečně připraven (Lechta 2010 in Potměšil, aj. 2018, s. 7–8). Vzdělávací systém v České republice je charakteristický brzkým rozdělováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do různých proudů vzdělávání dle jejich schopností. Současnou českou veřejností je selektivní vzdělávací systém vnímán jako nejvhodnější pro rozvoj dětí. V souvislosti s inkluzí společnost prosazuje nejvíce pozitivní postoje ke společnému vzdělávání žáků s tělesným postižením, naopak jako nejméně efektivní a pozitivní je hodnoceno inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením a s poruchami chování (Bartoňová, Vítková, aj. 2016, s. 25).

1.4.4 Inkluze ve Finsku a Velké Británii

Finsko

Ve Finsku je v pásmu speciálně pedagogické podpory zařazeno 25 % žáků na prvním stupni ZŠ a 16 %. Na žáky, kteří přijímají podporu, není nahlíženo jako na znevýhodněné, jako je tomu v České republice. Finanční dotace jsou přisuzovány pouze žákům s nutností plné podpory. Finsko má třístupňový model podpory, ve všech třech stupních je žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán, avšak s rozdílem, že v prvním a druhém stupni je zachováno klasické státní kurikulum, což určuje plnění běžných vzdělávacích cílů (ve třetím stupni je možné modifikovat i obsah vzdělávání). Podpurná opatření jsou poskytnuta všem žákům dle potřeby nezávisle na (ne)diagnostikované vzdělávací potřebě. Finsko staví do popředí včasnou intervenci, která je pro ně klíčová. Nejvíce speciálních pedagogů je ve Finsku v běžných základních školách, avšak žáci se mohou vzdělávat i ve školách speciálních. Pokud má žák v nějaké oblasti problém, automaticky se spojí všichni učitelé, rodiče žáka a žák sám, aby se problém vyřešil. Hodnocení žáků probíhá slovně či známkou. Žák je hodnocen popisem dobrých výkonů. Finské školství je řazeno mezi nejvyspělejší, a to dle vysokých výsledků hodnocení žáků a vysoké kvalifikace učitelů (Zilcher, Lanková, Vostrý 2019, s. 46–47).

Velká Británie

Velká Británie je stejně jako Finsko zemí s velmi rozvinutým školským systémem. Platí zde pro inkluzi 2 podmínky – nesmí narušovat vzdělávání ostatních žáků a musí být podporována rodiči (Zilcher, Lanková, Vostrý 2019, s. 47). Britským ministerstvem školství byl vydán v roce 2014 dokument obsahující pokyny, postupy, zásady a povinnosti týkající se dětí a mladých lidí do 25 let se speciálními vzdělávacími potřebami / zdravotním postižením. Těmto žákům jsou poskytnuta zvláštní podpůrná opatření, např. doplňková pomoc dospělého, diferencované vyučovací metody, použití speciálních technologií nebo speciálních zařízení. V každé britské škole působí koordinátor pro speciální vzdělávací potřeby, který dohlíží na poskytování podpory žákům a spolupracuje s externími pracovníky. Fungují zde rovněž speciální školy, kam jsou umísťováni žáci, jejichž vzdělávání nelze realizovat ve školách běžných. Při zařazování dítěte do speciální školy mají rozhodující slovo žákovi rodiče. V Británii mají běžné školy povinnost spolupracovat se školami speciálními a konzultovat možná přeřazení žáků do běžných škol. Učitel ve Velké Británii musí být znalý minimálně základů speciální pedagogiky (musí být schopen rozpoznat, ohodnotit a také splnit speciální vzdělávací potřeby žáka ve třídách běžných škol) (Záhořáková, Kala 2016, s. 15–16).

2 Legislativa v oblasti školství

Rodina dítěte s postižením má plné právo na zařazení svého dítěte do spádové ZŠ, dítě nemůže být odmítnuto z důvodu jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Vedení školy je povinno přizpůsobit výuku a prostředí potřebám konkrétního dítěte (Jungwirthová 2015, s. 64) (dělení integrace dle Jungwirthové viz příloha B).

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

Zásady a cíle vzdělávání

Dle zásad školského zákona platí pro každého státního občana České republiky (příp. jiného členského státu Evropské unie) **rovný přístup ke vzdělávání** bez diskriminace vztahující se ke zdravotnímu stavu, pohlaví, barvě pleti, jazyku, rase, víře, náboženství atd. Vzdělávací **potřeby** jedince jsou plně **zohledňovány**, všichni účastníci vzdělávání k sobě chovají vzájemný **respekt a úctu**. Vzdělávání, které poskytuje stát, kraj či obec je **bezplatné**. Výsledky vzdělávání jsou hodnoceny vzhledem k dosahování vytyčených cílů vzdělávání školským zákonem a vzdělávacími programy. Poskytuje každému možnost, vzdělávat se celý život při vědomí spoluodpovědnosti.

Jedním z hlavních cílů vzdělávání je **harmonický rozvoj** osobnosti (oblast sociální, poznávací, osobní a občanská, duchovní, pracovní, oblast učení atd.). Dalším cílem je pochopení a přijetí zásad vycházejících z evropské **integrace** jako základu pro soužití, udržování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti, poznávání evropských a světových tradic a kulturních hodnot, získání všeobecného či odborného a **všeobecného vzdělání**, dále také přijetí a uplatňování zásad demokracie, **základních lidských práv a svobod** spolu se smyslem pro sociální soudržnost a v neposlední řadě nabytí a uplatňování poznatků o životním prostředí, jeho ochraně a současně o bezpečnosti a ochraně zdraví (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2, odst. 1–3).

2.1.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020

Vyhláška č. 27/2016 Sb. se odkazuje na § 16 odst. 9 školského zákona a upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných.

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření **prvního stupně** jsou poskytována žákovi, který ke svému vzdělávání, zapojení do kolektivu a využívání školských služeb, potřebuje drobné změny, v podobě minimálních úprav organizace, metod a hodnocení vzdělávání. Finanční náročnost u podpůrných opatření prvního stupně není normovaná. V případě, že by podpůrná opatření prvního stupně nedostačovala k naplnění potřeb žáka, škola doporučí žákovi návštěvu školského poradenského zařízení (dále jen „ŠPZ“), které jeho speciální vzdělávací potřeby (dále jen „SVP“) posoudí.

Podpůrná opatření **druhého až pátého stupně** jsou poskytnuta na doporučení ŠPZ s informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2).

Dělení podpůrných opatření dle Národního ústavu pro vzdělávání

První stupeň podpůrných opatření – navrhuje a poskytuje jej škola (podrobněji viz příloha C).

Provedení: zvýšená individualizace v postupech, případně se na úpravách v postupech vzdělávání žáka dohodne více pedagogů, kteří vytváří Plán pedagogické podpory obsahující změnu metod práce, organizace vzdělávání, hodnocení apod. Pokud se po 3 měsících zjistí, že je podpora tímto způsobem pro žáka nedostačující, pak je žákovi doporučena návštěva ŠPZ – pedagogicko-psychologické poradny (dále jen „PPP“) nebo speciálně pedagogického centra (dále jen „SPC“).

Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření – navrhuje a poskytuje ŠPZ (podrobněji viz příloha C). Po vyhodnocení podkladů, se kterými žák přichází (vyšetření lékařů a jiných klinických odborníků, v minulosti proběhlá vyšetření z jiných ŠPZ, Plán pedagogické podpory atd.), dochází k vyšetření s cílem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb (dále jen „SVP“) žáka. Následně dochází k vyhodnocení výsledků vyšetření a ŠPZ vydává škole Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (podrobněji viz příloha D) obsahující závěry z vyšetření a navrhovaná podpůrná opatření. Podpůrné opatření je tzv. nárokové – má normovanou finanční náročnost (tzn. je zřejmé, jak je finančně náročné).

Provedení: úprava obsahu vzdělávání, jeho metod a forem, úprava organizace výuky, volnočasových aktivit, úprava délky vyučovací hodiny a přestávky, zredukování počtu žáků ve třídě, stavební úpravy prostoru, závěrečné zkoušky mají jinou strukturu, v hodnocení je třeba respektovat doporučení ŠPZ, podpora ŠPZ, podpora pedagoga – asistent pedagoga, další pedagog, školní speciální pedagog atd., podpora žáka – osobní asistent, přepisovatel, tlumočnick

atd. Žákovi se vytváří se individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) (Národní ústav pro vzdělávání 2019).

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Je stěžejním dokumentem pro zajištění SVP žáka, vycházejícím ze školního vzdělávacího programu. Vypracovává jej škola, na základě doporučení ŠPZ, je-li to vyžadováno jeho SVP, a to bez zbytečného odkladu, nejdéle do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela žádost zákonného zástupce nebo žáka a doporučení ze ŠPZ. Při tvorbě spolupracuje škola se ŠPZ a zákonnými zástupci žáka, příp. přímo se zletilým žákem. Konečné vyhotovení a plnění individuálního vzdělávacího plánu (dále jen „IVP“) obstarává škola.

IVP obsahuje: údaje o podpůrných opatřeních, pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka a identifikační údaje žáka. Zejména jsou uvedeny informace o úpravách metod a forem výuky a hodnocení, úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání a také záznamy o změně očekávaných finálních výstupů ze vzdělávání žáka. Dále IVP obsahuje i jméno pedagogického pracovníka ŠPZ, který spolupracuje se školou při zajišťování SVP žáka.

V průběhu školního roku může být IVP upravován/doplňován dle individuálních potřeb žáka. Škola má povinnost seznámit s IVP všechny vyučující žáka, jeho zákonného zástupce, nebo zletilého žáka, informovaní tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. **Řádné plnění IVP** sleduje ŠPZ a alespoň jednou ročně jej vyhodnocuje, žákovi, jeho zákonnému zástupci a v neposlední řadě škole poskytuje poradenskou podporu (více viz. příloha E) (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3–4).

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga poskytuje dalšímu pedagogickému pracovníkovi podporu při organizaci a realizaci vzdělávání žáka se SVP, podporuje aktivní zapojení žáka do činností probíhajících ve škole, ale zároveň ho vybízí k samostatnosti. Napomáhá adaptaci žáka se SVP na školní prostředí, zprostředkovává pomoc při komunikaci s intaktními spolužáky, zákonnými zástupci a komunitou žáka. Současně zajišťuje pomoc žákovi při pohybu v průběhu vyučování, při sebeobsluze a realizuje s ním nácvik jeho sociálních kompetencí. Asistent pracuje dle pokynů jiného pedagogického pracovníka, podle potřeby pracuje nejen se žákem, ale také s ostatními žáky ve třídě (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5).

Další osoby poskytující podporu

Na základě vyjádření ŠPZ je umožněno dalším osobám (např. osobní asistent, tlumočnick českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící atd.) poskytovat podporu žákovi s SVP po dobu jeho pobytu ve škole (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 7–9).

Vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními

„Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině se může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, a to s přihlédnutím ke skladbě těchto podpůrných opatření a povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáků.“ Počet žáků se SVP s podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků ve studijní skupině. Omezení se nevztahují na mateřské školy (dále jen „MŠ“) a ZŠ, které v jeho plnění brání plnění povinnosti přednostního přijetí dítěte. Ve školních třídách a studijních skupinách, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9 zákona, smí vykonávat přímou pedagogickou činnost maximálně 3 pedagogičtí pracovníci souběžně (více o vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků ve školách speciálních viz příloha F) (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 9).

Vzdělávání žáků nadaných

Nadaný žák je vyhláškou č. 27/2016 Sb. definován jako „žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“.

Mimořádně nadaný žák je vyhláškou č. 27/2016 Sb. definován jako „žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“.

ŠPZ ve spolupráci se školou, která žáka vzdělává zjišťují jeho nadání včetně vhodných vzdělávacích potřeb. Míru nadání žáka posuzuje odborník příslušného oboru, ve kterém žák vyniká, závěry odborného posouzení jsou poskytnuty ŠPZ. Nadaným žákům je možné rozšířit obsah vzdělávání nad rámec normy a umožnit účast na výuce ve vyšších ročnících. Vše musí být v souladu s vývojem školních dovedností žáka. Ředitel školy může vytvářet skupiny žáků ze stejných/různých ročníků, kteří se budou vzdělávat společně v určitých předmětech. Tito žáci se souhlasem ředitele mohou vzdělávat také formou stáží v jiných školských institucích (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 27).

Individuální vzdělávací plán nadaného žáka

Vzdělávání nadaného žáka je možné uskutečňovat podle IVP vycházejícího z ŠVP školy, kterou žák navštěvuje, dále také vychází ze závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo přímo zletilého žáka. IVP žáka je dokumentem závazným pro zajištění jeho vzdělávacích potřeb, zpracovává se bez odkladu po zahájení vzdělávání žáka ve škole, nejdéle do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení. IVP může být upravován/měněn/ doplňován během školního roku a je součástí žákovy dokumentace ve školní matrice. Jeho zpracování a plnění zajišťuje ředitel školy ve spolupráci se ŠPZ, zákonným zástupcem žáka nebo již zletilým žákem. Škola je povinna seznámit s IVP všechny žákovy vyučující, jeho zákonného zástupce či přímo zletilého žáka, který svůj souhlas vyjádří podpisem (vzdělávat dle IVP lze pouze s písemným souhlasem zákonného zástupce žáka / zletilého žáka).

IVP obsahuje: průběh vzdělávání žáka a personální zajištění úprav, dále obsahuje závěrečná doporučení ŠPZ, speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a výsledky pedagogické diagnostiky (popisující oblast nadání, typ, rozsah a jeho vzdělávací potřeby), způsoby poskytování individuální pedagogické, psychologické nebo speciálně pedagogické péče. Popisuje vzdělávací model daného žáka – záznamy o úpravách obsahu vzdělávání, rozvržení učiva časové/obsahové, volbu pedagogických postupů, typy úkolů a jejich plnění, způsob hodnocení, úpravu zkoušek atd. Součástí IVP je také seznam doporučených učebních materiálů, pomůcek, učebnic. Nechybí ani určení pedagogického pracovníka ze ŠPZ, který bude spolupracovat se školou při zajišťování již zmiňovaných opatření a zároveň je školou vybrán pedagogický pracovník, který bude sledovat průběh vzdělávání žáka a současně spolupracovat se ŠPZ.

ŠPZ ve spolupráci se školou žáka alespoň jednou ročně posuzuje naplňování IVP, v případě nedodržování opatření doporučených IVP informuje ředitele školy. Současně ŠPZ také poskytuje podporu zákonnému zástupci žáka, žákovi a škole (poradenskou) (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 28–29).

Přeřazení nadaného žáka do vyššího ročníku

O přeřazení žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího rozhoduje ředitel na základě zkoušek úspěšně vykonaných před komisí jmenovanou ředitelem školy. Nejméně tříčlennou komisí tvoří – předseda (ředitel/pověřený vyučující), zkoušející učitel a přísedící učitel. Na řádném (náhradním) termínu zkoušky se ředitel předem domluví se zletilým žákem/zákonným zástupcem žáka (více viz příloha G) (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 30–31).

2.1.3 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění účinném od 1. 1. 2020

Poskytování poradenských služeb

Poradenské služby ve školách a školských zařízeních jsou poskytovány žákovi, zákonnému zástupci žáka, škole a školskému zařízení. Školy a ŠPZ poskytují standardní poradenské služby bezplatně na žádost žáka, jeho zákonného zástupce, školy nebo školského zařízení, rozhodnou o tom může také orgán veřejné moci. Psychologické nebo speciálně pedagogické služby se poskytují pod podmínkou předání daných informací a písemného souhlasu (viz příloha H) zletilého žáka či jeho zákonného zástupce (není-li stanoveno jinak). Škola nebo ŠPZ jsou povinni informovat zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce o trvání, rozsahu, postupech, cílech poskytované poradenské služby, předvídatelných důsledcích plynoucích z poskytované služby, očekávaném prospěchu a možných důsledcích při neposkytnutí služby, právech a povinnostech plynoucích z poskytování těchto služeb, možnosti žádat o poskytnutí služby znovu, a také právo podat návrh na projednání. Služby se poskytují bez odkladu nejdéle do tří měsíců ode dne, kdy byla žádost přijata, není-li tomu jinak. Pomoc v naléhavých situacích poskytuje krizová poradenská intervence, a to neprodleně po obdržení žádosti (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 1).

Účelem poskytování poradenských služeb je vytváření podmínek pro harmonický rozvoj žáků, zjišťování SVP a mimořádného nadání žáků a s tím související doporučení vhodných podpůrných opatření. Služby dále spočívají v naplňování vzdělávacích potřeb, rozvoji dovedností a schopností při vzdělávání. V neposlední řadě jsou významným prostředkem prevence ať už při vzdělávacích, nebo výchovných obtížích atd. (více viz příloha CH) (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2).

Pravidla poskytování poradenských služeb

Při poskytování poradenských služeb jsou ŠPZ a školy povinni informovat žáka / jeho zákonného zástupce o všech poskytovaných poradenských službách, jsou povinni dodržovat estetické zásady, účel, vycházet z potřeb žáka, poskytovat žákovi / jeho zákonnému zástupci zprávy a doporučení vyplývající z diagnostik žáka a sledovat a vyhodnocovat poskytování již navržených podpůrných opatření atd. (více viz příloha CH) (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2a).

Psychologická a speciálně pedagogická diagnostika

ŠPZ volí standardizované (není-li to možné, ve výjimečných případech prokazatelně nejvíce přínosné) metody, postupy a nástroje odpovídající účelu vyšetření vyplývající z dosavadních

poznatků konkrétní vědní disciplíny. Pokud je pro poskytování poradenských služeb nezbytné posouzení žáka ještě dalším odborníkem (např. pediatrem), k závěrům z lékařské zprávy se v tomto případě vždy přihlíží (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2b).

Školská poradenská zařízení (ŠPZ)

ŠPZ poskytují poradenství prostřednictvím pedagogických a sociálních pracovníků jejichž průběžné metodické vedení zajišťuje ředitel ŠPZ. Pracovníkům vykonávajícím pedagogicko-psychologickou činnost je podpora zajišťována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Do dokumentace, kterou vede ŠPZ spadá např. žádost o poskytnutí poradenské služby (jeho přerušeni či úplné odmítnutí), doporučení o poskytování podpůrných opatření, vyšetření atp. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 3).

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

PPP poskytuje speciálně pedagogickou a pedagogicko-psychologickou pomoc a poradenství při výchově a vzdělávání žáků. Práce zaměstnanců PPP probíhá ambulantně na jejím pracovišti.

Činnosti PPP:

- zjišťování připravenosti žáků na povinnou školní docházku, následně o ní vydává doporučení a zprávu,
- zjišťování SVP žáků, z výsledků speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy žakových podpůrných opatření, pro žáky s SVP a žáky mimořádně nadané provádí speciálně pedagogická a psychologická vyšetření a poskytuje jim přímou intervenci,
- nabízí poradenskou, konzultační, informační a metodickou podporu (žákům, zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům), při poskytování podpůrných opatření a poradenských služeb nabízí metodickou podporu škole a ŠPZ,
- vhodnou metodikou prevence zajišťuje a koordinuje prevenci rizikového chování, uskutečňuje preventivní opatření a koordinuje školní atd. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5).

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

SPC nabízí poradenské služby při výchově a vzdělávání žáků s různým typem postižení či autismem. Činnost pracovníků SPC se uskutečňuje ambulantně na jeho pracovišti a návštěvami pedagogickým pracovníků SPC ve školách a školských zařízeních. Žáci navštěvující školy

zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona jsou poradenské služby poskytovány pouze v rámci diagnostiky.

Činnosti SPC:

- zjišťování připravenosti žáků na povinnou školní docházku,
- při zjišťování SVP přihlíží k lékařskému posouzení zdravotního stavu, zpracování podkladů pro nastavení žakových podpůrných a dalších vzdělávacích opatření, vypracování zpráv z vyšetření žáků a doporučení ke vzdělávání a stanovení podpůrných opatření,
- poskytování poradenství, metodické, informační a konzultační podpory žákům, zákonným zástupcům žáků a pedagogickým pracovníkům,
- zajišťování speciálně pedagogického vzdělávání a pedagogické péči a pro žáky s SVP a mimořádně nadaným atd. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6).

Škola

Ředitel školy zajišťuje poskytování poradenství ve škole ŠPZ, ve kterém působí obvykle školní metodik prevence a výchovný poradce, kteří spolupracují s učiteli a s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poradenství může ve škole poskytovat i školní psycholog či školní speciální pedagog. Pedagogičtí pracovníci se podílejí na odhalování podpůrných opatření pro žáky se SVP. Škola zpracovává a realizuje program poradenských služeb zahrnující popis a vymezení rozsahu činností pedagogických pracovníků, dále formuluje preventivní program – strategie předcházení šikaně, školní neúspěšnosti, a dalším projevům rizikového chování.

Poradenské služby ve škole:

- poskytování podpůrných opatření žákům se SVP a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření, současně podporuje také žáky mimořádně nadané, snaží se poskytovat včasnou intervenci u žáků/kolektivu,
- podporování sociálního začleňování vzdělávání a žáků z odlišného kulturního prostředí,
- působí preventivně proti školní neúspěšnosti (vyhodnocování uskutečněných preventivních programů),
- snaží se zprostředkovat spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,
- v poskytování poradenství škola spolupracuje se ŠPZ,
- metodické podporování učitelů při aplikaci speciálně pedagogických a psychologických postupů při vzdělávání atd. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 7).

3 Úskalí integrace a inkluze

Společné vzdělávání (tak je dle tvůrců právních norem označováno inkluzivní vzdělávání, jelikož si sami uvědomují nedostatečnost a nepřipravenost českého prostředí na inkluzi) se potýká s velkým množstvím významných překážek: nedostatek profesních kompetencí pedagogických pracovníků, nedostatek personální podpory a poradenských pracovníků ve školství, nedostatek v oblasti materiální a finanční. Nejvýznamnější problém není v již zmíněných překážkách, ale v samotném myšlení lidí, kteří pojetí inkluze většinou stále nepřijali (Vosmik 2018, s. 9–11).

Lechta (2010, s. 17–18) označuje inkluzivní pedagogiku jako bipolární – jelikož na jedné straně zastává nesporný humanistický princip, ale zároveň na straně druhé apeluje na nebezpečí, které může nastat v případě nevhodné či unáhlené aplikace, která by mohla místo pomoci naopak uškodit, a to právě těm, kterým chceme nejvíce pomoci – dětem s postižením, ohrožením a narušením. Právě z tohoto důvodu je při uplatňování inkluze velmi důležité postupovat odhodlaně, s motivací, vzhledem k dlouhodobé perspektivě, zároveň však velmi rozvážně, pokud se jedná o aktuální řešení.

Problémem by mohl být čas. Proces institucionalizace/fragmentace péče a výchova dětí s postižením trval více než 200 let a směřoval k postupné selekci/segregaci dětí s postižením. Považujeme ji tedy za protichůdný směr inkluze a pakliže trvala stovky let, je třeba brát v potaz fakt, že trend inkluze také nemůže být krátkodobý. Nepromyšlená a unáhlená řešení se pak v tomto případě jeví jako kontraproduktivní (Lechta 2010, s. 35).

Jedním z důvodů neúspěšné inkluze může být dle Finkové a Langer (2014, s. 98–101) nerespektování individuality žáka či neuplatňování specifických zásad při práci a komunikaci s ním. Dále tvrdí, že úspěšnost inkluze je z velké části ovlivněna stupněm postižení žáka, jeho inteligencí, studijními předpoklady, osobnostními vlastnostmi a v neposlední řadě také motivací vnitřní a vnější – motivace žáka rodinnými příslušníky, pedagogy atd. Zároveň s tímto tvrzením si pokládají otázku: *„Mají pedagogové dostatečné množství informací v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb? Mají pedagogové zájem o další vzdělávání se zaměřením na speciální vzdělávací potřeby? Vědí, jak zajistit podmínky pro žáka v jeho školní inkluzi? Rozumí pojmem a rozdílům v pojmech, jako je integrace a inkluze?“* Dodávají, že nezbytnou podmínkou funkčního procesu inkluze je permanentní kontakt a koordinace činností osob, odpovědných za vzdělání žáka s postižením.

Stejného názoru je i Anderliková (2016, s. 73), která rovněž prohlašuje, že základním kritériem fungování procesu inkluze je spolupráce všech zúčastněných a při projevu nedůvěry

či pohrdání je v zájmu žáka, rozejít se. Inkluze se může nezdařit v momentu, kdy se nepodaří vyvinout pocit sounáležitosti žáka se skupinou z důvodu nedostatečné výchovy v raném dětství, těžkého mentálního postižení nebo nepřekročitelné antipatii ze strany žáka, ale i ze strany skupiny vůči žákovi.

Jedním z dalších úskalí inkluze by mohlo být nesprávné pojetí inkluze samotnou institucí. Důležitým milníkem je uvědomění si faktu, že **inkluze není aktuální stav, nýbrž nikdy nekončící proces**, ve kterém bychom se měli pokusit nacházet stále nová optimální řešení pro nejkvalitnější uplatnění stěžejní myšlenky inkluze – efektivní vzdělávání pro všechny žáky v hlavním (běžném) vzdělávacím proudu. V praxi se s tímto omylem setkáváme při frázích jako je např. „inkluzivní škola“, svědčící spíše o stavu, namísto vhodnějších pojmů jako je „inkluzivní směřování školy“ či „inkluzivní zaměření“, svědčící naopak o procesu (Tannenbergerová 2016, s. 35).

Anderliková (2014, s. 70–72) poukazuje na několik oblastí, ve kterých se mohou úskalí inkluze projevit:

Oblast asistence – inkluze bude neúspěšná, pokud nebude asistent podněcovat žáka k samostatnosti. Žák by měl přijmout zodpovědnost sám za sebe a pracovat samostatně. Efektivitou a správným postupováním v práci se žákem asistent dospěje do bodu, kdy je pro žáka zbytečný, jeho pomoc již není zapotřebí.

Oblast sociálních služeb – inkluze bude neúspěšná, jestliže nevládne ve všech směrech otevřenost, nedochází ke sdílení informací mezi všemi, kteří s integrovaným/inkludovaným žákem pracují, není bráno v potaz, že je žák formován jeho sociálním okolím a snaží se mu přizpůsobit. Pedagogické zkušenosti a metody je nutné individuálně uzpůsobovat třídě, současně, aby byl proces inkluze úspěšný, by se měl integrovaný/inkludovaný žák cítit při pobytu v kolektivu pozitivně naladěm.

Oblast širšího sociálního prostředí (prarodiče, vzdálení příbuzní, rodiče spolužáků atd.) – úspěšnost/neúspěšnost procesu inkluze významně ovlivňuje komunikace v rodině, inkluze nebude úspěšná, nebude-li se mluvit v rodině o problémech otevřeně a nebudou-li se hledat řešení problémů namísto výčitek. Dalším důležitým faktem, který je při fungujícím procesu inkluze vyžadován je běžné chování – nepřehlížení žáka s postižením, něžnost, mazlení a současně odbourávání předsudků.

„Pokud zjistíme, že je v určitém zařízení inkluze nemožná, neznamená to automaticky, že budou podmínky i jinde zrovna tak negativní.“

EMPIRICKÁ ČÁST

Předložená bakalářská práce se zabývá mapováním a popisem procesu inkluze a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných ZŠ v okrese Liberec. Zjišťuje pohled ředitelů a učitelů běžných ZŠ na inkluzi či integraci probíhající na ZŠ, kde působí. Rovněž se zaměřuje na rodiče / zákonné zástupce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných ZŠ a zkoumá jejich pohled a osobní zkušenosti s danou problematikou. Proces inkluze je procesem dlouhodobým, komplikovaným a v České republice je teprve v počátcích rozvoje. S ohledem na tuto skutečnost je také koncipována empirická část bakalářské práce. Z obecného hlediska se snaží zjistit postoje a názory osob zainteresovaných do těchto trendů ve vzdělávání. Názory či postoje by neměly být opomenuty, jelikož vhodný přístup (pozitivní a optimistický, avšak realistický) v tomto případě hraje nezanedbatelnou roli.

4 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu, vycházejícího z poznatků shrnutých v teoretické části bakalářské práce, bylo zmapovat a popsat proces integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími v běžných ZŠ okresu Liberec. Zjistit pohled ředitelů, učitelů a rodičů / zákonných zástupců žáků zainteresovaných do procesu integrace a inkluze. Odhalit jejich názory, postoje a zkušenosti v souvislosti s danou problematikou a poukázat na skutečnosti, za jakých podmínek v konkrétních případech integrace či inkluze probíhá.

4.1 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1: *Jak se ředitelé základních škol v okrese Liberec staví k inkluzi?*

Výzkumná otázka č. 2: *Které podpory využívají učitelé na základních školách při realizaci integrace či inkluze?*

Výzkumná otázka č. 3: *Jaký pohled mají učitelé na základních školách v okrese Liberec na inkluzi oproti ředitelům?*

Výzkumná otázka č. 4: *Jaké motivy a faktory pro zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol byly u rodičů / zákonných zástupců rozhodující?*

Výzkumná otázka č. 5: *S jakými odborníky rodiče / zákonní zástupci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci inkluze spolupracují?*

4.2 Použité metody

Pro výzkumnou část bakalářské práce byla zvolena metoda dotazování. Jako nejvhodnější nástroj k ověření problematiky v daném rozsahu byl použit anonymní dotazník. Dotazník se řadí mezi nejznámější průzkumné metody, kdy tazatelé za pomoci zkompletovaného dotazníku zjišťují, zkoumají a následně vyhodnocují odpovědi respondentů (reprezentativního vzorku populace). Ke zjištění potřebných údajů bylo využito, s ohledem na zvolené téma, nestandardizovaného dotazníku vlastní kompletace. Do dotazníku pro ředitele ZŠ byly použity uzavřené otázky s určitým počtem připravených odpovědí v kombinaci s otázkami polouzavřenými pro případ, kdyby si dotazovaný respondent nevybral ani jednu z nabízených alternativ, nebo by chtěl svou odpověď blíže specifikovat. Dotazník pro učitele na ZŠ byl konstruovaný obdobně jako dotazník pro ředitele, s rozdílem, že zde se vyskytovalo i několik odpovědí otevřených, které umožňovaly pedagogům bližší vyjádření osobních postojů, poznatků a zkušeností. Dotazník pro rodiče / zákonné zástupce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byl zkompletován na stejném principu jako dotazník pro učitele, rovněž s několika otevřenými odpověďmi (Chrátka 2007, s. 151–165). Otázky byly koncipované „povrchovou“ formou vzhledem ke skutečnosti, že se v rámci rozsahu bakalářské práce jedná pouze o vhléd do problematiky. Podle právního rámce ochrany osobních údajů (GDPR) byly všechny dotazníky anonymní a dobrovolné, díky čemuž jsem ovšem obdržela zcela upřímné odpovědi.

Pro výzkumnou část bakalářské práce bylo dále využito, na základě písemné žádosti zaslané na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, studia Statistických ročenek školství. V Ročenkách jsou uvedeny například statistiky žáků s postižením i bez postižení, počty integrovaných žáků v rozmezí několika let, počty žáků vzdělávaných podle území, podle zřizovatele školy či typu postižení. Dále také například statistiky počtu škol, tříd, počtu dívek/chlapců ve třídách, cizinců, vyučujících, individuálně vzdělávaných atd. Informace získané ze statistik, díky nimž lze následně porovnávat poznatky z práce, budou v empirické části rovněž uvedeny.

4.2.1 Dotazník pro ředitele běžných základních škol

Dotazník „Pohled pedagogických pracovníků na inkluzi“ pro ředitele běžných ZŠ (viz příloha I) je složen ze 7 otázek. První otázka se zaměřuje na pohlaví respondenta, a to z toho důvodu, že ve společnosti panuje povědomí, že muž přistupuje k inkluzi přívětivěji (lépe zvládá stresové situace, nedělá si z komplikovanějších situací „těžkou hlavu“ a tím pádem celkově přistupuje více pozitivně než žena). Druhá a třetí otázka se táže respondenta, na jeho názor, zda

souhlasí se zavedením inkluze do škol a zda je (a čím) či není inkluze z jeho pohledu přínosná. Čtvrtá a pátá otázka se zabývá systémem Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) v souvislosti s problematikou inkluze, zda systém hodnotí jako dostačující. Šestá otázka je rovněž zaměřena na osobní postoje, a to v tom směru, zda považují nějaký handicap za tak výrazně komplikovaný, až se stává žák s tímto typem postižení v běžné škole prakticky „nevzdělávatelným“. Dotazník uzavírá otázka č. 7, týkající se časové náročnosti realizace inkluze.

4.2.2 Dotazník pro pedagogy (učitele) na běžných základních školách

Dotazník „Pohled pedagogických pracovníků na inkluzi“ pro pedagogy (učitele) na běžných ZŠ (viz příloha J) je složen z 13 otázek. První otázka na pohlaví respondenta je do dotazníku zařazena ze stejného důvodu jako v dotazníku pro ředitele běžných ZŠ. Druhá a třetí otázka se táže na to, zda vyučující působí na prvním či druhém stupni ZŠ a jak dlouhé je jeho dosavadní pedagogické působení. Čtvrtá otázka se zabývá výhodami v inkluzivním vzdělávání po novele školského zákona, zejména § 16 a Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Pátá, šestá a sedmá otázka se respondentů ptá, zda považují inkluzi přínosnou pro intaktní a inkludované žáky, a také zda pracují ve třídě se žáky vyžadující různé stupně speciální podpory. Osmá a devátá otázka dotazníku je zaměřená na spolupráci v rámci pedagogického sboru a na náročnost vzdělávání v inkluzivním prostředí. Desátá otázka je stejná jako u dotazníků pro ředitele – zda považují učitelé nějaký handicap za tak výrazně komplikovaný, až se stává žák s tímto typem postižení v běžné škole prakticky „nevzdělávatelným“. Otázka jedenáctá a dvanáctá se zabývá hodnocením pedagogické asistence a také tím, domnívají-li se respondenti, že jsou/nejsou dostatečně obeznámeni a vzdělání v problematice inkluze. Dotazník pro učitele ukončuje otevřená otázka, týkající se změn v rámci inkluzivního vzdělávání.

4.2.3 Dotazník pro rodiče / zákonné zástupce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Dotazník „Pohled rodičů / zákonných zástupců žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na inkluzi“ (viz příloha K) je složen ze 12 otázek. První otázka dotazníku se zaměřuje na pohlaví dítěte / žáka se specifickými vzdělávacími potřebami a druhá otázka se dotazuje, zda daný žák navštěvuje první či druhý stupeň běžné ZŠ. Třetí, otevřená otázka, se respondentu táže, na osobní názor, z jakého důvodu volil pro své dítě běžnou školu, nebo co ho k tomu vedlo. Čtvrtá a pátá otázka se zabývá bližší specifikací typu postižení, znevýhodnění či vady žáka navštěvujícího běžnou ZŠ a stupněm podpůrných opatření, která využívá. Při kompletaci čtvrté

otázky jsem vycházela z výčtu typů postižení ve Statistických ročenkách školství, které mi byly Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy poskytnuty. Následně na to tematicky navazuje šestá a sedmá otázka, kde jsou konkrétní podpůrná opatření, které žák může využívat, podrobněji specifikována a zároveň se táže, na názor rodiče / zákonného zástupce, zda jsou podpůrná opatření vyhovující. Osmá a devátá otázka se zaměřuje na spolupráci s pedagogickými pracovníky a odborníky, na což navazuje desátá otázka zabývající se komunikací rodiče / zákonného zástupce s vyučujícím či asistentem. Předposlední, jedenáctá otázka se zabývá problematikou vyčleňování dítěte s postižením z třídního kolektivu. Dotazník uzavírá otázka dvanáctá, otevřená, týkající se názoru rodiče / zákonného zástupce jak se dle vlastních postojů a dostupných informací cítí jeho dítě ve třídním kolektivu.

4.3 Popis výzkumného vzorku

Šetření bylo prováděno metodou sněhové koule tzv. Snowball Sampling, která funguje na principu postupného nominování dalších osob již známými, je tedy založena na využívání sociálních vazeb mezi členy společnosti (Hartnoll, Griffith, Taylor, aj. 2003, s. 56). V tomto průzkumu bylo odesláno celkem 172 dotazníků, z toho 35 dotazníků náleželo rodičům / zákonným zástupcům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a 137 dotazníků směřovalo k ředitelům běžných ZŠ v okrese Liberec s žádostí o předání/přeposlání emailu vyučujícím na jejich ZŠ. Rodičům / zákonným zástupcům byl dotazník odeslán po dohodě se ZŠ, kterou žák se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje. Všechny dotazníky byly dostupné k vyplnění pouze v elektronické podobě, ve které byly rovněž analyzovány a vyhodnocovány. Výzkumného šetření se aktivně zúčastnilo 155 respondentů. Přehled respondentů je znázorněn v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2: Přehled respondentů

Respondenti	Počet
Ředitelé běžných základních škol	41
Pedagogové/ vyučující	94
Rodiče / zákonní zástupci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	20
Celkem	155

Dotazník otevřelo celkem 75 ředitelů, z toho 41 na dotazník reagovalo, což avizuje na úspěšnost vyplnění dotazníků 55 %. Úspěšnost vyplnění dotazníků u pedagogů dosáhla 51 %,

kdy ze 184 vstupů do dotazníku, reagovalo 94 pedagogů. Návratnost dotazníků u rodičů / zákonných zástupců byla nejvyšší, kdy bylo zaznamenáno z celých 35 vstupů 20 aktivních reakcí, což činí 57 % úspěšnosti vyplnění dotazníků. S přihlédnutím ke skutečnosti, že byla návratnost dotazníků ve všech třech případech vyšší než 50 %, hodnotím dotazníkové šetření v tomto směru jako úspěšné.

5 Analýza dat a jejich interpretace

Tato kapitola se zabývá vyhodnocením získaných dat pomocí tabulek, grafickou a slovní interpretací.

Po obdržení vyplněných dotazníků byla provedena analýza i syntéza odpovědí. Uzavřené a polouzavřené otázky dotazníku byly pro vyšší přehlednost znázorněny podle číselného poměru v grafické podobě. Analýza otevřených odpovědí byla realizována způsobem kategorizace (syntéza) obsahově obdobných názorů do skupin, což umožnilo hromadně shrnout výzkumné šetření a odpovědět na výzkumné otázky. U odpovědí, u kterých se vyskytla analogie, byl uveden přesný počet shodných odpovědí. Odlišné kategorie odpovědí byly následně porovnávány, z čehož bylo možné dedukovat rozdílné pohledy na dotazovanou problematiku. Součástí interpretace odpovědí bylo rovněž uvádění přímých citací reakcí respondentů.

Při analýze odpovědí u dotazníků pro rodiče / zákonné zástupce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byly u některých otázek k doplnění uváděny přesné hodnoty ze Statistických ročenek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy např. porovnání počtu integrovaných žáků do běžných tříd ZŠ za uplynulé školní roky.

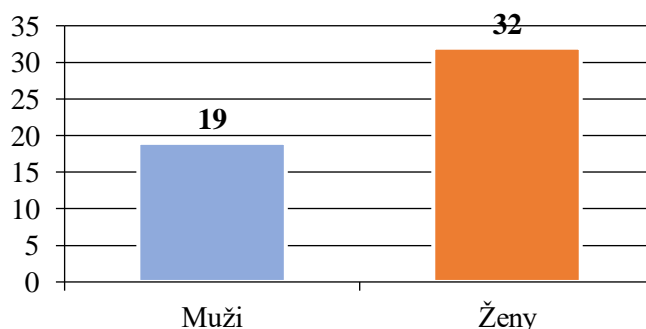
Teoretická část bakalářské práce poskytuje podklad pro dedukci odpovědí – jak by správně dle zákona měla integrace a inkluze ve školách fungovat, nehledě na názory zainteresovaných osob.

Empirická část bakalářské práce analyzováním a syntetizováním jednotlivých odpovědí výzkumu umožňuje zjistit reálný pohled osob zainteresovaných do procesu integrace a inkluze, založený primárně na postojích a zkušenostech dotazovaných. Z jednotlivých odpovědí lze následně dedukovat, zda je proces funkční a uplatnitelný v reálu.

5.1 Analýza dotazníků pro ředitele běžných základních škol

Prvotním úkolem výzkumné části u dotazníků pro ředitele běžných ZŠ bylo zjistit jejich pohlaví, a to z důvodu následného porovnání rozdílných odpovědí mužů a žen.

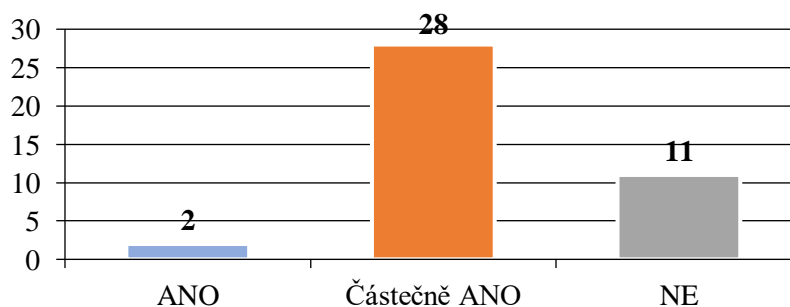
Poměr respondentů ředitelů, reagujících na dotazník, dle pohlaví je zaznamenán v grafu č. 1.



Graf č. 1: Pohlaví respondentů (ředitelů)

Z grafického záznamu je patrné, že výzkumného šetření se zúčastnilo 32 žen (tj. 63 %) a 19 mužů (tj. 37 %). Díky četnému zastoupení obou pohlaví bude možné následně porovnávat jednotlivé odpovědi žen i mužů a zjistit, zda byly názory v souvislosti s pohlavím respondentů např. spíše shodné, rozporné, nebo byly odpovědi rozdílné nezávisle na pohlaví respondentů.

Druhým úkolem pro respondenty, bylo odpovědět na uzavřenou otázku: „Souhlasíte se zavedením inkluze do škol?“. Tento typ otázky byl zvolen z toho důvodu, že právě ředitelé škol jsou jednou ze skupin osob nejvíce zainteresovaných do procesu integrace a inkluze na školách. Rozhodují o postupech svých pedagogů a v této oblasti by měli mít tedy bohaté zkušenosti a přínosné názory. Reakce respondentů na tuto otázku jsou zaznamenány v následujícím grafu č. 2.

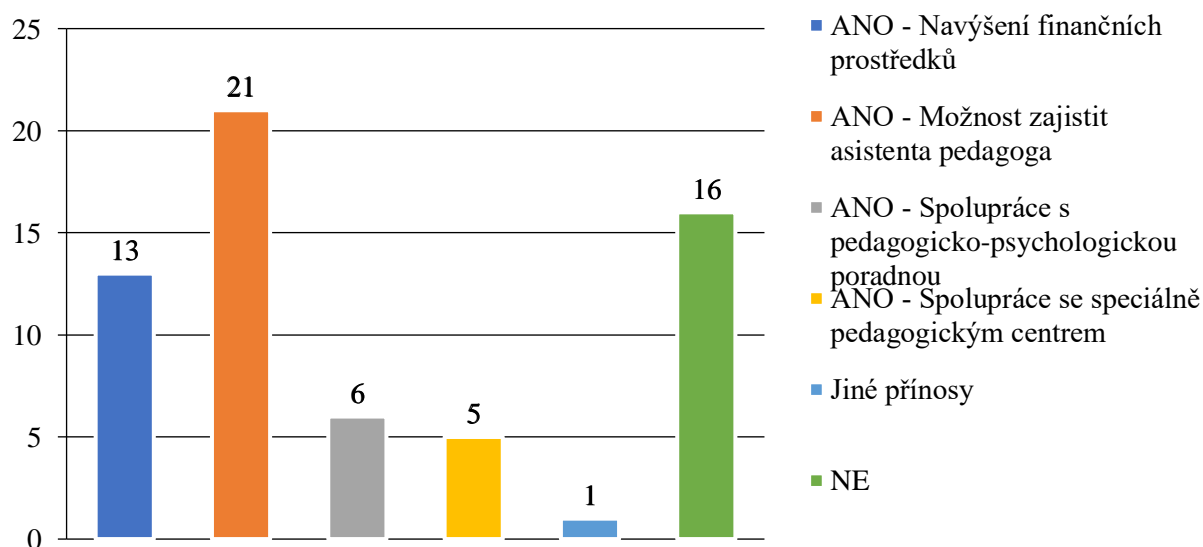


Graf č. 2: Zavedení inkluze do škol

V grafu č. 2 má nejčetnější zastoupení 28 respondentů (tj. 68 %) odpověď „Částečně ano“. 11 respondentů (tj. 27 %) reagovalo na zavedení inkluze do škol negativně a pouze 2 respondenti (tj. 5 %) reagovali na zavedení inkluze do škol zcela pozitivně. Z Hromadných výsledků grafu tedy vyplývá, že z celkového počtu 41 respondentů reagovalo na zavedení inkluze do ZŠ kladným ohlasem 30 dotazovaných, což odpovídá 73 %. Z tohoto souhrnného úhlu pohledu by bylo možné tedy považovat pohled na zavedení inkluze do škol za pozitivní.

Při kategorizaci jednotlivých výpovědí mužů a žen se zjistilo, že z 18 odpovídajících mužů vyjádřil jeden z nich „ANO“ pro zavedení inkluze do škol, „Částečně ANO“ odpovědělo dalších 12 respondentů a „NE“ zvolilo 5 respondentů. U dotazníků žen lze v tomto směru spatřit prakticky analogii, jelikož „ANO“ zodpověděla jedna respondentka, jako „Částečně ANO“ pro zavedení inkluze do škol se vyjádřilo 16 respondentek a 6 dotazovaných odpovědělo „NE“. Z analýzy jednotlivých odpovědí a následné kategorizace do skupin mužů a žen tedy nevyplývá rozdílnost pohledu na problematiku s ohledem na pohlaví, naopak lze v tomto směru v poměru zvolených odpovědí pozorovat téměř analogii.

Třetí otázka dotazníku byla zaměřená na bližší specifikaci druhé otázky, kde respondenti odpovídali polouzavřenou na otázku: „Je pro vás inkluze přínosná?“. Dotazník poskytoval na výběr ze čtyř možných přínosů, pátou možností byl prostor pro otevřenou odpověď pro případ, kdyby chtěl některý z respondentů odpovědět jinak než z uvedených možností. Poslední volbou bylo „NE“, a to v případě, kdyby dotazovaný žádné přínosy v inkluzi nespatoval/neregistroval. Respondenti měli v tomto případě možnost zvolit jednu i více odpovědí. Odpovědi respondentů jsou znázorněny v grafu č. 3.

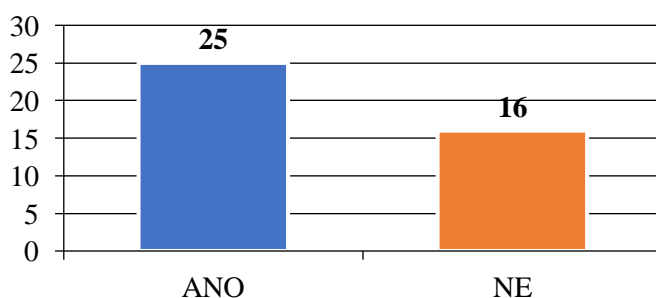


Graf č. 3: Přínosy inkluze

Možnost zajištění asistenta pedagoga, která byla respondenty zvolena nejčastěji, celkem 21krát, považují respondenti v rámci inkluze za nejprínosnější. Jako další přínos volili (13krát) také navýšení finančních prostředků. Vzhledem k vysoké finanční nákladnosti realizace inkluze v některých případech (při zajišťování bezbariérových prostor, nutnost speciálních pomůcek apod.) je finanční podpora nezbytná, jinak by byl proces inkluze neuskutečnitelný. Menší zastoupení v grafu tvořila komunikace s pedagogicko-psychologickými poradnami (zvoleno

6krát) a speciálně pedagogickými centry (zvoleno 5krát). Kvalitní komunikace je jedním ze stěžejních pilířů procesu inkluze, proto by měla být pro všechny strany přínosnou. Otevřenou odpověď pro zaznamenání jiných přínosů využil jeden respondent, který formuloval výhody inkluze takto: „*Děti i dospělí se učí žít s dětmi, které mají problém. Děti jsou výrazně klidnější a empatičtější.*“ Tato jedna otevřená odpověď přináší pozitivní poznatek, že ředitelé mohou spatřovat výhody inkluze také v sociální a emociální stránce, ne pouze ve formě materiálního přínosu. Rozvoj této oblasti je pro efektivní proces inkluze stěžejní a společné harmonické soužití všech lidí bez rozdílu by mělo být úspěšným cílem. Poslední možnost „NE“ vyjadřující, že v procesu inkluze nespátřují respondenti žádné výhody, byla zvolena celkem 16krát. Tento výsledek by se dal porovnat s předchozím grafem, kde byly respondenti dotazováni, zda souhlasí se zavedením inkluze do škol, tehdy odpovědělo negativně 11 respondentů. Dalo by se tedy předpokládat, že tento graf bude vypovídat stejné negativní hodnoty, tedy 11, ne-li nižší (ačkoliv by dotazující se zavedením inkluze do škol nesouhlasili, spatřovali by v ní nějaké přínosy). V tomto případě ale z grafu v souvislosti s negativními odpověďmi vyplývá, že někteří respondenti (minimálně 5) souhlasí se zavedením inkluze do škol, ale nespátřují v ní žádné výhody.

Čtvrtá otázka dotazníku byla směřovaná na systém Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP), kde byli respondenti dotazováni na názor, zda: „Je v systému DVPP dostatečná nabídka témat v oblasti inkluze pro Váš pedagogický sbor?“. Tento typ otázky byl zvolen z toho důvodu, že pro efektivní výkon procesu inkluze je důležité, aby byli pedagogičtí pracovníci v tomto směru kvalitně a dostatečně informováni a rozvíjeni. S čímž úzce souvisí systém DVPP, jehož nabídka by měla poskytovat pedagogům dostatečnou podporu. Rozvoj v této problematice by měl pedagogům prohlubovat znalosti, formovat a ucelovat názor na inkluzi a tím pozitivně ovlivňovat jejich přístup k tomuto celému procesu, což by v ideálním výsledku mělo vést k co nejvyšší míře efektivity jejich odborného působení. Reakce na tuto otázku znázorňuje graf č. 4.



Graf č. 4: Spokojenost s nabídkou témat systému DVPP

Na čtvrtou otázku odpovědělo pozitivně 25 respondentů (tj. 61 %), kteří tvrdí, že systém DVPP poskytuje pedagogům dostatečnou nabídku témat v oblasti inkluze. 16 respondentů (tj. 39 %) naproti tomu není s nabídkou DVPP, související s osobnostním rozvojem pedagogů v oblasti inkluze, spokojeno.

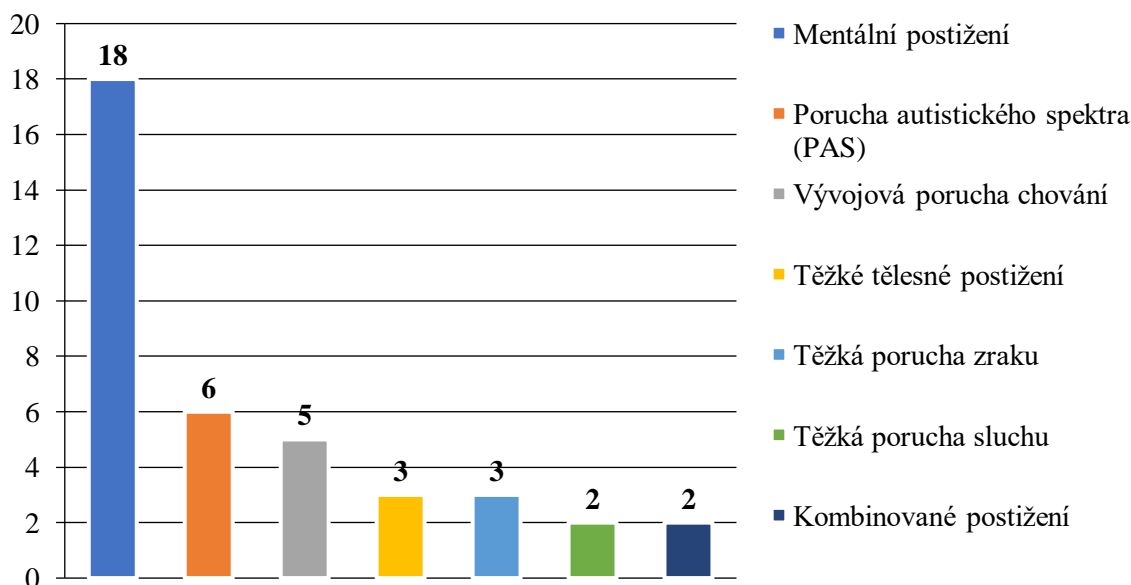
Pátá otázka dotazníku úzce souvisela s otázkou čtvrtou. Otázka ve znění: „Pokud jste odpověděl(a) „ANO“ – Hodnotíte DVPP jako přínosné?“ se snažila od respondentů zjistit kvalitu témat nabízených DVPP. Nabídku témat DVPP hodnotí jako přínosnou 6 respondentů (tj. 24 %) z 25, kteří tvrdili, že systém DVPP poskytuje dostatečnou nabídku témat související s problematikou inkluze. Většina respondentů, tedy 16 (tj. 64 %) reagujících na tuto otázku, označila nabídku témat jako částečně přínosnou. V tomto směru by bylo možné hlubším zkoumáním zjistit, jaký obsah témat by potřebovali respondenti do systému přidat, na co je třeba zaměřit se detailněji, jaké schopnosti by v praxi uplatnili nejčastěji, nebo přesněji specifikovat, co jim konkrétně nevyhovuje. Jako nepřínosnou označili nabídku témat DVPP 3 dotazovaní (tj. 12 %).

Z celkového souhrnu tohoto grafu, kdy odpovědělo na přínosnost témat DVPP 88 % respondentů převážně pozitivně, bychom mohli usoudit, že DVPP smysl má. Vzhledem k nepřehlédnutelnosti některých negativních ohlasů by bylo vhodné témata do DVPP řešit přímo s jejich uživateli (pedagogy) v souvislosti s jejich praktickými zkušenostmi, aby byla přínosnost této možnosti rozvoje co možná nejvyšší a nejefektivnější.

Šestá otázka dotazníku se odkláněla od systému DVPP a zaměřovala se na zkušenost a názor respondentů, jestli: „Považujete nějaký handicap za tak výrazně komplikovaný, že je pro Vás nemyslitelné vzdělávat žáka s tímto typem postižení v rámci inkluze ve škole běžného typu?“. Jak již z otázky vyplývá, respondenti byli tázáni, zda si myslí, že existuje nějaký handicap, který by mohl pedagogovi či danému člověku s tímto handicapem bránit v možnosti uskutečňování inkluze. Otázka byla zvolena z toho důvodu, že je velmi komplikované v dnešní době možnosti volby pro všechny, uvědomit si také limity, které mohou být ve finále v některých případech kontraproduktivní.

16 respondentů (tj. 39 %) v dotazníku tvrdilo, že podle jejich názoru neexistuje takový handicap, který by danému člověku či pedagogovi zabraňoval v uskutečnění procesu inkluze. Naproti tomu 25 respondentů (tj. 61 %) uvedlo, že dle jejich názoru takový handicap existuje. Tito lidé byli současně tázáni, jaký handicap mají konkrétně na mysli.

Jejich odpovědi z této polouzavřené otázky byly selektovány do skupin dle shodnosti. Rozbor odpovědí je znázorněn v grafu č. 5.



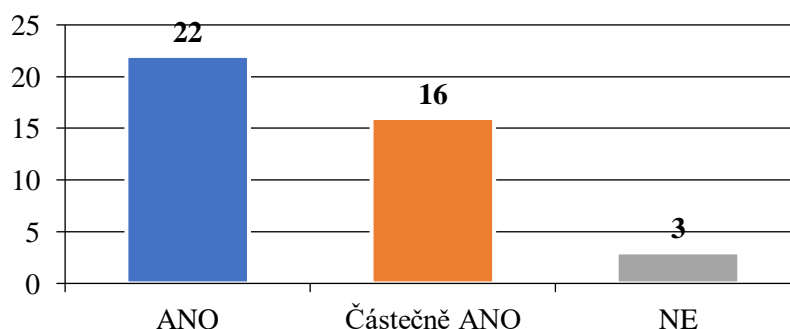
Graf č. 5: Handicap znemožňující realizaci inkluze

Nejproblematičtější je dle odpovědí respondentů vzdělávání žáka s mentálním postižením. Tato možnost byla nezávisle a otevřeně respondenty vyjádřena celkem 18krát. Jedním z dalších, avšak již značně méně zastoupených, problematických handicapů je dle respondentů edukace žáka s poruchou autistického spektra, tato odpověď byla zaznamenána 6krát. 5x byla respondenty vyjádřena odpověď, že je pro ně nemyslitelné vzdělávat v běžné ZŠ žáka s vývojovou poruchou chování. Těžká porucha zraku a těžké tělesné postižení, bylo respondenty vyzdvihnuto jako komplikované celkem 3krát. A na posledním místě, rovněž se stejným počtem zvolení (celkem 2krát), se dle dotazovaných nachází kombinované postižení a těžká porucha sluchu. Po vyhodnocení otázky je více než zřejmé, který handicap je podle respondentů neproblematičtější v souvislosti s edukací v běžné ZŠ.

Odpovědi na tuto otázku jsou příkladem, podle čeho by se mohla formovat témata související s problematikou inkluze poskytovaná systémem DVPP. Měla by se tedy primárně zaměřovat na problematiku inkluze žáků s mentálním postižením, kde respondenti pocítují největší deficit.

Poslední otázka dotazníku pro ředitele běžných ZŠ se týkala časové náročnosti realizace inkluze. Je zřejmé, že realizace procesu inkluze je určitým způsobem časově náročná, obsahuje administrativní záležitosti, čas vyhrazený na komunikaci mezi odborníky, odborné kurzy atd. Respondentům byla položena otázka: „Je pro Vás, jakožto ředitele školy, realizace inkluze časově náročná?“.

Cílem bylo zjistit pohled ředitelů, zda je pro ně realizace inkluze časově náročná či ne. Reakce respondentů jsou zaznamenány v grafu č. 6.



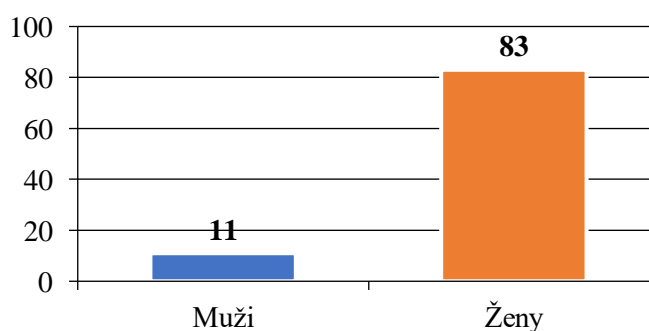
Graf č. 6: Časová náročnost realizace inkluze

Z grafu vyplývá, že 22 respondentů (tj. 54 %) vnímá realizaci inkluze jako časově náročnou a dalších 16 respondentů (tj. 39 %) ji vnímá jako částečně časově náročnou. Pouze 3 respondenti, z celkového počtu 41, nepovažují realizaci inkluze za časově náročnou. Vzhledem ke zjištění, že celkem 93 % dotazovaných považuje inkluzi za časově náročnou, bychom mohli dále, v hlubším zkoumání zjišťovat konkrétní specifika, a to v čem vidí největší časovou překážku apod. Odpovědi na tuto otázku bychom také mohli chápat jako relativní.

V souvislosti s individualitou respondentů. Z důvodu toho, že jsme každý jiný, vnímáme rovněž pojetí času rozdílně, pro někoho je dlouhá doba 1 hodina, pro někoho zase týden, proto i v tomto případě by bylo pro zapotřebí pro detailnější rozbor a konkrétní představu, zjistit přesný časový plán respondentů.

5.2 Analýza dotazníků pedagogických pracovníků (učitelů) běžných základních škol

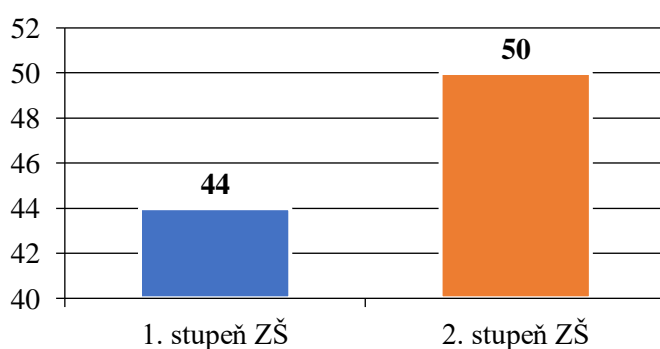
Počátečním úkolem dotazníku pro pedagogy (vyučující) běžných ZŠ bylo zjistit jejich pohlaví, a to z důvodu možného následného porovnávání rozdílných odpovědí mezi muži a ženami. Poměr respondentů dle pohlaví znázorňuje graf č. 7.



Graf č. 7: Pohlaví respondentů (pedagogických pracovníků)

Z grafického znázornění vyplývá, že výzkumného šetření se zúčastnilo 83 žen (tj. 88 %) a 11 mužů (tj. 12 %). Zastoupení žen je v tomto případě značně převyšující, což ovšem nezastiňuje možnost jednotlivé odpovědi mužů a žen následně porovnávat. I v tomto případě bude tedy možné zjistit, zda byly názory v souvislosti s pohlavím respondentů shodné či rozporné.

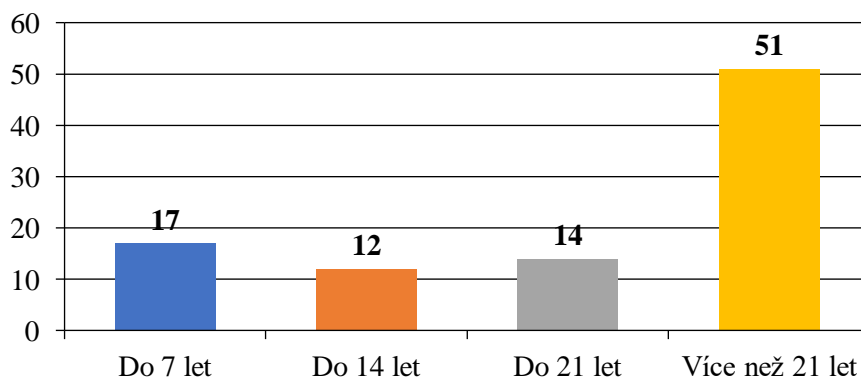
Druhá otázka výzkumného šetření se zaměřovala na bližší specifikaci odborného působení respondentů, zda působí na prvním nebo druhém stupni ZŠ, a to rovněž z důvodu možného pozdějšího porovnání názorů pedagogů na danou problematiku v souvislosti s tímto faktorem. Poměr respondentů dle pedagogického působení je zaznamenán v grafu č. 8.



Graf č. 8: *Pedagogické působení*

Z grafu č. 8 vyplývá, že z celkového počtu 94 respondentů, pedagogicky působí 44 dotazovaných (tj. 47 %) na prvním stupni běžných ZŠ a 50 dotazovaných (tj. 53 %) na druhém stupni běžných základních škol. Téměř shodný počet respondentů v obou skupinách úspěšně splnil původní záměr dotazníkového šetření, kdy měla tvořit jedna skupina 50 %. Bude tedy možné odpovědi porovnávat s vyšší relevancí.

Třetí otázka dotazníku se zabývala délkou pedagogické praxe jednotlivých respondentů, která je znázorněna v grafu č. 9.



Graf č. 9: *Délka pedagogické praxe*

Převážnou většinu respondentů dotazníkového šetření, celkem 51 (tj. 54 %), tvoří skupina s délkou pedagogické praxe nad 21 let. Druhou nejpočetnější skupinou jsou respondenti s délkou pedagogické praxe do 7 let, konkrétně 17 respondentů (tj. 18 %). 14 respondentů (tj. 15 %) zastupovalo skupinu s délkou praxe do 21 let a s délkou praxe do 14 let reagovalo na dotazník 12 respondentů (tj. 13 %). Délka pedagogické praxe může ovlivňovat názory jednotlivých respondentů v souvislosti s jejich zkušenostmi v oboru. V tomto případě se rovněž nabízí možná rozdílnost v pohledu na zkoumanou problematiku u jednotlivých respondentů.

V následujících otázkách je možné respondenty kategorizovat do jednotlivých skupin, dle pohlaví, odborného působení a délky pedagogické praxe a v souvislosti s těmito fakty porovnávat jejich názory. Zda rozdílnost pohlaví či jiné faktory ovlivňují názor respondentů na dotazovanou problematiku.

Čtvrtá výzkumná otázka ve znění: „Spatřujete výhody v inkluzivním vzdělávání po novele školského zákona, zejména § 16 (včetně Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)?“ byla zaměřena na názor dotazovaných v souvislosti s legislativou spjatou s procesem inkluze. Zda došlo v jejich očích k nějakým pozitivním či negativním změnám po úpravách právního rámce zaštiťující realizaci procesu inkluze. Otázka byla polouzavřená, kvůli možnosti osobního autentického vyjádření jednotlivých respondentů.

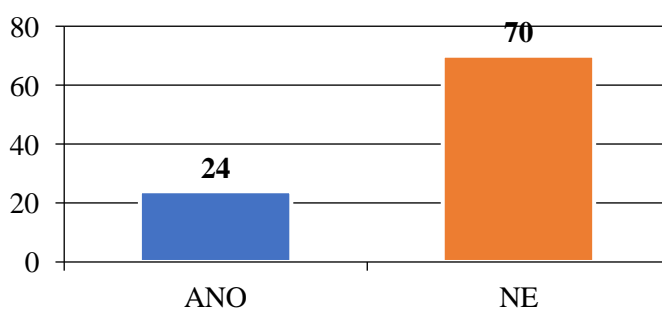
Na dotazovanou otázku odpovědělo 84 respondentů (tj. 89 %) negativně. Z čehož vyplývá, že v novelách legislativy v oblasti inkluze neshledávají pozitivní změny. Nesouhlas s legislativou jejími uživateli může negativně ovlivňovat celý proces inkluze a tím komplikovat a znepríjemňovat začleňování žáků s handicapem do tříd běžných základních škol. Je-li 89 % pedagogických pracovníků, kteří jsou přímými aktéry procesu inkluze, nespokojeno s legislativou, může to být jeden z rozhodujících faktorů finální neúspěšnosti procesu a demotivace. Výzkumné šetření probíhalo pouze na školách okresu Liberec, tudíž nelze názor globalizovat na celou republiku, ovšem negativní názor respondentů na legislativu, může rovněž negativně ovlivňovat jejich celkový postoj k vykonávání procesu inkluze.

10 respondentů (tj. 11 %) na rozdíl od většinového negativního ohlasu, potvrdilo, že ve změnách právního rámce v souvislosti s inkluzí spatřují výhody. Jeden z respondentů se vyjádřil takto: „*Pokud by inkluze fungovala podle ideálního modelu, pak výhody jsou: zapojení více různorodých žáků do výuky, obohacení běžných průměrných žáků jinými.*“ Z názoru je patné kladné vyzdvihování socializace všech žáků, ve kterém dotazovaný spatřuje přínos. Několik dalších výpovědí respondentů se s tímto názorem shoduje, rovněž vyjadřují přínos společného vzdělávání a socializace do škol běžného typu. Hovoří o pozitivním

formování osobnostních rysů žáků, souvisejícím s rozvojem tolerance, respektu a rovnosti mezi žáky. V několika odpovědích se vyskytl názor, že je důležité nechat socializaci volný průběh bez vnějšího nátlaku, jelikož, dle zkušeností dotazovaných, není možné v každém kolektivu automaticky počítat s bezprostředním přijetím žáka. Z čehož vyplývá, že jsou si respondenti vědomi, že inkluze neovlivňuje pouze žáka s handicapem, nýbrž celý kolektiv, ve kterém se žák vyskytuje. Respondenti dále vyzdvihují, že se změnou legislativy přišla také vyšší informovanost o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve dvou výpovědích bylo podotčeno, že výhody jsou spatřovány hlavně u žáků prvního stupně ZŠ.

Při kategorizaci respondentů bychom mohli zjistit, že pozitivně reagovaly na změnu legislativy pouze ženy, avšak vzhledem ke skutečnosti, že z 94 respondentů bylo mužů, reagujících na dotazník, pouze 11 (tj. 12 %), nelze tento výsledek považovat za relevantní, kdyby měl být globalizován. Nejvíce pozitivně reagujících respondentek bylo s délkou praxe s více než 21 let, konkrétně 4 respondentky z 10. Dále již ve stejném poměru počtu respondentek odpovídaly pedagožky s délkou praxe do 21 let, do 14 let i do 7 let – každou kategorii zastupovaly 2 respondentky. Vzhledem k rozmanitosti délky praxe u dotazovaných, je zřejmé, že tento faktor v reakcích na tuto otázku není ovlivňující. Respondentky se rozhodují nezávisle na délce pedagogické praxe. Kategorizace lze v tomto případě využít při rozdělení pozitivně reagujících respondentů dle jejich pedagogického působení. Z analýzy kladných odpovědí vyplývá, že reagovalo 5 respondentek prvního stupně ZŠ a 5 respondentek druhého stupně ZŠ. Jelikož každá skupina byla zastoupena stejným počtem kladně reagujících respondentek (tj. 50 %). Z výsledků zkoumání, v tomto případě, nelze usoudit, zda by výhody spatřovaly převážně pedagogové působící na prvním nebo na druhém stupni běžných ZŠ. Názory jsou v tomto směru vyrovnané – ze závěru lze vyvodit, že odborné působení rovněž není v tomto případě rozhodujícím faktorem.

Pátá výzkumná otázka se respondentů ptala na názor, zda považují inkluzi za přínosnou pro inkludované žáky. Odpovědi dotazovaných jsou znázorněny v grafu č. 10.

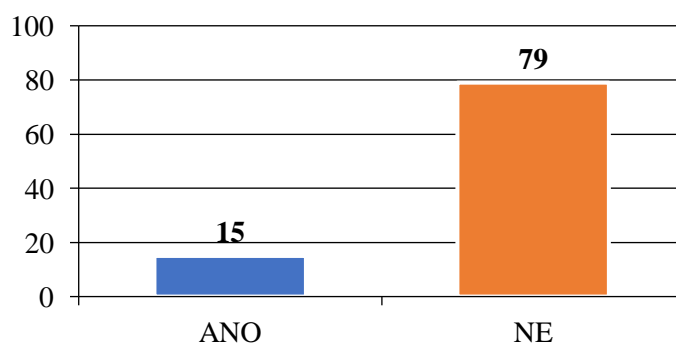


Graf č. 10: Přínos inkluze pro žáky s handicapem

Z grafického znázornění vyplývá, že pouze 24 (tj. 26 %) z 94 účastníků výzkumu je toho názoru, že je inkluze do běžné ZŠ pro žáka s handicapem přínosná. Zbylých 70 respondentů (tj. 74 %) je opačného názoru. Jelikož negativně hlasovaly v tomto případě téměř tři čtvrtiny respondentů. Východiskem této otázky není závěr, že je inkluze pro žáky s handicapem nepřínosná, nýbrž je třeba pohlédnout hlouběji a hledat důvody, proč je tomu tak a co je dle pedagogů největší překážkou a následně se pokoušet překážky překonávat. Jedním z příkladů překážek může být právě většinový nespokojenost s legislativou, což výzkumné šetření prokázalo v předešlé otázce. A právě tyto překážky snižující efektivitu procesu inkluze, mohou značně ovlivňovat názory respondentů.

Z 24 kladně reagujících respondentů, odborně působilo 10 na prvním stupni a 14 na druhém stupni běžných ZŠ. Velmi podobný poměr respondentů naznačuje, že přínos inkluze je spatřován jak u žáků s handicapem na prvním, tak i na druhém stupni. Přestože je inkluze v oblasti edukace novým trendem, převažující skupinu respondentů tvořili pedagogové s více než 21letou praxí v oboru. Zpočátku by se mohlo zdát nejméně pravděpodobné, že by odborníci s nejdelším působením v oboru přistupovali k novým trendům takto kladně, ale šetření prokázalo, že opak je pravdou.

Šestá výzkumná otázka úzce souvisela s předešlou otázkou. Zde byli respondenti dotazováni, zda považují inkluzi přínosnou pro žáky intaktní. Vyhodnocení odpovědí zaznamenává graf č. 11.



Graf č. 11: Přínos inkluze pro žáky intaktní

V porovnání s předchozím grafem č. 10 má tento graf č. 11 ještě rozdílnější bilanci. Přínosnost inkluze pro intaktní žáky připouští v tomto případě pouze 15 respondentů (tj. 16 %) z celkového počtu 94. Opačného názoru je zbylých 79 respondentů (tj. 84 %). Jen velmi těžko se u nás může inkluze efektivně rozvíjet, pokud valná většina respondentů tento trend nebude považovat za přínosný a efektivní. Stejně jako u předchozí otázky je zde potřeba pohlédnout hlouběji, vyhledávat a překonávat konkrétní překážky. Inkluze vyžaduje velkou aktivitu

a iniciativu vynaloženou všemi aktéry. Vzhledem k vysoké četnosti negativních reakcí je patrné, že v ZŠ běžného typu v okrese Liberec je potřeba o efektivitě inkluze zvýšit povědomí. Důležité je pedagogy naučit, jakým způsobem v inkluzi překonávat překážky, aby nedocházelo k jejich demotivaci, jelikož právě od nich se následně demotivace podvědomě přesouvá na jejich žáky. Stejným způsobem mohou negativně ovlivňovat i rodiče a zákonné zástupce žáků, čímž vzniká jakási rychlá „řetězová reakce negativity“.

Poměr kladně reagující respondentů, kteří působí na prvním a druhém stupni ZŠ běžného typu, je téměř stejný, tudíž lze usoudit, že tento faktor nebyl při volbě odpovědí rozhodujícím. Z podrobné analýzy jednotlivých odpovědí vyplynulo, že všichni respondenti, kteří v tomto případě odpověděli kladně, odpověděli kladně i v otázce předchozí, z čehož lze usoudit, že markantní většina respondentů uvažuje o efektivitě inkluze buď zcela kladně či zcela záporně – inkluze je buď pro oba typy žáků kladná, nebo pro oba typy žáků záporná.

Sedmá otázka dotazníku pro pedagogy zjišťovala, kolik z reagujících respondentů reálně pracuje se žáky vyžadující při edukaci různé stupně speciální podpory.

Z analýzy výzkumného šetření vyplývá, že 84 respondentů (tj. 89 %) z celkového počtu 94 má reálně praktické zkušenosti s edukací žáků vyžadujících různé stupně speciální podpory, čímž výpovědi respondentů nabývají na relevanci, můžeme-li je považovat za reálně podložené.

Osmá otázka ve znění: „Jak probíhá spolupráce v rámci pedagogického sboru při realizaci inkluze?“ zjišťovala jakým způsobem nebo v jaké kvalitě probíhá komunikace mezi pedagogy. Otázka byla otevřená, její analýza byla realizována způsobem kategorizace obdobných odpovědí do skupin.

Velmi příznivým zjištěním po kategorizaci jednotlivých odpovědí bylo, že celkem 67 respondentů (tj. 71 %) reagovalo na otázku kladně. Vyzdvihovali vzájemnou kvalitní a častou spolupráci mezi kolegy pedagogy formou konzultací ve sborovně. Hovořili o vzájemném předávání si rad, zkušeností, poznatků a zážitků se žáky s handicapem (jak je co nejefektivněji zapojovat do výuky atd.), dále také o vzájemném řešení a pomoci při krizových situacích, o předávání si odborných poznatků ze školení. Několikrát se v odpovědích vyskytla i poznámka o individuálních konzultacích pedagogů mimo výuku, což poukazuje na zvýšenou iniciativu vyučujících, která je při realizaci procesu inkluze v některých případech nutná. příklady komentářů v této kategorii: „Podle vyšetření z PPP učitelé přihlížejí k individuálním potřebám žáků, zároveň mezi sebou diskutujeme o různých možnostech výuky a zapojení jednotlivých žáků do výuky apod.“, „Spolupracujeme velmi dobře, ale máme často pocit marnosti a zavalenosti papíry.“ Ačkoli z tohoto komentáře vyplývá pozitivum v souvislosti s komunikací, je zároveň

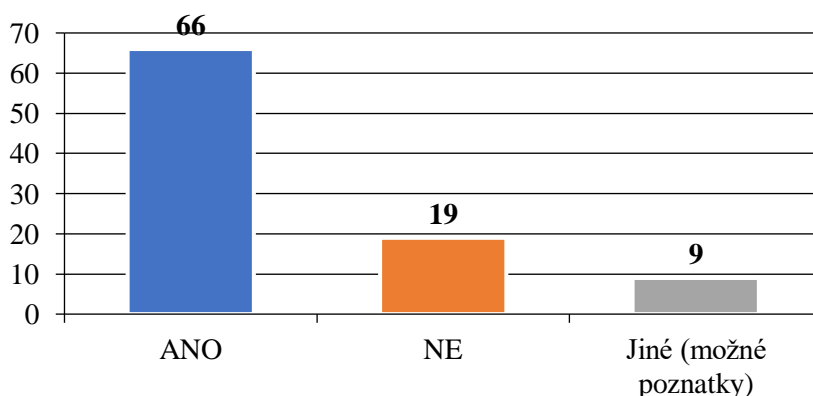
smutné, že i přes snahu pedagogy často blokuje zdlouhavé vyplňování povinné dokumentace, se kterou si mnohdy neví rady.

Další kategorii tvořili respondenti (pedagogové), na jejichž školách, dle jejich názoru, konzultace mezi pedagogy neprobíhají. S dotazy a prosby o radu se obrací převážně na speciální pedagogy, asistenty, výchovné poradce, metodiky prevence a koordinátory inkluze. Z odpovědí již nevyplýval takový optimismus a odhodlání jako z odpovědí respondentů předchozí skupiny, avšak bylo zřejmé, že se tito dotazovaní nevzdávají i přes to, že v jejich případě probíhá komunikace omezeně, méně často a pouze s odborníky, ne v rámci celého pedagogického sboru. Dotazovaných s touto zkušeností bylo celkem 15 (tj. 16 %). Příkladné odpovědi v této kategorii: „*Musíme to dělat, tak to děláme. Informace o postupech ve vzdělávání a řešení problémů získáváme od speciálního pedagoga, který na to odborník, při jeho nepřítomnosti u výchovného poradce.*“, „*Inkluzi žáka má na starosti zpravidla třídní učitel žáka. Když si učitel není jistý, pomůže výchovný poradce.*“

Poslední a zároveň nejméně početnou skupinou respondentů, celkem 12 (tj. 13 %), byli pedagogové z jejich odpovědí vyplývalo, že na jejich školách spolupráce, probíhá velmi špatně, nebo dokonce neprobíhá vůbec. Dle výpovědí na konzultace čas nezbyvá vzhledem k vysoké míře vynaloženého úsilí a času při edukaci žáků s handicapem. Z každé odpovědi respondentů v této skupině vyzařovala nějaká negativní emoce, nebo dokonce hněv. Hovořili o strachu, skepsi, velké neinformovanosti, nedostatku finančních prostředků, nespokojenosti a spouště práce navíc, a to převážně v souvislosti s dokumentací. Příklady odpovědí dotazovaných: „*Pedagog je otrokem inkluze a plní nařízení a požadavky ministerských úředníků, psychologů, rodičů i samotných žáků, kteří vyučovací proces sledují z okna rychlíku, což je ke škodě celému procesu. Metodické pokyny mnohdy nedávají smysl a učitel – odborník na vzdělávání je ten poslední, kdo k tomu může něco říct. Já jako pedagog ohledně inkluze pouze vyplňuju mraky lejster. Celá inkluze v základním školství je o slovíčkaření, nikoliv o pomoci vzdělávat.*“, „*Zde je v podstatě veškerá práce hlavně na mých bedrech. Zdržují mě a rozčilují hlavně zbytečná dokumentace a vykazování k tomu... Necítím se jako pedagog, ale spíše sekretářka... A to nepočítám čas, strávený nad přípravou a intervencí s žáky, mám je celý týden. Jsem šťastná, že mohu dětem pomoci, ale stojí to mnoho času a úsilí.*“

Vzhledem k bilanci kladných a záporných odpovědí lze usoudit, že komunikace mezi respondenty (pedagogy) probíhá poměrně dobře. I přes to se však stále místy vyskytují problémy s koordinací povinností zapříčiněné nedostatečnou informovaností pedagogů či nevyhovující legislativou.

Devátá otázka dotazníku se zaměřovala na názor respondentů, zda je pro ně náročné vzdělávat v inkluzivním prostředí školy. Reakce respondentů na otázku znázorňuje graf č. 12.



Graf č. 12: Náročnost vzdělávání v inkluzivním prostředí školy

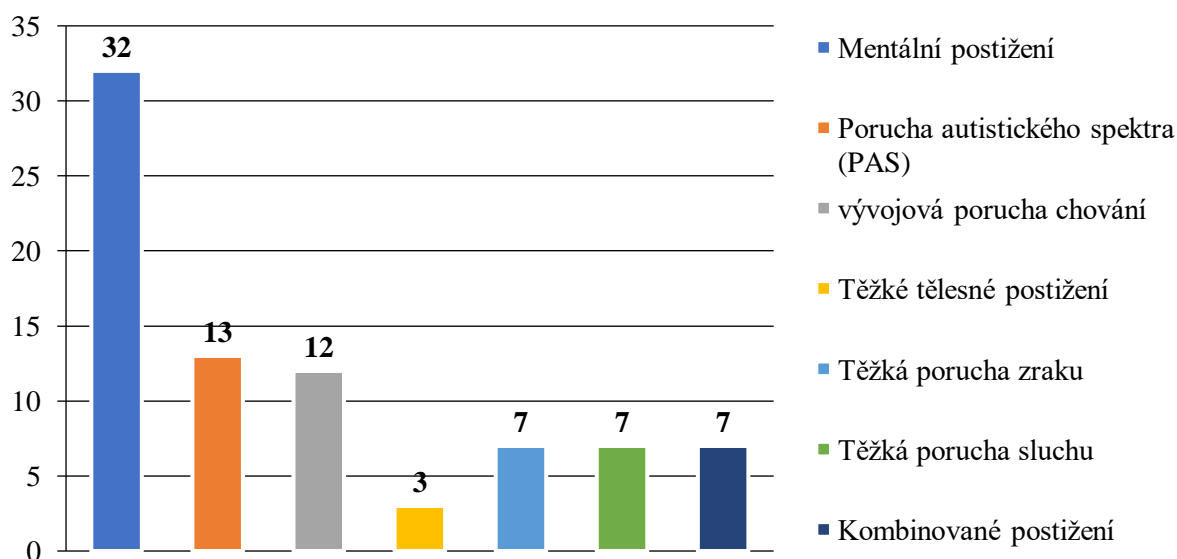
Z vyjádření dotazovaných vyplývá, že pro více než 66 respondentů (tj. 70 %) je vzdělávání v inkluzivním prostředí školy náročné. Pouze 19 respondentů (tj. 20 %) nepovažuje vzdělávání v souvislosti s inkluzí jako nijak zvlášť náročné. 10 % z celkového počtu respondentů (tj. 9) náročnost ohledně realizace procesu inkluze specifikovalo. Jako náročnou nepovažují realizaci inkluze globálně, nýbrž vyzdvihují rozdílnou náročnost ovlivněnou individuálními faktory. Hovoří, že záleží na typu handicapu, kterým je žák zasažen, a hlavně na kvalitě komunikace a spolupráce s jeho rodinou / zákonnými zástupci.

Při další kategorizaci respondentů, kteří nepovažují vzdělávání v inkluzivním prostředí za zvlášť náročné, vyšlo najevo, že z celkového počtu 19 reagujících respondentů 14 (tj. 74 %) profesně působilo na druhém stupni běžných ZŠ a pouze 5 na stupni prvním. Dalo by se tedy usoudit, že pedagogové druhého stupně (konkrétně tyto respondenti) zvládají realizaci procesu inkluze lépe než pedagogové na prvním stupni. Překvapujícím zjištěním byl poměr takto odpovídajících respondentů dle délky jejich praxe. Výzkumné šetření odhalilo, že edukace v inkluzivním prostředí je nejméně náročná pro respondenty s praxí v oboru delší než 21 let, z celkového počtu 19 respondentů, tuto kategorii zastupovalo rovněž 14 respondentů (tj. 74 %). Na odpovědi mohou mít v tomto směru pozitivní vliv dlouholeté zkušenosti dotazovaných.

Stejně jako v případě dotazníků pro ředitele, i zde byli respondenti dotazováni, zda považují nějaký handicap za tak výrazně komplikovaný, že je pro ne nemyšlitelné vzdělávat žáka s tímto typem postižení v rámci inkluze ve škole běžného typu.

32 respondentů (tj. 34 %) v dotazníku tvrdilo, že podle nich neexistuje takový handicap, který by danému člověku či pedagogovi zabraňoval v uskutečnění procesu inkluze. Opačného názoru bylo 62 respondentů (tj. 66 %), kteří uvedli, že takový handicap dle jejich názoru

existuje. Současně byli tito respondenti žádáni, aby handicap konkretizovali. Jejich odpovědi z této polouzavřené otázky byly selektovány do skupin dle shodnosti jako tomu bylo u dotazníkového šetření u ředitelů běžných ZŠ. Rozbor odpovědí je znázorněn v grafu č. 13.

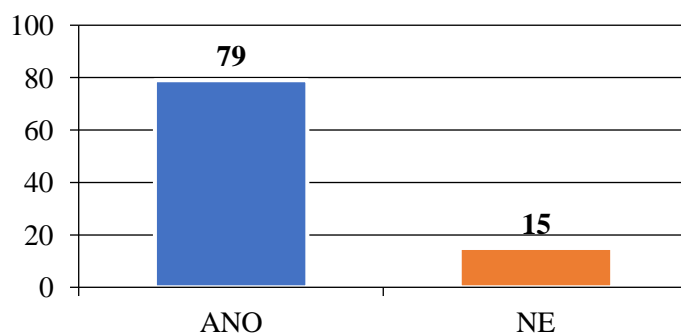


Graf č. 13: Handicap znemožňující realizaci inkluze

Respondenti dle odpovědí spatřují jako nejproblematictější vzdělávání žáka s mentálním postižením, stejně jako u dotazníků pro ředitele. Tento handicap byl respondenty vyjádřen v otevřených odpovědích celkem 32krát. Další typy handicapů již byly v odpovědích zastoupeny méně často, druhým nejčastěji zmiňovaným handicapem byla porucha autistického spektra (PAS), která byla vyjádřena celkem 13krát a vývojová porucha chování zmíněná 12krát. Ostatní handicapy jako těžká porucha zraku, těžká porucha sluchu a kombinované postižení se v odpovědích vyskytovaly již jen velmi málo, každá ze skupin byla zmíněna 7krát. Jako nejméně problematické pak bylo zmíněno těžké tělesné postižení, a to 3krát.

Po vyhodnocení otázky je zřejmé, který handicap je respondenty považován za neproblematictější v souvislosti s edukací v běžné ZŠ. Stejně jako u dotazníků pro ředitele by bylo možné výsledek tohoto výzkumu použít pro modifikaci či doplnění témat souvisejících s problematikou inkluze poskytovaných systémem DVPP. Měla by se tedy primárně zaměřovat na problematiku inkluze žáků s mentálním postižením, kde respondenti obou dotazníků pocítují největší deficit.

Jedenáctá výzkumná otázka se zabývala názorem respondentů, zda hodnotí pedagogickou asistenci jako přínosnou. Reakce na otázku znázorňuje graf č. 14.

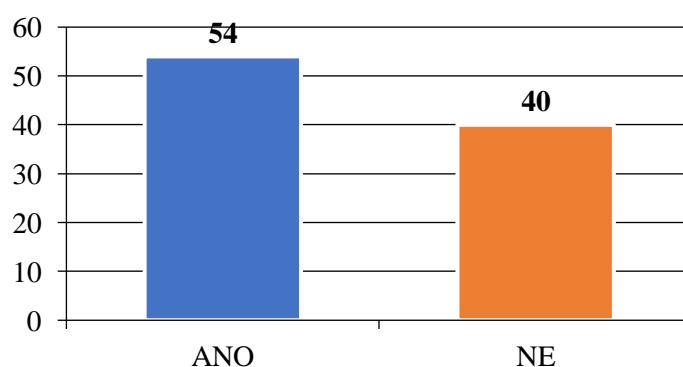


Graf č. 14: *Přínosnost pedagogické asistence*

Pedagogickou asistenci označila většina respondentů, celkem 79 (tj. 84 %), jako přínosnou. Pomoc při výuce zprostředkovaná asistentem poskytuje vyučujícímu větší časový prostor pro realizaci výuky. Využitelnost a užitečnost asistenta je z výzkumného zkoumání více než patrná. Zbýlých 15 respondentů (tj. 16 %) pedagogickou asistenci jako přínosnou neoznačilo, což může mít hned několik důvodů – např. učitel je schopný zvládat výuku sám a asistent tím pádem může být pro pedagoga rušivým elementem, osobnosti obou aktérů realizace procesu výchovně-vzdělávacího si nemusí „sednout“, tím pádem může být jejich společné působení kontraproduktivní atd. Každopádně z analýzy vyplývá, že je asistent pro pedagoga většinou přínosem.

Ve dvanácté otázce dotazníku byly respondenti tázáni, zda se domnívají, že jsou dostatečně obeznámeni a vzděláni v problematice inkluze. Téhož typu otázky byl zvolen z důvodu odhalení nejistoty u pedagogů, která může zapříčinit komplikaci v realizaci procesu inkluze.

Odpovědi respondentů zaznamenává graf č. 15.



Graf č. 15: *Dostačující vzdělanost respondentů v problematice inkluze*

Z výsledků analýzy odpovědí na tuto otázku vyplývá, že téměř 43 % respondentů (tj. 40) se domnívá, že nejsou v problematice inkluze dostatečně vzděláni, nebo s ní obeznámeni, což

je jednou z velkých překážek při realizaci inkluze. V průběhu analýzy dotazníků pro pedagogy na běžných ZŠ se vyskytlo hned několik překážek vyjádřených samotnými respondenty. Vzdělanost úzce souvisí s již zmiňovaným systémem DVPP, který by měl vzdělání a kurzy, týkající se problematiky inkluze, poskytovat. Nedostatečná vzdělanost učitelů v této oblasti může ovlivňovat jejich jednání, které se pak stává chybným, celý proces výchovně-vzdělávací zpomaluje, na což mohou ve výsledku doplatit intaktní žáci. Proto by mělo být záměrem státního systému a ředitelů škol zajistit pedagogům co nejvyšší možnou míru vzdělání v tomto ohledu. Jedině pak může inkluze probíhat efektivně a ku prospěchu všem jejím aktérům.

Poslední a zároveň otevřenou otázkou výzkumného šetření u respondentů pedagogů bylo zjistit, co konkrétně by v rámci inkluzivního vzdělávání změnili. Analýza odpovědí byla realizována způsobem kategorizace obdobných odpovědí do skupin.

Po analýze jednotlivých odpovědí a následné kategorizaci vyplynulo z výzkumu alarmující zjištění – téměř jedna třetina respondentů odpověděla analogicky a radikálně, že by byla pro okamžité zrušení inkluze bez bližšího vyjádření, někteří respondenti dodávali, že by bylo v souvislosti se zrušením inkluze vhodné posílit speciální školství. Ke stejné tak negativním ohlasům by se řadilo velké množství vyjádření respondentů, kteří hovořili o nutnosti změny celého systému od základu. Jedna z reakcí zněla takto: *„Jak již bylo řečeno, myšlenka inkluze je velmi dobrá, přínosná, v České republice naprosto nedomyšlená, a tak by bylo potřeba změnit celou koncepci inkluze. Myslím si však, že to bohužel stejně není realizovatelné. Tak třeba se k tomu jednou dostaneme.“*

Velmi početné zastoupení respondentů měl názor ohledně snížení počtu žáků ve třídě, a to jak inkludovaných, tak i intaktních, pro zvýšení efektivity procesu inkluze. Stížnosti respondentů směřovaly rovněž k administrativní stránce, a to konkrétně k její redukci.

Dále byl respondenty často zmiňován názor ohledně přísnějšího vybírání žáků, kteří budou inkludováni, kladné názory byly směřovány k začleňování žáků s tělesným postižením, naopak zamítali vzdělávání žáků s mentálním postižením. Několikrát zmíněn byl požadavek o zvýšení pravomocí pedagogů v tomto ohledu – aby měli možnost rozhodovat o tom, který žák bude inkludován. Jednou z autentických výpovědí týkající se toho názory byla např. tato: *„Každý by měl mít šanci odmítnout žáka, pokud je na hranici jeho psychických a fyzických sil. Přibývá žáků s výraznými mentálními problémy, práce s nimi je kriticky náročná zejména na 1. stupni, kdy učitelka „celý den“ řeší jedno dítě a jeho vztahy s ostatními, nemá čas na učení.“*, *„Sebrala bych pravomoc zákonným zástupcům rozhodovat, kam umístí ke vzdělávání své mentálně a výchovně handicapované dítě. Posílila bych pravomoci a tím i autoritu učitelů.“*

Dotazovaní se dále dožadovali o zlepšení činnosti pedagogicko-psychologických poraden, aby individuální plány byly opravdu individuální a neměly u každého žáka podobu jako by byly „psané přes kopírák“. Vyjádření jednoho z respondentů ke změně v rámci inkluze: „Lepší systém provázanosti PPP a škol, dnes žáci čekají dlouhé doby na vyšetření a mezitím jim učitelé dávají "úlevy" a přizpůsobují výuku, aniž by měli z PPP nějaké doporučení a přesné vymezení např. SPU...“

Respondenti se rovněž zmiňovali o špatném přístupu ze strany rodiny / zákonných zástupců, který proces inkluze značně zhoršuje: „Dítě nebo rodina, jimž nejde o vzdělání, kteří nedbají na domácí přípravu, dítě, které není z domu vedené k dodržování jakýchkoli pravidel by nemělo být inkludované, neboť tím ruší děti normální a nadané...“

Ze zkoumání vyplynul také fakt, že by si sami dotazovaní (pedagogové) přáli mít možnost větší připravenosti na výkon inkluze formou různých školení, kterých je nedostatek. Uvědomují si, že je to významný způsob, jak změnit přístup k žákům s handicapem, jak se je naučit globálně nesegregovat (což je skutečnost, která se dle reakcí, v mnohých školách stále děje).

5.3 Analýza dotazníků rodičů / zákonných zástupců žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

První otázkou dotazníku pro rodiče / zákonné zástupce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) bylo zjistit pohlaví jejich dítěte.

Z analýzy první otázky vyplývá, že se dotazníkového šetření zúčastnilo 20 respondentů z 25 dotazovaných (rodičů / zákonných zástupců žáků se SVP). Respondenti byli rodiče / zákonní zástupci celkem 13 chlapců, kteří tak tvořili 65 % poměru a 7 dívek (tj. 35 %).

Podle Statistických ročenek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bylo ve školním roce 2018/2019 integrováno do běžných tříd ZŠ v Libereckém kraji 2901 žáků s handicapem, z toho bylo pouze 930 dívek. Celkový počet žáků s handicapem ve všech ZŠ Libereckého kraje (bez rozdílu) činil 4494 za školní rok 2018/2019. Oproti tomu tento školní rok 2019/2020 počet žáků stoupá, do běžných tříd ZŠ bylo již integrováno 3554 žáků s handicapem, z toho 1131 dívek. Celkový počet žáků s handicapem v ZŠ Libereckého kraje za školní rok 2019/2020 stoupl na 5249 (MŠMT 2020). Z rozboru statistik je možné vyčíst, že křivka vzdělávání žáků s handicapem v běžných třídách ZŠ stoupá. Vzdělávání těchto žáků v běžných třídách převyšuje vzdělávání ve třídách speciálních. Zároveň lze pozorovat, že počet žáků s handicapem – chlapců markantně převyšuje počet dívek s handicapem.

Druhá otázka dotazníku se respondentů tázala, zda jejich dítě navštěvuje první či druhý stupeň ZŠ, kvůli případnému porovnání rozdílných zkušeností rodičů / zákonných zástupců u žáků na prvním nebo druhém stupni běžné ZŠ.

Z šetření vyplynulo, že na 1. stupeň dochází 12 žáků (tj. 60 %) a 2. stupeň běžné ZŠ navštěvuje 8 zkoumaných žáků (tj. 40 %). Při podrobnějším rozboru jednotlivých odpovědí bylo možné zjistit, že z celkového počtu 12 žáků, navštěvují 1. stupeň 3 dívky. Z 8 žáků, jenž dochází na 2. stupeň běžné ZŠ, jsou 4 dívky.

Třetí výzkumná otázka byla otevřená a respondentů se ptala: „Z jakého důvodu jste volil(a) pro Vaše dítě vzdělávání v běžné ZŠ namísto školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona / ZŠ speciální?“. Cílem výzkumné otázky bylo zjistit, co konkrétně vedlo respondenty k rozhodnutí o vzdělávání jejich dětí v běžných školách, zda jim k názoru někdo pomohl, s kým se příp. respondenti radili. Analýza odpovědí byla realizována způsobem kategorizace obdobných odpovědí do skupin. Součástí interpretace odpovědí je rovněž uvádění přímých citací odpovědí respondentů.

Respondenti ve svých odpovědích nejčastěji zmiňovali názor, že si myslí, že jejich dítě na to má – být v běžné ZŠ, z čehož vyplývá, že si velké část rodičů/společnosti stále myslí, že vzdělávání ve speciální škole je „něco méně“ a v běžné se toho naučí víc. Tento postoj a názor byl patrný z velkého množství odpovědí jako např.: „*Nevidím důvod, abych syna dávala do nějaké speciální školy, když vidím, že zvládá chodit do normální. Je po DMO a má středně těžkou zrakovou vadu a všechno zvládá jako ostatní děti. Když má ve škole potíže, pracujeme doma více a vše vždy doženeme.*“ Z výpovědi respondentky je patrné velké odhodlání a píle, avšak jednání se může změnit v rizikové ve chvíli, kdy přestane přehlížet pocity samotného dítěte a půjde si jen sama za svým cílem. V některých reakcích respondentů se již takový „nátlak“ nevyskytoval, ale spíše bylo patrné reálné zhodnocení situace respondenty: „*Je potřeba, aby se naučil fungovat v normální společnosti a tím společností ukázat, že není špatný jenom proto, že je postižený. Je jen jiný a odlišnost je v pořádku.*“

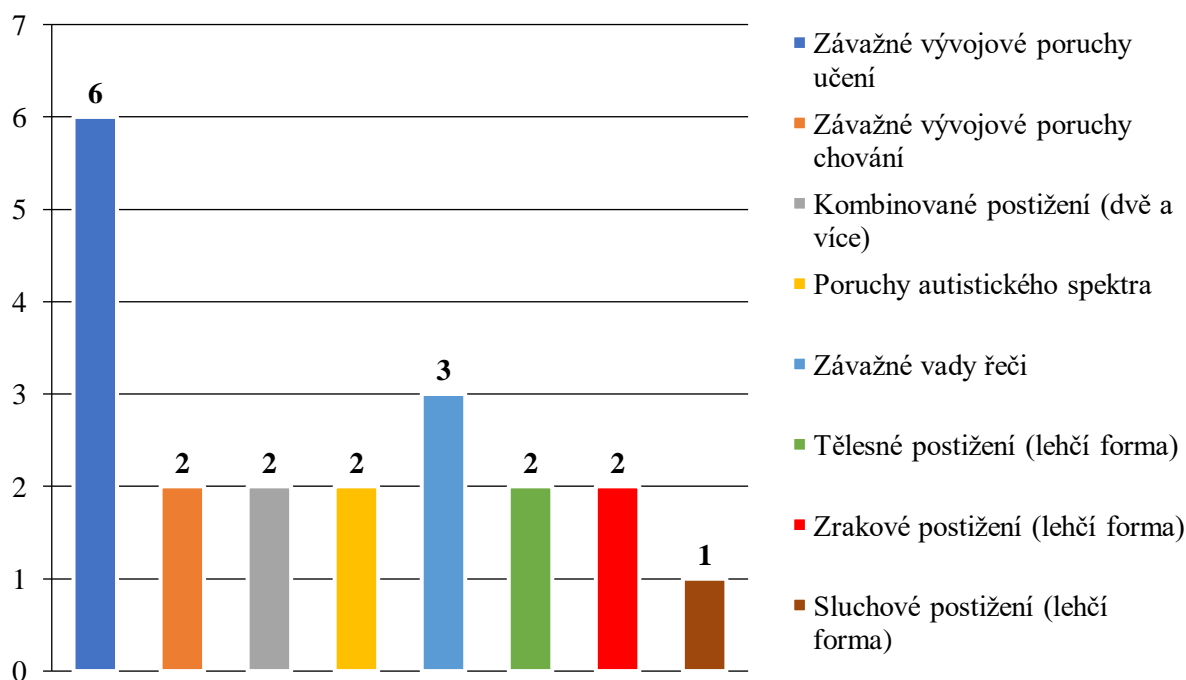
Četně se také vyskytoval názor, že rodiče / zákonní zástupci nechtěli své dítě oddělovat od starých kamarádů, na které bylo již zvyklé a v jejichž kolektivu normálně fungovalo. I ostatní byli na jeho handicap zvyklí a naučení mu s určitými věcmi pomáhali: „*Ve škole má kamarády ze školky, tudíž jsme s manželem ani na chvíli nepochybovali, že bychom ho z party vytrhli. Myslíme si, že by to pro něho nebylo dobré, a to samé nám řekli i v poradně.*“ Reálný pohled rodičů a skutečnost, že si nechají i poradit v tomto směru je ocenitelný. Socializace dítěte v tomto případě může proběhnout snáze, jelikož se v kolektivu nebude cítit samo, bude

začleňováno s celou partou, tudíž se nemusí ani vyskytnout pocit ohrožení či minimalizovat šikana atd.

Často se respondenti odkazovali na přínosné rady poradenských zařízení. Vícekrát byly zmiňovány užitečné rady pracovníků ze speciálně pedagogických center než z pedagogicko-psychologických poraden (na ty se místy vyskytly dokonce stížnosti stejně jako u dotazníků pro pedagogy).

Jako jeden z posledních rozhodujících faktorů, dotazovaní uváděli vzdálenost speciální školy od místa jejich bydliště, kdy tvrdili že na denní dovážení dítěte do několik desítek vzdálených škol nemají bohužel čas, v některých případech ani finanční prostředky, a proto se rozhodli své dítě dát do bližší – běžné ZŠ.

Ve čtvrté otázce byli respondenti dotazováni, jakým konkrétním typem postižení jejich dítě trpí. Odpovědi respondentů jsou znázorněny v grafu č. 16.



Graf č. 16: Typ handicapu žáka

Nejpočetnější skupinu výzkumu obsadili žáci se závažnými vývojovými poruchami učení, kterých je 6 ze celkového počtu 20 žáků. 3 žáky byla zastoupena kategorie se závažnými vadami řeči. Po 2 žácích pak byly zastoupeny kategorie: závažné vývojové poruchy chování, kombinované postižení (dvě a více), poruchy autistického spektra, tělesné postižení a zrakové postižení. Poslední, sluchové postižení, bylo ve výzkumu zastoupeno jedním žákem.

Podle Statistických ročenek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bylo ve školním roce 2018/2019 integrováno do běžných tříd ZŠ v Libereckém kraji nejvíce žáků se závažnými

vývojovými poruchami učení, a to 1700, ve školním roce 2019/2020 počet žáků stoupl na 2138. Druhou nejpočetnější skupinou jsou integrovaní žáci se závažnými vývojovými poruchami chování, kterých bylo ve školním roce 2018/2019 v běžných třídách integrováno 466, o rok později pak již 606. V řádech set se rovněž pohybují nejvíce integrovaní žáci se závažnými vadami řeči, poté mentálním postižením a kombinovaným postižením. Zbylé kategorie jako jsou žáci s poruchami autistického spektra, tělesným, zrakovým a sluchovým postižením se pohybují v řádech jednotek až několik desítek (MŠMT 2020).

Pátá otázka výzkumného dotazníku byla zaměřená na stupně podpůrných opatření (dále jen PO) žáků se SVP. Zjišťovala od respondentů, jaký stupeň podpůrných opatření byl jejich dítěti přidělen. Zda to byl první stupeň PO, který je navrhován a poskytován školou, kterou žák se SVP navštěvuje, nebo druhý až pátý stupeň PO, kdy PO navrhuje poradenské zařízení.

Po analýze jednotlivých odpovědí respondentů bylo zjištěno, že všichni integrovaní žáci využívají PO druhého a vyššího stupně.

Šestá otázka dotazníku sloužila ke specifikaci otázky předchozí, kde byli respondenti žádáni o bližší specifikaci konkrétních PO, které jejich dítě využívá.

Z odpovědí dotazovaných vyplývá, že všichni využívají poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (dále je ŠPZ), což bylo očekáváno, jelikož rovněž všichni žáci, dle respondentů, využívají vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), který navrhuje právě ŠPZ. Podle Statistických ročenek školství se dle IVP vzdělávalo v Libereckém kraji ve školním roce 2018/2019 2368 žáků se SVP, ve školním roce 2019/2020 pak počet žáků stoupl na 2620 (MŠMT 2020).

Analogická odpověď respondentů se vyskytla také u bodu, týkajícího se využívání služeb asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, školního psychologa, školního speciálního pedagoga atd., i v tomto případě potvrdili využívání všichni respondenti.

Poslední shodnou a všemi respondenty označenou odpovědí byla úprava hodnocení žáka (zohledněná specifika žákových obtíží v jeho hodnocení, sebehodnocení...), rovněž toto PO využívají všichni žáci.

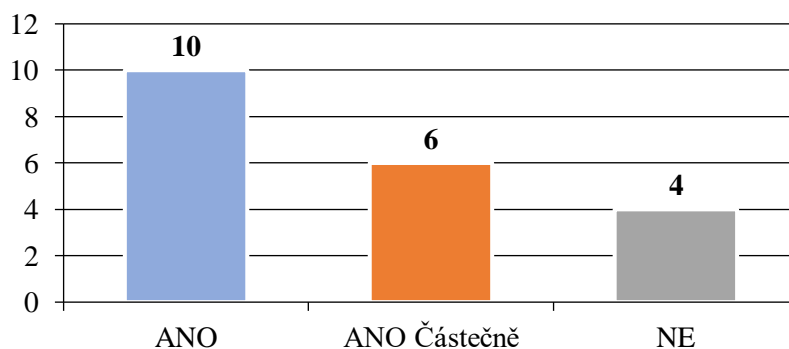
Bod týkající se úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování byl respondenty označen 15krát a stejně tak i bod týkající se využívání speciálních učebnic a učebních pomůcek. 11krát bylo pak respondenty označeno využívání kompenzačních pomůcek.

Další PO byla dotazovanými označena již méně často. 6 respondentů potvrdilo využívání služeb osobního asistenta nebo přítomnost další osoby. Úprava obsahu vzdělávání a úprava metod a forem vzdělávání byly respondenty označeny pouze 5krát. 4krát pak byla jako

využívaná označena úprava organizace vzdělávání (organizace výuky, prostorového uspořádání, délka přestávky, počet žáků ve třídě, vzdělávací skupiny...).

Jeden z žáků se SVP, dle odpovědí, využívá služeb přepisovatele a současně jeden žák se SVP se vzdělává (nebo mu jsou školské služby poskytovány) ve stavebně či technicky upravených prostorách.

Sedmá otázka se pak respondentů dotazovala, zda se domnívají, že poskytovaná PO vyhovující potřebám jejich dítěte. Reakce respondentů zaznamenává v graf č. 17.



Graf č. 17: Spokojenost s podpůrnými opatřeními

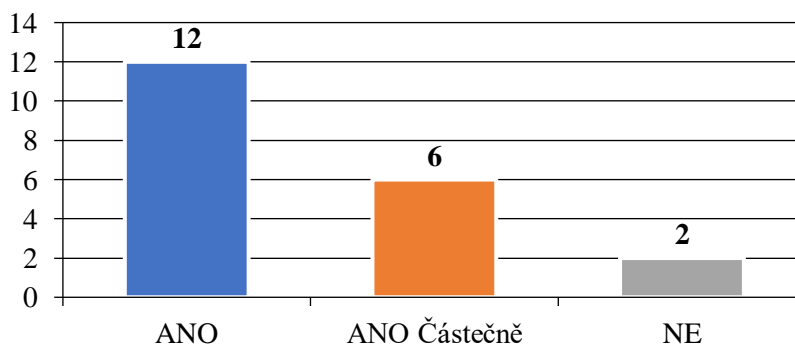
Z grafu vyplývá, že 10 respondentů (tj. 50 %) je s poskytovanými PO zcela spokojeno. Jako částečně uspokojující označilo poskytovaná PO 6 respondentů z 20 (tj. 30 %) a zbylí 4 respondenti (tj. 20 %) považují PO, která jsou poskytovaná jejich dítěti (žákovi se SVP) jako nedostačující. Díky 80 % pozitivních ohlasů lze poskytovaná PO, dle respondentů v rámci tohoto výzkumu, považovat za přínosná.

Osmá otázka se zaměřovala na specifikaci pedagogických pracovníků a jiných odborníků, se kterými respondenti v rámci realizace procesu integrace/inkluze spolupracují.

Všichni respondenti v otázce potvrdili spolupráci s vyučujícím jejich dítěte při realizaci jeho integrace/inkluze. Všemi respondenty byl rovněž zvolen jako odborný rádce pediatr žáka se SVP. Spolupráce s pracovníky speciálně pedagogického centra byla dotazovanými vyzdvížena 16krát, spolupráce s odbornými pracovníky z pedagogicko-psychologické poradny byla respondenty zmíněna 15krát. Četně zmiňovaná (celkem 14krát) byla také spolupráce se školním speciálním pedagogem. Méně častá spolupráce se dle výsledků analýzy dotazníku vyskytuje mezi rodičem / zákonným zástupcem žáka se SVP a školním psychologem (zvoleno celkem 7krát) a asistentem pedagoga (zvoleno 6krát). Tato skutečnost byla problémová i při výpovědích pedagogů v jejich dotazníku. Jako vylepšení inkluze se také mezi odpověďmi respondentů pedagogů objevovalo, že by měli být asistenti pedagoga lépe proškolení a měli mít rovněž větší pravomoci, aby vše nezáviselo jen na vyučujících. Spolupráce se školním

výchovným poradcem byla respondenty označena 3krát. Velmi ojediněle se ale také vyskytuje i spolupráce se školním koordinátorem inkluze a školním metodikem prevence, obě odpovědi byly respondenty označeny pouze jednou.

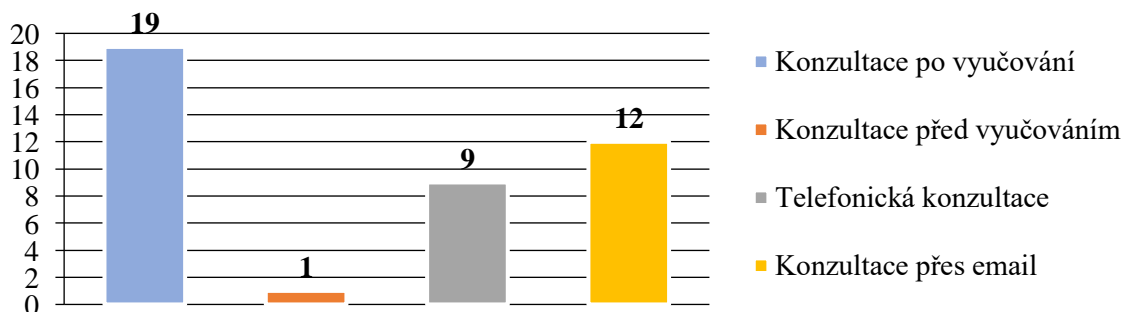
Devátá otázka dotazníku pro rodiče / zákonné zástupcem žáka se SVP se dotazovaných tázala na názor, zda probíhá spolupráce s pracovníky ŠPZ podle jejich představ. Otázka byla zvolena důvodu, očekávání, že s pracovníky ŠPZ mají tyto respondenti zkušenosti, a tudíž budou výsledky analýzy relevantní. Odpovědi dotazovaných znázorňuje graf č. 18.



Graf č. 18: Spokojenost se spoluprací s pracovníky ŠPZ

12 respondentů z 20 (tj. 60 %) uvedlo, že je se spoluprací s pracovníky ŠPZ zcela spokojeno a dalších 6 respondentů (tj. 30 %), že je spokojeno částečně, což je ve výsledku 90 % pozitivních ohlasů. Pouze 2 dotazovaní nejsou, dle výpovědi, se spoluprací spokojeni, což může zapříčiňovat hned několik důvodů. Nelze paušalizovat, že by chyba měla být automaticky na straně ŠPZ. Důvody nevyhovující spolupráce by měly být dále řešeny individuálně, aby zbytečně nekomplikovaly realizaci procesu integrace/inkluze a nevytvářely mezi aktéry napětí.

V desáté otázce byli respondenti tázáni, jakým způsobem je uskutečňována komunikace mezi nimi a vyučujícím/asistentem jejich dítěte (žáka se SVP). Respondenti měli možnost zvolit jednu a více odpovědí. Výsledné odpovědi znázorňuje graf č. 19.



Graf č. 19: Forma konzultací rodičů s učitelem

Respondenty nejvíce realizovanou formou komunikace s vyučujícím/asistentem byla konzultace po vyučování, tato forma komunikace probíhá v 19 případech. Velmi častá je

u respondentů rovněž komunikace přes email (využíváno 12 respondenty) a telefonická konzultace, kterou volilo 9 respondentů. Nejméně využívanou u respondentů byla konzultace před vyučováním, která byla zvolena pouze jedním dotazovaným. Konzultaci v domácím prostředí, která byla rovněž ve výběru, nevyužívá z těchto respondentů ani jeden.

Jedenáctá otázka výzkumného šetření od respondentů zjišťovala, zda mají pocit, že by bylo někdy jejich dítě vyčleněno z nějaké aktivity ve škole z důvodu jeho handicapu/znevýhodnění.

Pozitivním výsledkem výzkumu bylo zjištění, že všichni respondenti odpověděli negativně, z čehož vyplývá, že segregace žáků s handicapem v intaktní populaci ubývá. Navzdory některým přetrvávajícím problémům a překážkám v inkluzi se zdá, že její nejdůležitější cíl – začlenění se daří realizovat. Opět je důležité podotknout, že toto zjištění nelze globalizovat, jelikož se výzkumného šetření účastnilo jen několik respondentů a pouze v rámci okresu Liberec. Přesto je však výsledek velmi pozitivní.

Poslední výzkumná otázka u respondentů zjišťovala, jak se dle jejich pocitů a dostupných informací cítí jejich dítě v třídním kolektivu. Tato otázka byla zcela zaměřena právě na pocity rodičů / zákonných zástupců žáka se SVP, se kterým tráví život v domácnosti a tím pádem poznají, zda je v kolektivu spokojen. Tato otázka neposuzuje reálné pocity žáka se SVP, nýbrž pocity zprostředkované druhou osobou. Vzhledem ke skutečnosti, že právě rodič / zákonní zástupci mají rozhodující slovo o tom, kde se bude žák vzdělávat, jsou jejich názory v tomto směru důležité. Analýza odpovědí byla realizována rovněž způsobem kategorizace obdobných odpovědí do skupin. Součástí interpretace výsledků je uvádění přímých citací respondentů.

„Jeho třídní kolektiv je skvělý a dodává mu pocit výjimečnosti tak, jak se to snažíme dělat i doma. Jsem přesvědčená, že jsem se rozhodla správně, když jsem váhala mezi školou speciální a běžnou. Všichni se k němu chovají hezky a ohleduplně a řešíme doma pouze běžné problémy – že se nám nechtějí dělat úkoly.“ Jedna z reakcí respondentů v sobě shrnula i 10 dalších obdobných. Respondenti v této kategorii mají dle výpovědí velmi pozitivní zkušenosti s inkluzí ohledně emocionální stránky jejich dítěte (žáka se SVP). Pozitivita a optimismus plynul ze všech 11 reakcí respondentů.

Respondenti zastupující druhou kategorii často hovořili o problémových situacích, které se čas od času ve škole vyskytly. Několikrát zmiňovaný byl problém při hodinách tělesné výchovy, při kterých mají žáci se SVP často problémy, které vyplývají z jejich handicapu. Problémy v hrubé motorice se u žáků se SVP projevují velmi často: *„Myslím si, že je mu dobře. O škole totiž mluví rád a zatím si na nikoho nestěžoval. Občas tedy řešíme nějaké problémy v určitých hodinách, ale ty mu nezpůsobují jiní žáci, ale jeho postižení a s tím on se snaží zžít. Takže když při tělocviku neudělá kotoul, nikdo se mu nesměje, ale rozčiluje to jeho samého*

a s tím by se vypořádával všude. Postupně se s tím musí naučit žít, v kolektivu se ale cítí dobře.“ Z odpovědí však bylo patrné, že i přes tyto občasně překážky je žák v kolektivu rád a nenese si z komplikací žádné psychické či fyzické následky. O občasných komplikacích, vyplývajících z handicapu žáka (které však nesouvisí s třídním kolektivem), hovořilo 7 respondentů.

„...občas doma brečí a když se jí zeptám, jestli jí někdo ubližuje, řekne, že ne...“ i přes to, že jsou z analýzy odpovědí zbylých 2 respondentů jsou patrné negativní zkušenosti, ani jeden respondent se nevyjádřil konkrétně k tomu, zda by byly negativní emoce jejich dětí (žáků se SVP) související s třídním kolektivem. V obou případech byla vyzdvižována častá plačtivost a uzavřenost dětí. *„...paní učitelka mi na to řekla, že ani při pozorování třída nezjistila, že by mu někdo ubližoval, takže ten problém řešíme.“* I přes to, že se v odpovědích respondentů vyskytovaly tyto skutečnosti, nelze s jistotou vyvodit, čím jsou zapříčiněné.

Z výpovědí respondentů má většina velmi pozitivní zkušenosti s působením jejich dítěte se SVP v třídním kolektivu, což je z hlediska zkoumání fungování integrace a inkluze velmi přínosným zjištěním.

5.4 Vyhodnocení výzkumných otázek

Hlavním obsahem empirické části bakalářské práce bylo výzkumné šetření, které mělo za cíl zmapovat pohledy a názory ředitelů základních škol, učitelů a rodičů / zákonných zástupců žáků se SVP na proces integrace a inkluze v okresu Liberec. Cíl výzkumu vycházel ze skutečnosti, že je inkluze v českém školství novým trendem, a proto by bylo na místě pro bližší vhled do problematiky, zjistit názory zainteresovaných osob. Dílčími cíli bylo zjistit fungování procesu, jeho efektivitu i nedostatky, a to jak po formální stránce – reálné fungování ve škole, tak po emocionální – postoje a zkušenosti. Výzkum byl založen na anonymním dotazníkovém šetření tří kategorií respondentů. K doplnění získaných údajů bylo využito Statistických ročenek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Bakalářská práce se zaměřovala na 5 hlavních výzkumných otázek, které byly vyhodnoceny na základě výsledků výzkumného šetření.

Výzkumná otázka č. 1: *Jak se ředitelé základních škol v okresu Liberec staví k inkluzi?*

Z výsledků získaných šetřením bylo zjištěno, že celkem 73 % ředitelů reagovalo na zavedení inkluze do ZŠ kladným ohlasem. Z tohoto úhlu pohledu by bylo možné považovat zavedení inkluze do škol za pozitivní. 61 % dotazovaných však podotklo, že ne všechny žáky lze vzdělávat v běžných třídách – vzdělávání žáků s mentálním postižením hodnotí v praxi za neuskutečnitelné. Dalším velmi komplikovaným handicapem v souvislosti se vzděláváním

v běžné třídě pak byla porucha autistického spektra a vývojová porucha chování. Respondenty byla v rámci inkluze považována jako nejpřínosnější možnost využití asistenta pedagoga při výuce. Rovněž spatřovali přínosné navýšení finančních prostředků a kontinuální spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami či speciálně pedagogickými centry. Jako poměrně přínosný aspekt byl v souhrnu 88 % respondenty označen i systém DVPP. S ohledem na nabídku poskytovaných témat související s procesem integrace a inkluze však počet kladných reakcí respondentů klesl na 61 %. Výzkumné šetření prokázalo, že 93 % ředitelů považuje realizaci inkluze za časově náročnou, přesto podporují její zavedení.

Výzkumná otázka č. 2: *Které podpory využívají učitelé na základních školách při realizaci integrace či inkluze?*

Po vyhodnocení výsledků průzkumu bylo patrné, že více než 84 % učitelů spatřuje neopomenutelnou podporu v pedagogické asistenci. 71 % učitelů uvedlo, že využívá podpory v rámci pedagogického sboru, ve kterém probíhá komunikace či spolupráce v mnoha případech velmi intenzivně, kvalitně a s vysokou finální úspěšností při následné aplikaci rad do praxe. Z analýzy odpovědí vyplývá, že spolupráce mezi kolegy je nejčastěji uskutečňovaná formou konzultací ve sborovně, kde si vzájemně předávají rady, poznatky, zážitky a zkušenosti se žáky se SVP (pro zvýšení efektivity výuky v konkrétním situacích atd.). V několika odpovědích se vyskytl i dodatek o individuálních konzultacích mezi pedagogy mimo výuku, což upozorňuje na zvýšenou iniciativu vyučujících při realizaci procesu inkluze, která je v tomto ohledu žádoucí. 16 % respondentů své dotazy dle odpovědí raději směřuje na speciální pedagogy, asistenty, výchovné poradce, metodiky prevence a koordinátory inkluze. Více než 89 % učitelů ve výzkumu uvedlo, že naopak neshledávají podporu a pozitivní změny v novelizovaném legislativním rámci. V otevřených odpovědích u poslední otázky dotazníku mnohdy hovořili o vyčerpávající obsáhlé korespondenci, která inkluzi provází. I přes toto negativní zjištění, 57 % respondentů tvrdí, že je ohledně problematiky integrace a inkluze dostatečně vzděláno a informováno.

Výzkumná otázka č. 3: *Jaký pohled mají učitelé na základních školách v okrese Liberec na inkluzi oproti ředitelům?*

Z analýzy výsledků vyplynulo, že 74 % procent učitelů by označilo inkluzi za nepřínosnou pro inkudované žáky, s čímž by mohl úzce souviset již zmiňovaný většinový nesouhlas s legislativním rámcem v této oblasti, vedoucí ke snížení efektivity procesu inkluze a následnému ovlivnění názorů a postojů učitelů. U dotazu na prosperitu inkluze u intaktních žáků dosahovala bilance záporných odpovědí respondentů 84 %. Při porovnání názorů na

efektivitu inkluze, výzkum prokázal opak u pohledu ředitelů, kteří označili inkluzi, na rozdíl od učitelů, v 73 % za prospěšnou. Obě kategorie respondentů se naopak shodují v tom, že považují vzdělávání žáků s mentálním postižením v praxi za neuskutečnitelné. Tuto skutečnost potvrdila i převážná většina respondentů učitelů. Dále souhlasí také s handicapem v oblasti poruch autistického spektra a vývojových poruch chování, které podle nich rovněž brání uskutečňování inkluze. Po finálním shrnutí dotazníků bylo patrné, že by více než dvě třetiny učitelů trend inkluze nejraději úplně zrušily. Jiní by ho změnili od základu, nevyhovující je, dle jejich názoru, poměr počtu žáků ve třídách, administrativní rámec inkluze a špatná spolupráce s rodinou žáka se SVP. V tomto ohledu se rovněž dožadovali zvýšení pravomocí či zlepšení výstupů pedagogicko-psychologických poraden. Na základě výsledků výzkumného šetření lze poukázat na skutečnost, že 66 % dotazovaných považuje realizaci inkluze za náročnou, což souhlasí s odpověďmi ředitelů, na rozdíl od nich však učitelé ve většině případů inkluzi nepodporují.

Výzkumná otázka č. 4: *Jaké motivy a faktory pro zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol byly u rodičů/ zákonných zástupců rozhodující?*

Z analýzy odpovědí rodičů / zákonných zástupců žáků se SVP vyplynulo, že se rozhodli pro integraci / inkluzi svého dítěte do běžné třídy ZŠ nejčastěji z důvodu nedůvěry ve speciální školy a z toho plynoucí obavy, že by zde žákovi nebylo poskytnuto tolik poznatků jako v běžné třídě, čímž by byl dle respondentů ve společnosti znevýhodněn. Z této skutečnosti vyplývá, že stále velké množství lidí, díky nedostatečným informacím, hodnotí vzdělávání ve speciálních školách jako nedostatečné či podřadné. V souvislosti s tímto faktorem, bylo možné v některých případech spatřovat extrémní odhodlání dotazovaných a víru ve schopnosti žáka se SVP. Jiní pohlíželi na situaci „klidněji“ a volili běžnou třídu z důvodu reálného pohledu na situaci, kdy nechtěli žáka se SVP podceňovat, ale zároveň věří v jeho schopnosti a kladný přínos začlenění do společnosti. Dalším častým motivem byla skutečnost, že rodiče / zákonní zástupci žáků se SVP nechtěli své dítě oddělovat od kamarádů, na které bylo již zvyklé a v jejichž kolektivu normálně fungovalo. Jako další rozhodující faktor dotazovaní uváděli velkou vzdálenost speciální školy od místa jejich bydliště a v některých případech také nedostačující finanční prostředky. Někteří se odkazovali na přínosné rady poradenských zařízení, hlavně speciálně pedagogických center, jejichž pracovníci jim v rozhodování často pomohli (na rozdíl od pedagogicko-psychologických poraden, na které se vyskytly stížnosti i u dotazníků pro pedagogy).

Výzkumná otázka č. 5: *S jakými odborníky rodiče / zákonní zástupci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci inkluze spolupracují?*

Všech 20 dotazovaných potvrdilo spolupráci při realizaci integrace/inkluze s pediatrem žáka se SVP a s jeho vyučujícím, a to převážně formou konzultace po vyučování (zmněno 19krát), formou emailové komunikace (využíváno 12 respondenty) a telefonickou konzultací (využíváno 9 respondenty). Komunikace formou konzultace před vyučováním, byla zvolena pouze jedním dotazovaným.

Z šetření vyplynulo, že je všemi rodiči aktivně využívána pomoc pracovníků ŠPZ, což by bylo možné předpokládat, vzhledem ke skutečnosti, že jsou všichni žáci se SVP dle výsledků šetření vzdělávání podle IVP navrhovaným ŠPZ. Až 90 % (tj. 18) dotazovaných označilo spolupráci s pracovníky ŠPZ za uspokojivou. Nespokojenost zbylých 2 respondentů může plynout z individuálních situací a událostí mezi rodinou žáka se SVP a pracovníky ŠPZ. Pomoc speciálně pedagogického centra byla vyzdvížena 16krát a pedagogicko-psychologické poradny 15krát. Často zmiňovaná (14krát) byla spolupráce se školním speciálním pedagogem. 7krát pak byla dotazovanými zvolena spolupráce se školním psychologem. S asistentem pedagoga již spolupráce nebyla tak častá, zvolena byla 6krát. Jen zřídka využívají rodiče / zákonní zástupci žáků se SVP pomoc školního výchovného poradce (zvolena 3krát) a velmi ojediněle se pak vyskytuje spolupráce mezi dotazovanými a školním koordinátorem inkluze či školním metodikem prevence, obě možnosti byly respondenty označeny pouze jednou.

6 Diskuze

Následující kapitola se zaměřuje na rozbor výzkumných otázek šetření. Výsledky šetření budou porovnávány mezi sebou a doplněny o teoretická tvrzení z první části bakalářské práce.

Předložená empirická část bakalářské práce je v souvislosti s aktuálním vzdělávacím trendem inkluze a integrace pojata jako určitá forma vzhledu do této problematiky skrze osoby, které se s ní potýkají denně a které mohou tím pádem posoudit situaci nejlépe. Pokud by účastníci průzkumu v souvislosti s problematikou integrace a inkluze zastávali záporné postoje, nemusel by tento trend v České republice nikdy fungovat, jelikož v tomto případě je pozitivní a optimistický přístup přímo vyžadován. Právě Vosmik (2018, s. 9–11) prosazuje, že nelze spatřovat nejvýznamnější problém v překážkách, jako je např. nedostatek v oblasti materiální a finanční, v oblasti personální podpory, poradenských pracovníků ve školství atd., nýbrž v myšlení lidí, kteří stále pojetí inkluze většinově vnitřně nepřijali.

Výzkumné šetření u ředitelů ZŠ prokázalo jejich pozitivní přístup k zavedení inkluze do škol. Jako výhodné spatřovali navýšení finančních prostředků a kontinuální spolupráci se ŠPZ, avšak nejpřínosnějším aspektem bylo, dle jejich názorů využití asistenta pedagoga při výuce. Systém DVPP byl řediteli označen rovněž za přínosný aspekt. Z bližšího dotazování však vyšlo najevo, že o několik desítek procent méně respondentů hodnotí nabídku témat DVPP v oblasti inkluze za dostatečnou. S problematikou informovanosti a vzdělanosti pedagogů v oblasti inkluze se zabývá např. i Finková a Langer (2014, s. 98–101), kteří si pokládají otázku, zda: *„Mají pedagogové dostatečné množství informací v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb? Právě s touto otázkou by mohl souviset i nedostačující podpora v systému DVPP.*

Zajímavým zjištěním při porovnávání názorů ředitelů a učitelů bylo, že jsou jejich názory na zavedení inkluze do škol diametrálně odlišné. Zatímco ředitelé jsou ve výsledku pro její zavedení, učitelé nespatřují výhody v inkluzi ani u žáků se SVP, ani u žáků intaktních. Realizaci inkluze považují obě skupiny za náročnou, k čemuž by se mohla vázat skutečnost, že byla u obou skupin vysoce vyzdvižena. Činnost asistentů pedagoga pomáhá vyrovnat časový nátlak, hlavně tedy učitelům. Otázkou je, zda je pedagogická asistence prospěšná ve výsledku i pro žáky ve třídě? Anderliková (2014, s. 70–72) poukazuje na úspěšnost inkluze právě v souvislosti s oblastí asistence. Je toho názoru, že inkluze nebude úspěšná, dokud nebude asistent správně podněcovat žáky k samostatnosti. Ti by měli pracovat sami za sebe a přijmout za to zodpovědnost. Efektivita činnosti asistenta se prokáže ve chvíli, kdy žáci dospějí do bodu samostatnosti a pomoc asistenta není zapotřebí. K prospěšnosti pedagogické asistence se negativně vyjádřilo zbylých 15 z 94 učitelů, což by mohlo souviset s některými skutečnostmi

jako např. učitel je schopen zvládat výuku sám – asistent pro něho může být při vyučování rušivým elementem, osobnosti obou aktérů realizace výchovně-vzdělávacího procesu si nemusí „sednout“ atp. Z celkového shrnutí bylo patrné, že by více než dvě třetiny učitelů, proces inkluze nejraději úplně zastavilo, nebo od základu změnilo. Zcela nevyhovující a často zmiňovaný je, dle jejich tvrzení, administrativní rámec inkluze, poměr počtu žáků ve třídách a špatná spolupráce s rodinou žáka se SVP. Důležitost oblasti komunikace s rodinou vyzdvihuje také Anderliková (2014, s. 70–72), která tvrdí, že komunikace rodiny ovlivňuje úspěšnost či neúspěšnost procesu inkluze.

U názorů na činnost ŠPZ se u ředitelů a učitelů vyskytl rovněž velký nepoměr. Jak již bylo zmíněno, výsledky šetření prokázaly, že ředitelé spatřují v činnosti ŠPZ přínos, zatímco učitelé otevřeně vyjádřili nesouhlas a nedostatečnost v této oblasti. Odkazovali se na téměř totožnou formu IVP u žáků se SVP, což ve výsledku samo o sobě potírá samotný název dokumentu. Dále také zmiňovali dlouhé trvání diagnostického procesu a špatnou provázanost ŠPZ se školou. Rozdílnost v názorech by mohla být zapříčiněna právě pozicí daného člověka. Učitelé přichází se žáky se SVP do každodenní interakce, při které je nutné mít adekvátní metodickou podporu odborníků ze ŠVP, aby mohl být proces integrace či inkluze co nejefektivnější. Přínosnost učitelé spatřují v kolektivní komunikaci ve sborovně, která, dle jejich výpovědí (v 71 %), probíhá velmi efektivně při následné aplikaci zkušeností kolegů do praxe. Učitelé při konzultacích nevyklučují ani svou iniciativu a jsou schopni v tomto směru investovat i svůj volný čas. Toto zjištění kladně odpovídá na otázku Finkové a Langer (2014, s. 98–101), zda: *Mají pedagogové zájem o další vzdělávání se zaměřením na speciální vzdělávací potřeby?*

Zkoumaná skupina ředitelů se názorově shodla se skupinou učitelů v oblasti vzdělávání žáka s mentálním postižením v běžné třídě ZŠ. Hodnotí ho v praxi za téměř neuskutečnitelné. Rozsah tohoto typu postižení komplikuje realizaci procesu inkluze, což bylo následně i často zmiňováno v otevřených odpovědích učitelů, kteří byli proti vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžných třídách. Výsledek šetření potvrzuje např. Anderliková (2016, s. 73), která rovněž tvrdí, že efektivní inkluzi může značně ovlivňovat těžké mentální postižení. I Finková a Langer (2014, s. 98–101) neopomenuli, že úspěšnost inkluze je značně ovlivněna stupněm postižení žáka, jeho inteligencí, osobnostními vlastnostmi, studijními předpoklady atd. Jako další komplikovaný handicap ve smyslu vzdělávání v běžné třídě, obě skupiny dále hodnotí poruchy autistického spektra a vývojové poruchy chování. Z názorů učitelů pak bylo naopak patrné, že velmi podporují vzdělávání žáků s tělesným postižením. Po zhodnocení výsledků je zřejmé, že učitelé stále nejsou připraveni na inkluzi v oblasti mentálního postižení, což by mohlo opět souviset např. s nedostatečnou nabídkou témat DVPP.

Motivy a faktory, které rodiče / zákonné zástupce žáka se SVP vedly k rozhodnutí, umístit své dítě do běžné třídy ZŠ zjišťovala čtvrtá výzkumná otázka empirické části. Z analýzy odpovědí bylo rozhodujícím faktorem převládající povědomí společnosti o nedostatečnosti speciálních škol. Tato skutečnost upozorňuje na zkreslené představy a nedostatečnou informovanost respondentů v tomto ohledu. Souvisejícím faktorem pak byla velmi vysoká motivace a odhodlání rodičů, vzdělávat žáka v běžné třídě za každou cenu, což se může stát pro žáka se SVP rizikovým, a to ve chvíli, kdy začnou být jeho potřeby přehlíženy a za cílem si půjde jen rodič. Rodiče se pro inkluzi rozhodli v mnoha případech také kvůli příznivým vizím do budoucna. Chtějí, aby se ve společnosti jejich potomek orientoval a ta ho na oplátku akceptovala jako jedinečnou osobu. Čím dříve se tak stane, tím lépe. Protože jak tvrdí Finková a Langer (2014, s. 98–101), inkluze bude neúspěšná, pokud nejsme schopni respektovat individualitu žáka a uplatňovat specifické zásady při interakci s ním. Jedním z dalších motivů pro inkluzi byla u rodičů skutečnost, že nechtěli své dítě oddělovat od kamarádů, na které bylo zvyklé, v jejichž kolektivu normálně fungovalo a současně i kolektiv považoval interakci s dítětem s handicapem za běžnou. Tento motiv může značně pozitivně ovlivnit začleňování dítěte do nového třídy. Do třídního kolektivu nepřichází samo, ale s kamarády, tudíž je pravděpodobně snižuje šance, že by se mělo stát terčem posměchu či nepříjemné pozornosti. Vzdálenost speciální školy od místa bydliště byla rovněž jedním z faktorů ovlivňující rozhodnutí o zařazení dítěte do běžné třídy. Nedostatečné finanční prostředky rodin žáků se SVP mají na rozhodování také vliv. Několikrát se rodiče zmínili o přínosných radách od pracovníků speciálně pedagogických center, kteří jim v rozhodování pomohli tím, že jim poskytli náhled „za oponu“ vzdělávání v obou typech zařízení. Bylo jim vysvětleno, co každé vzdělávání obnáší, jaké z nich plynou výhody a nevýhody. Na základě poskytnutých informací se pak rodiče mohli lépe rozhodnout a zároveň věděli, jejich dítě se SVP ve škole čeká.

Výzkumné šetření prokázalo, že spolupráce v rámci realizace inkluze probíhá mezi pediatrem a všemi rodiči / zákonnými zástupci, stejně tak i spolupráce rodičů s učiteli žáka se SVP probíhá u všech dotazovaných. Nejčastější formou komunikace mezi učiteli a rodiči byla konzultace po vyučování (téměř u všech dotazovaných), forma emailové komunikace a konzultace telefonická. Vzhledem ke skutečnosti, že jsou učitelé nejvyužívanějšími poradci, měli by si být při jednání a radách jisti. Jak již šetření prokázalo, právě oni s inkluzí značně nesouhlasí, přitom jsou významnými zprostředkovateli informací. I tímto postojem mohou negativně ovlivňovat názory ostatních, kterým rady a názory předávají (rodičům, kolegům atd.). Lechta (2010, s. 17–18) hovoří v souvislosti s inkluzí právě o její bipolaritě, kde zastává její humanistický přístup, ale zároveň apeluje na nebezpečí při nevhodném jednání, které může ve

finále nejvíce uškodit právě žákovi s handicapem. Vyzdvihuje důležitost odhodlání, motivace, rozvahy a trpělivosti při řešení situací. Šetření dále prokázalo, že všichni dotazovaní aktivně spolupracují s pracovníky ŠPZ se spokojeností v 90 % případů. Nespokojenost se spoluprací u zbylých 2 respondentů může být vyplývat z individuálních situací a zkušenosti mezi rodinou žáka se SVP a pracovníky ŠPZ, což může ovlivňovat kvalitu inkluze nebo např. postoj rodičů k ní. Dále rodiče aktivně a často (ve více než 14 případech) spolupracují se školním speciálním pedagogem, méně pak se školním psychologem a asistentem pedagoga. Málokdy pak rodiče spolupracují se školního výchovným poradcem, školním koordinátorem inkluze či školním metodikem prevence. Spolupráce všech účastníků procesu je jednou ze zásad úspěšné inkluze dle Anderlikové (2014, s. 69–70).

S ohledem na skutečnost, že výzkumné šetření probíhalo pouze na ZŠ v okrese Liberec, je důležité na závěr podotknout, že zjištění nelze globalizovat na celou Českou republiku, ale také ho nelze brát jako úplně zanedbatelné.

7 Navrhovaná opatření

Ze získaných poznatků práce se nabízí a vyplývá několik možných doporučení, které by mohly proces integrace či inkluze u zainteresovaných osob zlepšit.

Prvním navrhovaným opatřením je doplnění systému DVPP o témata týkající se problematiky integrace a inkluze. S ohledem na skutečnost, že ředitelé i učitelé ZŠ shledávají jako nejkomplicovanější vzdělávání žáků s mentálním postižením, poruchami autistického spektra a vývojovými poruchami učení, výsledek tohoto výzkumu by mohl být hodnotný pro modifikaci či doplnění témat, workshopů a školení poskytovaných systémem DVPP souvisejících s danou problematikou.

Druhé navrhované opatření se týká poradenství, konkrétně kvalitnějšího poskytování informací rodičům, kteří se rozhodují, do jaké školy své dítě umístit. Bylo by vhodné, jasně vysvětlit přínosy a úskalí vzdělávání na různých typech škol, aby se rodiče dozvěděli, za jakých podmínek by případně integrace/inkluze probíhala, co by vše obnášelo a jak vysoké finanční nároky jsou na jednotlivých školách, příp. internátních zařízeních na rodiče kladeny. Díky těmto informacím by nemuselo docházet k dezinformacím a rodiče by se následně mohli lépe rozhodnout, jakou školu pro své dítě zvolí.

Třetím opatřením by pak bylo prohloubení spolupráce rodičů s asistenty, čímž by se mohl snížit časový nátlak na učitele, kteří by se mohli následně zaměřovat na řešení dalších problémů či přípravu v souvislosti s realizací inkluze.

Čtvrté opatření doporučuje, hlouběji se zaměřit na kritéria žáka se SVP, který by měl být inkludován. Zkoumat, zda je v jeho případě volba inkluze pro něho opravdu prospěšná, jeho handicap není omezující do takové míry, že by následně mohl snížit efektivitu výuky v celé třídě. V tomto směru by mohli mít hodnotný hlas i učitelé žáků se SVP.

Dalším možným opatřením by bylo zvýšit spolupráci mezi odbornými pracovníky ŠPZ a učiteli žáků se SVP. Poskytnout učitelům možnost radit se o aktuálních problémech v daný moment, čímž by se mohlo zamezit jejich chybným krokům v krizových situacích, a to např. formou zřízení „odborné krizové linky“.

Posledním opatřením by bylo zřízení „besed“ pro rodiče žáků se SVP, které by fungovaly na principu terapie. Zde by rodiče sdíleli své zážitky a zkušenosti z běžného života, čímž by mohli následně předejít bezradným situacím a psychickému vypětí.

ZÁVĚR

Tématem předložené bakalářské práce byla *Integrace a inkluze na základních školách*. Práce se v teoretické části zabývala mapováním a popisem procesů integrace a inkluze, v části empirické poté průzkumným šetřením zjišťovala a zkoumala postoj ředitelů a učitelů běžných základních škol v okrese Liberec k inkluzi či integraci probíhající na základní škole, na které působí. Pozornost zaměřovala také na rodiče / zákonné zástupce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách základních škol okresu Liberec. Rovněž zkoumala jejich postoje a osobní zkušenosti s danou problematikou a snažila se poukázat na podmínky, za jakých v konkrétních případech integrace či inkluze probíhá.

Je zřejmé, že proces začleňování jedinců s handicapem do společnosti je komplikovaný, postihuje oblasti celého života člověka a jeho finální úspěšnost je ovlivněna velkým množstvím vnitřních i vnějších faktorů a vlivů. Šíření osvěty napříč intaktní společností je v tomto směru neopomenutelná a v problematice integrace a inkluze má své patřičné místo. Je nezbytné, stavět hodnotový žebříček společnosti na toleranci, respektu a empatii, pokud chceme, aby se v ní všichni její členové cítili dobře a v bezpečí, mohli naplňovat své touhy a uplatňovat svá práva. Každý má právo žít po svém.

Integrace a inkluze jsou novými trendy českého školství, které usilují o přirozenost těchto procesů. Člověku s handicapem se snaží poskytnout oporu, pomoc při náročných situacích zapříčiněných jeho postižením. Odborné znalosti, rady a zkušenosti jsou v tomto směru nezbytné, jelikož procesy začleňování zefektivňují a usnadňují. Nepomáhají pouze lidem s handicapem, nýbrž také zprostředkovatelům integrace/inkluze, na které je v dnešní době kladen velký nátlak. Proto by bylo vhodné najít a sjednotit společné cesty, po kterých se bude kráčet stejně dobře lidem bez handicapu jako lidem s handicapem.

Zkoumáním názorů, postojů a zkušeností lidí zainteresovaných do procesů začleňování vyšlo najevo, že jsou tyto procesy velmi náročné, komplikované a bude pravděpodobně ještě nějaký čas trvat, než začnou fungovat ve společnosti úspěšně. Než všichni pochopí ten správný účel, než se vše sjednotí. Avšak dle kladných ohlasů z šetření se zdá, že jsme na dobré cestě.

Navzdory určitým přetrvávajícím etickým problémům ve společnosti a bariérám v integraci/inkluzi žáků se speciálními do běžných tříd základních škol se zdá, že nejdůležitější cíl – začlenění se postupně daří realizovat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ANDERLIKOVÁ, L., 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BARTOŇOVÁ, M., 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, spol. s r.o. ISBN 80-86633-38-1.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., aj., 2009. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-189-8.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., aj., 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., aj., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2. upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.
- BAZALOVÁ, B., 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.
- BRADLEY, J., 2016. *A co já s tím? Pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer Media. ISBN 978-807402-280-7.
- BROWN, Z., 2016. *Inclusive education: perspectives on pedagogy, policy and practice*. London: Routledge - Taylor & Francis Group, The Routledge education studies series. ISBN 978-1-317-42925-8.
- FINKOVÁ, D., LANGER, J., aj., 2014. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4303-4.
- FOŘTÍKOVÁ, J., aj., 2009. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-28-1.
- HARTNOLL, R., GRIFFITH, P., TAYLOR, C., aj. 2003. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule. Snowball Sampling*. Praha: Úřad vlády ČR. ISBN 80-86734-08-0.

HÁJKOVÁ, V., 2005. *Integrativní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 8086856054.

CHRÁSTKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

Inkluzivní škola. Inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem: Formativní hodnocení [online]. [vid. 18. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/content/formativni-hodnoceni>

JANÍKOVÁ, M., aj., 2009. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-183-6.

JESENSKÝ, J., 1993. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult.

JUNGWIRTHOVÁ, I., 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.

KOCUROVÁ, M., 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.

KOTÍKOVÁ, J., 2014. *E-inkluzie: metodická příručka*. Český Brod: M'am'alloca. ISBN 978-80-905534-4-6.

KREMLIČKOVÁ, M., NOVOTNÁ, M. 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997, 115 s. ISBN 80-85937-60-3.

LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, V., ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATĚJŮ, P., aj. 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-032-2.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Statistické ročenky školství – výkonový ukazatele [online]. [vid. 10. 04. 2019]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Národní ústav pro vzdělávání: Podpůrná opatření [online]. [vid. 2. 11. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

PODEŠVA, L., aj. 2003. *Integrace je když..., zkušenosti jedné školy*. Vsetín: Základní škola Integra Vsetín. ISBN 80-239-0339-X.

Podpora integrativního vzdělávání v Praze. Sborník příspěvků z konferencí projektu Integrace. 2013. Praha: Vyšší odborná škola pedagogická a sociální. ISBN 978-80-260-5261-6.

POTMĚŠIL, M., aj. 2018. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5295-1.

POŽÁR, L., 2010. *Sociálně-psychologická východiska inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

PRŮCHA, J., aj., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠMELOVÁ, E., SOURALOVÁ, E., PETROVÁ, A., aj. 2017. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4911-1.

TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-807367-764-0.

VALENTA, M., aj., 2012. *Školská integrace žáků se zdravotním postižením*. Ústí nad Labem: EDA. ISBN 978-80-904927-7-6.

Vašek, Š., 2003. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiientia. ISBN 8096879707 (brož.).

VOSMIK, M., 2018. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe, Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání. ISBN 978-80-7496-357-5.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016 [vid. 4. 11. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění účinném od 1. 1. 2020. In: *Sbírka zákonů České republiky*

[online]. 2016 [vid. 4. 11. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu>

WALTEROVÁ, E., 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.

ZÁHOŘÁKOVÁ, R., KALA, P., 2016. *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech*. Srovnávací studie č. 5.366. Praha: Kancelář Poslanecké sněmovny [online]. [vid. 15. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/ppi.sqw?d=1>

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 2. 11. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

ZILCHER, L., LANKOVÁ, B., VOSTRÝ, M., 2019. *Pedagogická reflexe zahraničních modelů vzdělávání*. In: *Online Journal of Primary and Preschool Education*. ISSN 2533-7106.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Rozlišení integrace od inkluze dle Anderlikové.....	s. 9
Příloha B: Dělení integrace dle Jungwirthové.....	s. 12
Příloha C: Postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření.....	s. 13
Příloha D: Zpráva a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření.....	s. 14
Příloha E: Vzor individuálního vzdělávacího plánu.....	s. 14
Příloha F: Zvláštní ustanovení o vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona.....	s. 15
Příloha G: Přerazení do vyššího ročníku.....	s. 17
Příloha H: Informovaný souhlas s poskytnutím poradenské služby ve školské poradenském zařízení.....	s. 17
Příloha CH: Účel poradenských služeb, pravidla jejich poskytování a dokumentace.....	s. 18
Příloha I: Dotazník pro ředitele běžných ZŠ.....	s. 36
Příloha J: Dotazník pro učitele na běžných ZŠ.....	s. 37
Příloha K: Dotazník pro rodiče / zákonné zástupce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	s. 37

Příloha A: Rozlišení integrace od inkluze dle Anderlikové (2014, s. 45–47)

INTEGRACE	INKLUZE
Člověk je definován na základě „defektu“.	Člověk je definován jako osobnost, která potřebuje v určitých situacích pomoc.
Společnost je rozdělována na skupiny.	Školy by se měly přizpůsobit potřebám žáků, vyzdvihuje lidská práva.
Ve škole je zavedeno dělení na skupiny – žáci s postižením a žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb.	Skupiny heterogenní – nedělitelné.
Snaha o začlenění doposud vyloučených jedinců.	Připouští všechny rozdílnosti a od skupiny očekává, že si toho je vědoma a počítá s tím.
Poskytuje možnost vyčleněným „vnořit se“ do skupiny.	Vyzdvihuje individualitu jedince a pracuje s ní.
Rozdělení do skupin dle potřeby: dle odpovídajícím normám, pohlaví, nadání, postižení, sportovci atd. Ostatní mají buď vlastní program, nebo se smějí/musí účastnit.	Vyhledává možnosti, jak zapojit do aktivit všechny.
Člověk hledá způsob, jak se zapojit do společnosti.	Očekává od každého jedince ve společenství kooperaci a spoluutváření.
Zohledňuje určitou skupinu „normálních“ a učí schopnosti přijímat.	Individuálně i skupinově podporuje každé dítě.
VZDĚLÁVÁNÍ	VZDĚLÁVÁNÍ
Systém integrativní pedagogiky – řídí procesy společného soužití, hraní, práce a učení.	Systém inkluzivní pedagogiky – v počátcích, snaha o postupně ji praktikovat.
Ve třídě až 5 integrovaných žáků, každé dítě si zvyká na prostředí rozdílně dlouhou dobu.	Děti jsou přijímány do běžných spádových škol.
Za vyučování zodpovídá učitel, výuka integrovaných žáků je řízena pomocnými silami a asistenty, kteří následují pokyny učitele.	Za vyučování rovněž zodpovídá učitel, asistenti pomáhají dle potřeby všem žákům ve třídě.
Učitel spolupracuje s dalšími odborníky z pedagogických poraden.	Vyučování si řídí učitel bez pokynů dalších specialistů.
Specialista z pedagogické poradny si během vyučování bere stranou integrovaného žáka ke zvláštní práci. Vytržení z kolektivní práce však způsobuje danému žákovi, že mu uniká aktuální dění ve skupině a při jeho návratu	Dítě není zvenčí nijak rušeno, ani vytrhováno z kolektivní práce.

zpět opět ruší skupinu příchodem. Žák má problém navázat na aktuální dění ve skupině, jelikož se mezi tím posunula dál, současně i skupina má problém okamžitě navázat na práci s integrovaným spolužákem.	
Preferována by byla až následná (tzn. nikoli během vyučování) výměna informací, zkušeností a poznatků mezi učitelem a odborníkem, ke které z časových důvodů často nedochází.	Konzultace učitele s odborníky probíhají mimo vyučovací dobu.
MIMOŠKOLNÍ KONTAKTY	MIMOŠKOLNÍ KONTAKTY
Je zcela závislá na možnostech rodičů, kteří musí dítě přepravovat na určitá místa.	Díky tomu, že dítě navštěvuje lokální spádovou školu, dítě je blíž spolužáků. Volnočasové aktivity a kontakty bývají v tomto směru dostupnější.
V sousedství rodiny je „jinakost“ dítěte nápadnější, pokud se rodina chová odlišně od ostatních.	Život mimo školu pokračuje jako normální a běžný.
Spolupráce a pomoc při vypracovávání domácích úloh je očekávána.	Rodiče by se měli podílet na vymýšlení vhodných domácích úloh.
FINANČNÍ DŮSLEDKY	FINANČNÍ DŮSLEDKY
Převahu hradí stát.	Převahu zajišťují rodiče, pokud je dítě neschopno dojíždět samo.
Škola je dotována příspěvky, není-li ovšem spádová.	Navštěvuje-li dítě spádovou školu, není jí vyplácen žádný příspěvek.
Asistent je poskytován dle potřeby.	Asistent je poskytován dle potřeby.
Odborné síly, speciální služby apod. jsou hrazeny.	Ve spolupráci s pedagogy a odborníky rozhodují rodiče o další podpoře a shání si sami možnosti financování.
Žákovi je uzpůsobeno prostředí dle potřeby (např. stavební úpravy – bezbariérový přístup).	Žákovi je uzpůsobeno prostředí dle potřeby (např. stavební úpravy – bezbariérový přístup).

Příloha B: Dělení integrace dle Jungwirthové

Jungwirthová (2015, s. 64–72) uvádí, že může zařazení dítěte do běžné školy probíhat prostým vřazením do třídy – „neoficiální integrace“, nebo formou „oficiální integrace“ s podporou asistenta pedagoga či bez něho. Konečné slovo, zda bude dítě integrováno oficiálně či neoficiálně, závisí na rodičích dítěte.

„Integrace neoficiální“ je běžná u žáků s lehčími vadami či postižením, vedení školy přijme žáka s tím, že se bude snažit, přizpůsobit mu podmínky co nejvhodněji, ale nikde není oficiálně uvedeno, že se jedná o žáka s postižením. V některých školách je však i pro „neoficiálně“ integrované žáky vypracováván individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) sloužící jako „návod pro učitele. Rodina i škola se mohou s případnými dotazy obrátit na školské poradenské zařízení (dále jen „ŠPZ“), a to na speciálně pedagogické centrum (dále jen „SPC“), nebo na pedagogicko-psychologickou poradnu (dále je „PPP“).

„Oficiální integrace“ bez podpory asistenta pedagoga je v dnešní době nejčastější formou integrace. Rodiče žáka s postižením se obrátí na ŠPZ. Do tří měsíců od žádosti o zařazení dítěte do jednoho z poradenských zařízení by měli rodiče dítě objednat na odborné vyšetření, do jednoho měsíce od tohoto vyšetření by mělo být vyhotoveno tzv. doporučení k zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) do ZŠ. Na základě tohoto doporučení, obdrží škola vyšší finanční dotaci na žáka, kterou může využít dle svého uvážení např. na nákup speciálních pomůcek, knih či úpravu interiéru budovy. Pokud se nepředpokládá změna zdravotního stavu a vzdělávacích dítěte, doba platnosti doporučení může být i několik let. Po uplynutí platnosti posudku jsou rodiče ŠPZ informováni o nutnosti dalšího vyšetření. Metodické vedení a podporu škole poskytuje příslušné SPC ve spolupráci s dalšími odborníky. Společně se školou vytváří pro žáka IVP, plnění IVP je dvakrát ročně kontrolováno.

„Oficiální integrace“ s podporou asistenta pedagoga je v počátečním postupu téměř stejná jako výše uvedená integrace bez asistenta, s rozdílem, že ŠPZ vydá k doporučení k zařazení žáka s SVP ještě doporučení asistenta s potřebnou hodinovou dotací. Tyto dokumenty jsou předány řediteli školy, který zažádá na krajském úřadě o finanční prostředky na následující pololetí, avšak krajský úřad není bezvýhradně povinen žádosti o dotaci vyhovět. Asistent pedagoga je doporučován žákům s komplikovanější formou postižení a si škola ho hledá a vybírá sama. Stejně jako u integrace bez podpory asistenta, škola vypracovává pro žáka se SVP IVP (což není podmínkou) a ŠPZ dvakrát ročně vyhodnocuje jeho plnění.

Příloha C: Postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření

Podrobnosti k poskytování podpůrných opatření prvního stupně školou

„Poskytování podpůrných opatření prvního stupně škola průběžně vyhodnocuje. Nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření škola vyhodnotí, zda podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů. Není-li tomu tak, doporučí škola zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Do doby zahájení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytuje škola podpůrná opatření prvního stupně.“

„Škola může zpracovat plán pedagogické podpory, který zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu, zejména v situaci, kdy pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 10).

Postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně

„Ředitel školy určí ve škole pedagogického pracovníka, který bude odpovídat za spolupráci se školským poradenským zařízením v souvislosti s doporučením podpůrných opatření žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.“

„Poradenskou pomoc školského poradenského zařízení může využít žák nebo jeho zákonný zástupce také na základě svého uvážení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu.“

„Školské poradenské zařízení při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka vychází z:

- a) charakteru obtíží žáka, které mají dopad na jeho vzdělávání,*
- b) speciálně-pedagogické, případně psychologické, diagnostiky za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žák*
- c) informací o dosavadním průběhu vzdělávání žáka ve škole, zejména údajů uvedených ve školní matrice,*
- d) informací školy o podpůrných opatřeních prvního stupně poskytovaných žákovi,*
- e) údajů o dosavadní spolupráci žáka se školským poradenským zařízením,*
- f) informací poskytnutých žákem nebo zákonným zástupcem žáka,*
- g) podmínek školy, ve které se žák vzdělává nebo se bude vzdělávat,*

h) posouzení zdravotního stavu poskytovatelem zdravotních služeb nebo posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem, je-li to třeba.

„Školské poradenské zařízení při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka přihlíží k jeho aktuálnímu zdravotnímu stavu“

„V případě podpůrného opatření spočívajícího v používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek školské poradenské zařízení doporučí přednostně ty pomůcky, kterými již škola disponuje, pokud tím bude naplněn účel podpůrného opatření.“

„Pro doporučení konkrétních podpůrných opatření školské poradenské zařízení zjišťuje také možnost využití personálních a materiálních podmínek školy vytvořených v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření jiným žákům školy. Při tomto zjišťování škola poskytuje školskému poradenskému zařízení součinnost.“

„K doložení podkladů může školské poradenské zařízení vyzvat školu, zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.“

„Školské poradenské zařízení projedná před vydáním doporučení návrh doporučených podpůrných opatření se školou, zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka a povede-li to k naplňování vzdělávacích potřeb žáka, přihlédně k jejich vyjádření. Se školským zařízením projedná školské poradenské zařízení návrh podpůrných opatření v oblasti školských služeb.“

„Neposkytuje-li zákonný zástupce žáka součinnost směřující k přiznání podpůrných opatření, jež jsou v nejlepším zájmu žáka, postupuje škola a školské poradenské zařízení podle jiného právního předpisu“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 11–12).

Postup při poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně

„Podpůrná opatření škola poskytuje bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a poté, co zletilý žák nebo zákonný zástupce žáka udělil ve škole nebo školském zařízení písemný informovaný souhlas s jejich poskytováním.“

„Informovaný souhlas obsahuje:

- a) výslovné vyjádření souhlasu s poskytováním podpůrných opatření,*
- b) informace o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,*
- c) informace o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat,*

d) podpis zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka stvrzující, že informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl.“

„Není-li možné ze závažných důvodů zabezpečit bezodkladné poskytování doporučeného podpůrného opatření, poskytuje škola po projednání se školským poradenským zařízením a na základě informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka po dobu nezbytně nutnou jiné obdobné podpůrné opatření stejného stupně. Není-li doporučené podpůrné opatření poskytnuto do 4 měsíců ode dne vydání doporučení, škola projedná tuto skutečnost se školským poradenským zařízením.“

„Škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrného opatření. Školské poradenské zařízení vyhodnotí poskytování podpůrných opatření ve lhůtě přiměřené povaze speciálních vzdělávacích potřeb a době platnosti doporučení; nejpozději ve lhůtě 1 roku od vydání doporučení se vyhodnocuje poskytování podpůrných opatření v podobě využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle jiných právních předpisů. V případě vyhodnocení doporučení k využití asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící školské poradenské zařízení vždy posoudí také, zda rozsah hodin doporučeného podpůrného opatření odpovídá potřebám žáka.“

„Shledá-li škola, že podpůrná opatření nejsou dostačující nebo nevedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb žáka, bezodkladně doporučí zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Obdobně škola postupuje i v případě, shledá-li, že poskytovaná podpůrná opatření již nejsou potřebná.“

„Shledá-li školské poradenské zařízení, že podpůrná opatření nejsou dostačující nebo nevedou k naplňování vzdělávacích možností a potřeb žáka, vydá doporučení stanovující jiná podpůrná opatření případně stejná podpůrná opatření vyššího stupně. Povinnost předchozího informovaného souhlasu podle odstavce 1 tím není dotčena“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 1).

Příspěvky

Rozsah poskytovaného podpůrného opatření		Počet hodin/rok
5	hod/týden	200
10	hod/týden	400
15	hod/týden	600
20	hod/týden	800
25	hod/týden	1000
30	hod/týden	1200
35	hod/týden	1400
40	hod/týden	1600

Univ. – pomůcky pro všechny typy postižení

TP – tělesné postižení

Sluch – sluchové postižení

NKS – narušená komunikační schopnost

KŽP – kulturní a životní podmínky

Zrak – zrakové postižení

MP – mentální postižení

SPCh – specifické poruchy chování

PAS – poruchy autistického spektra

Postižení	Kód	Kompenzačních pomůcka, speciální učebnice nebo speciálních učební pomůcka	Normovaná finanční náročnost
Univ.	U.II.1.01	Úprava a strukturace prostoru (nábytek, podoba pracovního místa, osvětlení, odhlučnění apod.)	500 Kč
Univ.	U.II.2.01	Základní materiální a didaktické vybavení pro žáka se SVP (vč. spotřebního materiálu)	500 Kč
Univ.	U.II.2.02	Pomůcky pro rozvoj dílčích funkcí	500 Kč
Univ.	U.II.2.03	Pomůcky pro rozvoj vybraných smyslových funkcí a vnímání (sluch, zrak, hmat)	500 Kč
Univ.	U.II.2.04	Pomůcky pro rozvoj vybraných kognitivních funkcí (paměť, pozornost, myšlení)	500 Kč
Univ.	U.II.2.05	Pomůcky pro rozvoj hrubé motoriky včetně pohybu v prostoru	500 Kč
Univ.	U.II.2.06	Pomůcky pro rozvoj jemné motoriky či grafomotoriky	500 Kč
Univ.	U.II.2.07	Pomůcky pro rozvoj řeči, komunikačních schopností a logopedickou podporu (dle potřeby žáka)	500 Kč
Univ.	U.II.2.08	Pomůcky pro rozvoj čtení a psaní (v libovolné rovině dle potřeby žáka)	500 Kč
Univ.	U.II.2.09	Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	500 Kč
Univ.	U.II.2.10	Pomůcky pro učení se matematice nebo do výuky matematiky	500 Kč
Univ.	U.II.2.11	Sada názorných či manipulačních učebních/didaktických pomůcek	2 000 Kč
Univ.	U.II.2.12	Pomůcky pro učení nebo do výuky ostatních nauk. předmětů dle povahy SVP žáka	500 Kč

Univ.	U.II.2.13	Pomůcky pro učení se cizímu jazyku nebo do výuky cizího jazyku	500 Kč
Univ.	U.II.2.14	Pomůcky pro rozvoj orientace v čase	500 Kč
Univ.	U.II.2.15	Pomůcky pro rozvoj prostorové a pravolevé orientace	500 Kč
Univ.	U.II.2.16	Pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností a seberegulace	500 Kč
Univ.	U.II.2.17	Pomůcky pro podporu dovednosti učení se a využití různých učebních stylů	500 Kč
Univ.	U.II.3.01	Výukový, kompenzační či na rozvoj funkce zaměřený software	2 000 Kč
Univ.	U.II.4.01	Počítač /notebook/tablet (podle potřeb žáka)	5 000 Kč
Univ.	U.III.1.01	Úprava a strukturace prostoru (nábytek, podoba prac. místa, osvětlení, odhlučnění apod.)	1 250 Kč
Univ.	U.III.2.01	Základní materiální a didaktické vybavení pro žáka se SVP (vč. spotřebního materiálu)	1 250 Kč
Univ.	U.III.2.02	Pomůcky pro rozvoj dílčích funkcí	1 250 Kč
Univ.	U.III.2.03	Pomůcky pro rozvoj vybraných smyslových funkcí a vnímání (sluch, zrak, hmat)	1 500 Kč
Univ.	U.III.2.04	Pomůcky pro rozvoj vybraných kognitivních funkcí (paměť, pozornost, myšlení)	1 500 Kč
Univ.	U.III.2.05	Pomůcky pro rozvoj hrubé motoriky včetně pohybu v prostoru	1 500 Kč
Univ.	U.III.2.06	Pomůcky pro rozvoj jemné motoriky či grafomotoriky	1 500 Kč
Univ.	U.III.2.07	Pomůcky pro rozvoj řeči, komunikačních schopností a logopedickou podporu (dle potřeby žáka)	1 500 Kč
Univ.	U.III.2.08	Pomůcky pro rozvoj čtení a psaní (v libovolné rovině dle potřeby žáka)	1 250 Kč
Univ.	U.III.2.09	Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	1 250 Kč
Univ.	U.III.2.10	Pomůcky pro učení se matematice nebo do výuky matematiky	1 250 Kč
Univ.	U.III.2.11	Sada názorných či manipulačních učebních/didaktických pomůcek	4 000 Kč
Univ.	U.III.2.12	Pomůcky pro učení se cizímu jazyku nebo do výuky cizího jazyku	1 500 Kč
Univ.	U.III.2.13	Pomůcky pro učení nebo do výuky ostatních nauk. předmětů dle povahy SVP žáka	1 000 Kč
Univ.	U.III.2.14	Pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností a seberegulace	1 500 Kč

Univ.	U.III.2.15	Pomůcky pro podporu dovednosti učení se a využití různých učebních stylů	1 000 Kč
Univ.	U.III.3.01	Výukový, kompenzační či na rozvoj funkce zaměřený software	4 000 Kč
Univ.	U.III.3.02	Komunikační programy pro alternativní a augmentativní komunikaci	5 000 Kč
Univ.	U.III.4.01	Počítač /notebook/tablet (podle potřeb žáka)	8 000 Kč
Univ.	U.III.4.02	Diktafon	1 500 Kč
Univ.	U.IV.1.01	Úprava a struktura prostoru (nábytek, podoba prac. místa, osvětlení, odhlučnění apod.)	2 000 Kč
Univ.	U.IV.2.01	Základní materiální a didaktické vybavení pro žáka se SVP (vč. spotřebního materiálu)	2 000 Kč
Univ.	U.IV.2.02	Pomůcky pro rozvoj dílčích funkcí	2 000 Kč
Univ.	U.IV.2.03	Pomůcky pro rozvoj vybraných smyslových funkcí a vnímání (sluch, zrak, hmat)	1 500 Kč
Univ.	U.IV.2.04	Pomůcky pro rozvoj vybraných kognitivních funkcí (paměť, pozornost, myšlení)	3 000 Kč
Univ.	U.IV.2.05	Pomůcky pro rozvoj hrubé motoriky včetně pohybu v prostoru	2 250 Kč
Univ.	U.IV.2.06	Pomůcky pro rozvoj jemné motoriky či grafomotoriky	2 250 Kč
Univ.	U.IV.2.07	Pomůcky pro rozvoj řeči, komunikačních schopností a logopedickou podporu (dle potřeby žáka)	3 000 Kč
Univ.	U.VI.2.08	Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	2 000 Kč
Univ.	U.IV.2.09	Pomůcky pro učení se matematice nebo do výuky matematiky	3 000 Kč
Univ.	U.IV.2.10	Alternativní podoba výukových materiálů nebo převod učebnic (např. audiopodoba)	3 000 Kč
Univ.	U.IV.2.11	Sada názorných či manipulačních učebních/didaktických pomůcek	6 000 Kč
Univ.	U.IV.3.01	Výukový, kompenzační či na rozvoj funkce zaměřený software	6 000 Kč
Univ.	U.IV.3.02	Komunikační programy pro alternativní a augmentativní komunikaci	8 000 Kč
Univ.	U.V.1.01	Úprava a struktura prostoru (nábytek, podoba prac. místa, osvětlení, odhlučnění apod.)	4 000 Kč
Univ.	U.V.2.01	Alternativní podoba výukových materiálů nebo převod učebnic (např. audiopodoba)	5 000 Kč

Univ.	U.V.2.02	Pomůcky pro rozvoj řeči, komunikačních schopností a logopedickou podporu (dle potřeby žáka)	4 500 Kč
Univ.	U.V.3.01	Komunikační programy pro alternativní a augmentativní komunikaci	18 400 Kč
Univ.	U.V.4.01	Počítač /notebook/tablet (podle potřeb žáka)	12 000 Kč
NKS	A.II.2.01	Logopedické zrcadlo	1 300 Kč
NKS	A.II.3.01	Software na rozvoj komunikačních schopností a smyslového vnímání	3 000 Kč
Sluch	C.II.3.01	Software pro rozvoj sluchového vnímání	4 000 Kč
TP	D.II.1.01	Stůl s výškově a úhlově nastavitelnou plochou	6 000 Kč
TP	D.II.1.02	Protiskluzová podložka	2 300 Kč
TP	D.II.1.03	Židle s pevnou podnožkou	3 000 Kč
TP	D.II.1.04	Přenosné stojany pro práci na lavici	1 000 Kč
TP	D.II.1.05	Speciální židle s područkami - pro žáky, kteří mají bezpečný sed	6 000 Kč
TP	D.II.2.02	Manipulační pomůcky pro rozvoj grafomotoriky	2 000 Kč
KŽP	H.II.2.01	Pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu k zapůjčení	750 Kč
KŽP	H.II.2.07	Didaktické manipulační pomůcky pro rozvoj čtení, českého jazyka, matematiky	700 Kč
Zrak	I.II.1.01	Sklopná deska s protiskluzovou fólií	2 000 Kč
Zrak	I.II.1.04	Mechanické zvětšovací zařízení - lupa	500 Kč
Zrak	I.II.2.02	Pracovní sešity s výraznou konturou	2 000 Kč
Zrak	I.II.2.03	Pomůcky pro rozvoj smyslů a vizuomotorické koordinace	3 000 Kč
Zrak	I.II.2.04	Pomůcky pro výuku tělesné výchovy (ozvučené míče apod.)	1 000 Kč
Nadání	K.II.2.01	Základní materiální vybavení pro nadaného či mimořádně nadaného žáka (vč. spotřebního materiálu)	500 Kč
Nadání	K.II.2.02	Mikroskop	2 000 Kč

Nadáni	K.II.2.03	Preparační soupravy	500 Kč
Nadáni	K.II.2.05	Mapy	500 Kč
Nadáni	K.II.2.06	Globus	1 500 Kč
Nadáni	K.II.2.09	Elektronické a technické stavebnice	5 000 Kč
Nadáni	K.II.2.11	Kopírovací karta (např. do knihovny)	1 000 Kč
Nadáni	K.II.2.12	Flipchart	3 000 Kč
Nadáni	K.II.2.13	Průkazy do knihoven s on-line přístupy k odborným databázím	600 Kč
Nadáni	K.II.2.14	Alternativní učebnice a učební texty	1 000 Kč
Nadáni	K.II.2.15	Encyklopedie, atlasy a odborné slovníky	2 000 Kč
Nadáni	K.II.2.17	Soubor pomůcek/publikací pro rozvoj nadání	3 000 Kč
Nadáni	K.II.2.18	Sada materiálového vybavení pro zpracování (soutěžních) projektů	1 000 Kč
Nadáni	K.II.3.01	Výukový software	2 000 Kč
Nadáni	K.II.4.01	Tablet	5 000 Kč
NKS	A.III.3.02	Software pro rozvoj českého jazyka - slovní zásoby, pravopisu, syntaxe	2 000 Kč
NKS	A.III.3.03	Software na rozvoj komunikačních schopností a smyslového vnímání	5 000 Kč
MP	B.III.2.04	Demonstrační obrázky	2 000 Kč
MP	B.III.2.05	Didaktické pomůcky pro činnostní učení	1 000 Kč
MP	B.III.2.08	Speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením	2 500 Kč
MP	B.III.2.10	Pomůcky pro nácvik sebeobsluhy	1 500 Kč
MP	B.III.2.11	Bubny, Orffovy nástroje, perkuse	4 000 Kč
MP	B.III.3.01	Výukový software	4 000 Kč
MP	B.III.4.01	Multidotykový počítač	12 000 Kč
Sluch	C.III.3.01	Elektronická učebnice pro výuku českého znakového jazyka	2 000 Kč

TP	D.III.1.01	Speciální komponenty osobního počítače (alternativní myš, klávesnice aj.)	7 000 Kč
TP	D.III.1.02	Židle uzpůsobená fyziologickým potřebám žáka	10 000 Kč
TP	D.III.1.03	Madla k WC	900 Kč
TP	D.III.1.04	Polohovací pytle	4 000 Kč
TP	D.III.1.05	Držák berlí na lavici	560 Kč
TP	D.III.1.06	Pomůcky pro činnost žáka v prostoru	2 000 Kč
TP	D.III.1.07	Pomůcky pro pohyb a polohování v prostoru (např. schůdky, područky, gymbally apod.)	2 000 Kč
TP	D.III.2.01	Speciální rýsovací pomůcky	5 000 Kč
TP	D.III.2.02	Pomůcky pro výuku tělesné výchovy - rovnovážné a balanční pomůcky pro senzomotorickou stimulaci	10 000 Kč
TP	D.III.4.01	Dotykový monitor	15 000 Kč
PAS	E.III.1.01	Nábytek ke strukturalizaci prostoru (policový regál, skříňky apod.)	8 000 Kč
PAS	E.III.2.01	Sada strukturovaných krabic	2 500 Kč
PAS	E.III.2.05	Speciální učebnice	3 000 Kč
PAS	E.III.2.06	Individualizované pomůcky (symboly, sešity, pracovní listy, deníky, scénáře, schémata, strukturované úkoly apod.)	2 500 Kč
PAS	E.III.4.02	Dotykový monitor	12 000 Kč
PAS	E.III.4.03	Speciální komponenty osobního počítače (alternativní myš, klávesnice aj.)	1 500 Kč
SPCh	F.III.1.01	Pomůcky pro relaxaci (koberec, overball apod.)	2 000 Kč
SPCh	F.III.1.02	Pomůcky pro organizaci času, prostoru a postupu práce	1 200 Kč
SPCh	F.III.3.01	Výukový software	4 000 Kč
KŽP	H.III.2.01	Pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu k zapůjčení	1 500 Kč
KŽP	H.III.2.02	Psací a rýsovací náčiní	500 Kč

Nadáni	K.III.4.04	Videokamera a střihačský program	7 000 Kč
NKS	A.IV.1.01	Pomůcky pro alternativní komunikaci	3 000 Kč
NKS	A.IV.1.03	Komunikátor	8 000 Kč
NKS	A.IV.3.01	Software na přepis psané řeči do hlasového výstupu	7 500 Kč
MP	B.IV.1.02	Pomůcky pro rozvoj augmentativní a alternativní komunikace	5 000 Kč
MP	B.IV.2.01	Názorné didaktické (manipulační) pomůcky	8 000 Kč
MP	B.IV.2.02	Speciální učebnice pro žáky základní školy speciální	5 000 Kč
MP	B.IV.2.04	Pomůcky pro senzomotorickou stimulaci	10 000 Kč
MP	B.IV.2.05	Pomůcky pro rozvoj hrubé a jemné motoriky	8 000 Kč
MP	B.IV.2.06	Montessori pomůcky (sada)	8 000 Kč
MP	B.IV.3.01	Výukové programy	10 000 Kč
Sluch	C.IV.1.01	Pomůcky pro podporu dalších komunikačních systémů	1 000 Kč
Sluch	C.IV.2.01	Speciální učebnice pro žáky se sluchovým postižením	3 000 Kč
Sluch	C.IV.3.01	Multimediální učebnice s podporou českého znakového jazyka	9 000 Kč
Sluch	C.IV.3.02	SW a HW pro automatický přepis mluvené řeči v reálném čase	12 000 Kč
TP	D.IV.1.01	Vozík mechanický	22 000 Kč
TP	D.IV.1.02	Nájezdové ližiny	8 200 Kč
TP	D.IV.1.03	Schodolez nebo jiné obdobné zařízení	116 000 Kč
TP	D.IV.1.04	Nástavce na WC	1 200 Kč
TP	D.IV.1.05	Stůl vhodný k vozíku	10 000 Kč
TP	D.IV.1.06	Speciální komponenty osobního počítače (alternativní myš, klávesnice aj.)	11 000 Kč
TP	D.IV.1.07	Židle uzpůsobená fyziologickým potřebám žáka	30 000 Kč
TP	D.IV.1.08	Pomůcky pro pohyb a polohování v prostoru (např. schůdky, područky, gymbally apod.)	4 000 Kč

KŽP	H.III.2.04	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu	1 250 Kč
Zrak	I.III.1.01	Hardware a software na kompenzaci zrakových funkcí (zvětšovací zařízení, optické pomůcky)	30 000 Kč
Zrak	I.III.1.02	Mechanické zvětšovací zařízení - lupa	2 000 Kč
Zrak	I. III.1.04	Klávesnice pro slabozraké	500 Kč
Zrak	I.III.2.01	Elektronická verze učebnic	4 000 Kč
Zrak	I.III.2.02	Didaktické pomůcky pro výuku naukových předmětů, upravené pro slabozraké žáky	4 500 Kč
Zrak	I.III.2.04	Pomůcky k rýsování slabozrakých	500 Kč
Zrak	I.III.2.05	Kalkulátor s velkým displejem a hlasovým výstupem	4 000 Kč
Zrak	I.III.2.06	Sešity v odpovídajícím formátu	500 Kč
Zrak	I.III.2.07	Tabulky na psaní Braillova písma a pomůcky pro výuku Braillova písma	1 500 Kč
Zrak	I.III.2.08	Zy-Text papír A4	5 500 Kč
Nadáni	K.III.2.01	Mikroskop	10 000 Kč
Nadáni	K.III.2.02	Binokulární lupa	10 000 Kč
Nadáni	K.III.2.04	Dalekohled	10 000 Kč
Nadáni	K.III.2.06	Soupravy na přírodovědné pokusy a výzkumy	10 000 Kč
Nadáni	K.III.2.07	Odborné knihy pro oblastí rozšiřujícího učiva včetně elektronických publikací	3 000 Kč
Nadáni	K.III.2.08	Odborné časopisy (i elektronické verze a včetně ročního předplatného)	2 000 Kč
Nadáni	K.III.2.09	Pronájem (vybavení) odborného pracoviště včetně odborného personálu	50 000 Kč
Nadáni	K.III.2.10	Soubor pomůcek/publikací pro rozvoj nadání	6 000 Kč
Nadáni	K.III.2.11	Sada materiálového vybavení pro zpracování (soutěžních) projektů	3 000 Kč
Nadáni	K.III.3.01	Výukový software	4 000 Kč
Nadáni	K.III.3.02	Odborné programy pro podporu sběru, evidence nebo zpracování výzkumných dat	20 000 Kč
Nadáni	K.III.4.01	Počítač/notebook/tablet (dle potřeby žáka)	12 000 Kč

Zrak	I.IV.2.01c)	Učebnice v Braillově písmu nebo alikvótní částka na přepis do Braillova bodového písma (2000 stran)	40 000 Kč
Zrak	I.IV.2.02	Braillovský papír	800 Kč
Zrak	I.IV.2.03	Fuser - příprava názorných edukačních materiálů	40 000 Kč
Zrak	I.IV.2.04	Rýsovací souprava pro nevidomé	7 000 Kč
Zrak	I.IV.2.05	Atlasy, reliéfní plánky a 3D modely	20 000 Kč
Zrak	I.IV.2.06	Speciální pomůcky na tělesnou výchovu	5 000 Kč
Zrak	I.IV.3.01	Čtecí a odečítací programy	40 000 Kč
Nadání	K.IV.2.02	Soupravy na přírodovědné pokusy a výzkumy	30 000 Kč
Nadání	K.IV.2.03	Odborné knihy a časopisy včetně elektronických pro podporu výzkumné činnosti	10 000 Kč
Nadání	K.IV.3.1	Odborné programy pro podporu sběru, evidence nebo zpracování výzkumných dat	50 000 Kč
Nadání	K.IV.4.1	Licence pro online přístup k databázím odborných publikací	50 000 Kč
NKS	A.V.1.01	Pomůcky pro alternativní komunikaci	2 000 Kč
NKS	A.V.1.03	Komunikátor	10 000 Kč
NKS	A.V.2.01	Speciální učební materiály pro rozvoj čtení	3 000 Kč
NKS	A.V.2.02	Speciální pomůcky pro rozvoj komunikačních funkcí a jazykových kompetencí	5 000 Kč
NKS	A.V.2.05	Pomůcky pro myofunkční terapii a orofaciální stimulaci	7 000 Kč
MP	B.V.3.01	Speciální softwarové vybavení	4 000 Kč
Sluch	C.V.1.01	Pomůcky pro alternativní komunikaci	3 000 Kč
Sluch	C.V.1.02	Spotřební materiál na výrobu pomůcek pro augmentativní a alternativní komunikaci	2 000 Kč
TP	D.V.1.01	Polohovací sedačka/lehátko	10 000 Kč
TP	D.V.1.02	Zvedák	30 000 Kč
TP	D.V.1.03	Židle uzpůsobená fyziologickým potřebám žáka	50 000 Kč

TP	D.IV.2.01	Taktilně haptické didaktické pomůcky	5 000 Kč
TP	D.IV.2.02	Pomůcky pro senzomotorickou stimulaci	5 000 Kč
TP	D.IV.2.03	Pomůcky pro rozvoj motoriky	5 000 Kč
TP	D.IV.4.01	Kamery připevněné na monitoru PC k snímání pohybů hlavy (včetně SW)	40 000 Kč
PAS	E.IV.1.01	Komunikátor	5 000 Kč
PAS	E.IV.1.03	Speciální komponenty osobního počítače (alternativní myš, klávesnice aj.)	8 000 Kč
PAS	E.IV.2.01	Individualizované pomůcky (symboly, speciální učebnice, sešity, pracovní listy, deníky, scénáře, schémata, strukturované úkoly apod.)	5 000 Kč
PAS	E.IV.2.02	Pomůcky pro rozvoj augmentativní a alternativní komunikace (zvukové hračky, komunikační tabulky aj.)	8 000 Kč
Zrak	I.IV.1.01	Zápisník pro nevidomé a slabozraké	85 000 Kč
Zrak	I.IV.1.02	Pichtův psací stroj	15 000 Kč
Zrak	I.IV.1.03	Software na přepis psané řeči do hlasového výstupu	3 000 Kč
Zrak	I.IV.1.04	Diktafon	2 500 Kč
Zrak	I.IV.1.05	Vodící lišty	8 000 Kč
Zrak	I.IV.1.06	Braillovský řádek	90 000 Kč
Zrak	I.IV.1.07	Kalkulátor s hlasovým výstupem	4 000 Kč
Zrak	I.IV.1.08	Braillovská tiskárna	130 000 Kč
Zrak	I.IV.1.09	Televizní lupa	90 000 Kč
Zrak	I.IV.1.10	Zvětšovací/čtecí zařízení pro slabozraké a nevidomé	60 000 Kč
Zrak	I.IV.2.01a)	Učebnice v Braillově písmu nebo alikvótní částka na přepis do Braillova bodového písma (500 stran)	10 000 Kč
Zrak	I.IV.2.01b)	Učebnice v Braillově písmu nebo alikvótní částka na přepis do Braillova bodového písma (1000 stran)	20 000 Kč

(Vyhláška č. 27/2016 Sb.,)

Příloha D: Zpráva a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření

„Zprávu obsahující závěry vyšetření a doporučení obsahující podpůrná opatření pro vzdělávání žáka vydá na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka školské poradenské zařízení.“

„Při vydání zprávy a doporučení je zletilý žák nebo zákonný zástupce žáka informován o jejich obsahu a poučen o možnosti podat žádost o revizi podle § 16b zákona.“

„Zpráva a doporučení se vydávají do 30 dnů ode dne ukončení posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nejpozději však do 3 měsíců ode dne přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci školským poradenským zařízením; tato lhůta se prodlužuje o dobu nezbytnou k obstarání posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 13).

Zpráva

„Zpráva vydaná pro účely doporučení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami obsahuje:

- a) identifikační údaje žáka a školského poradenského zařízení,*
- b) datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci,*
- c) důvod poskytování poradenské pomoci,*
- d) anamnestické údaje žáka,*
- e) popis obtíží,*
- f) průběh dosavadní poradenské péče,*
- g) informace o podkladech, z nichž školské poradenské zařízení ve svých závěrech vychází,*
- h) shrnutí průběhu a výsledků vyšetření,*
- i) popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka,*
- j) skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření,*
- k) poučení o možnosti podat žádost o revizi zprávy podle § 16b zákona,*
 - l) identifikační údaje pracovníka školského poradenského zařízení, který je odpovědný za provedení vyšetření a zpracování zprávy,*
 - m) datum vyhotovení zprávy“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 14).*

Vzor zprávy školského poradenského zařízení

Příloha č. 4 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.

Zpráva školského poradenského zařízení

Č.j.:

Pouze pro žáka nebo zákonného zástupce!

Vdne

Jméno a příjmení dítěte/žáka/studenta (dále jen „žák“):

Datum narození:

Věk v době vyšetření:

Bydliště:

Škola, ročník:

Důvod vyšetření:

Zpráva je určena (uvést komu):

Podklady pro stanovení podpůrných opatření

ve vzdělávání:

Anamnéza:

Průběh vyšetření: (záznam o průběhu vyšetření, popis použitých postupů a diagnostických nástrojů, záznam konzultace s dalšími subjekty, které se podílejí na péči o žáka)

- a) *Část psychologická*
- b) *Část speciálně- pedagogická*
- c) *Část pedagogická (vyhodnocení plánu pedagogické podpory)*

Závěr z vyšetření:

Termín kontrolního vyšetření:

Žák nebo zákonný zástupce byl s výsledky vyšetření a s navrhovaným doporučením pro vzdělávání žáka osobně seznámen. Dále byl seznámen s dalšími postupy, které jsou nezbytné pro úpravy průběhu vzdělávání žáka, způsobem pro žáka nebo jeho zákonného zástupce srozumitelným.

Informovaný souhlas zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce

Poučení:

Žák nebo zákonný zástupce může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel tuto zprávu školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizi o její revizi.

(Vyhláška č. 27/2016 Sb.,)

Doporučení

„Doporučení se vyhotovuje za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Školské poradenské zařízení vychází při vydání doporučení zejména ze závěrů vyšetření uvedených ve zprávě a případného posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem. Výsledky vyšetření a posouzení podle věty druhé zpravidla nesmí být v den podání žádosti o poskytnutí poradenské pomoci starší než 6 měsíců.“

„Doporučení vydané za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami obsahuje:

- a) identifikační údaje žáka, školy a školského poradenského zařízení,*
- b) datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci,*
- c) shrnutí závěrů vyšetření, d) popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka,*
- e) údaje o případném znevýhodnění žáka uvedeném v § 16 odst. 9 zákona,*
- f) doporučené podpůrné opatření a jeho stupeň, včetně případných kombinací a variant podpůrných opatření,*
- g) návrh postupu při poskytování podpůrných opatření,*
- h) poučení o možnosti podat žádost o revizi doporučení podle § 16b zákona,*
- i) identifikační údaje pracovníka školského poradenského zařízení, který poskytl poradenskou službu a zpracoval doporučení,*
- j) datum vyhotovení doporučení,*
- k) podpis vedoucího pracoviště školského poradenského zařízení; je-li doporučení zasíláno prostřednictvím datové schránky, nevyžaduje se podpis vedoucího pracoviště školského poradenského zařízení.“*

„Školské poradenské zařízení v doporučení stanoví dobu, po kterou je poskytování podpůrného opatření nezbytné; tato doba nepřesáhne 2 roky, přičemž v odůvodněných případech lze stanovit dobu až 4 roky. Termín nového posouzení speciálních vzdělávacích potřeb uvede školské poradenské zařízení do zprávy a doporučení.“

„Pro vzdělávání žáka lze v daném období vydat pouze 1 doporučení. Nové doporučení může školské poradenské zařízení před vypršením doby podle odstavce 3, § 20 odst. 2 nebo § 22 odst. 1 vydat, pouze pokud došlo ke změně vzdělávacích potřeb žáka nebo potřebě změny doporučeného podpůrného opatření. Věta první se neuplatní, pokud je vzhledem k více druhům znevýhodnění žáka uvedených v § 16 odst. 9 zákona nezbytné vydání doporučení různými školskými poradenskými zařízeními s ohledem na jejich zaměření nebo je-li žákovi souběžně poskytováno vzdělávání nebo školské služby ve více školách“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 15).

Vzor doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole

Příloha č. 5 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.

A) Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole

Dítě/žák/student:

Jméno a příjmení

Datum narození

Bydliště

Škola

Ročník 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Souhrnné údaje k vyšetření a stanoveným PO:

Převažující stupeň PO	2.	3.	4.	5.	Identifikátor znevýhodnění
	1.	X (stupeň neurčen)			
Návrh organizační formy vzdělávání	<input type="checkbox"/> bez IVP	<input type="checkbox"/> třída, oddělení, studijní skupina zřízená podle § 16 odst. 9 ŠZ			
	<input type="checkbox"/> s IVP	<input type="checkbox"/> zařazení do školy, třídy, oddělení, studijní skupiny , která vzdělává žáky podle §16 odst. 9 ŠZ			
		(doložit žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka)			
	<input type="checkbox"/>	vzdělávání v základní škole speciální podle RVP ZŠS díl 1			
	<input type="checkbox"/>	vzdělávání v základní škole speciální podle RVP ZŠS díl 2			
Datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci				
Datum vyšetření v ŠPZ	Datum konzultace se školou		

Platnost doporučení do Termín nového posouzení
speciálních vzdělávacích
potřeb

Návrh zahájení
poskytování
podpůrných opatření

I. Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole

II. Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory (pokud byl poskytován)

III. Podpůrná opatření (Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které mají být aplikovány ve škole)

Metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání	Stupeň PO
--	-----------

Forma vzdělávání ¹	Stupeň PO
-------------------------------	-----------

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání ²	Stupeň PO
--	-----------

Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni; požadavky na práci pedagogů; podpora žáků, u kterých nelze zajistit domácí přípravu; požadavky na specifika domácí přípravy)

Požadavky na organizaci výuky ve škole	Stupeň	Počet hodin	Kód podmíněné NFN ³
<input type="checkbox"/> Předměty speciálně pedagogické péče:			
<input type="checkbox"/> Pedagogická intervence (podpora přípravy na školu)			
Uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací (AAK, Braillovo písmo)			
ANO – NE			viz pomůcky

Personální podpora – pedagogická		Stupeň	Počet hodin	Kód NFN ⁴
<input type="checkbox"/>	Asistent pedagoga			
<input type="checkbox"/>	Pedagog			
<input type="checkbox"/>	Školní speciální pedagog			
<input type="checkbox"/>	Školní psycholog			

Personální podpora – nepedagogická		Stupeň	Počet hodin	Kód NFN
<input type="checkbox"/>	Tlumočnick českého znakového jazyka			
<input type="checkbox"/>	Přepisovatel pro neslyšící			

Hodnocení žáka (kritéria hodnocení, specifika forem hodnocení podle charakteru obtíží žáka)	Stupeň PO
--	-----------

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny podle 16 odstavec 9 ŠZ (odůvodnění zařazení)	Stupeň PO
--	-----------

Pomůcky	Stupeň PO
----------------	-----------

Kompenzační pomůcky (uvedte také období užívání pomůcky a případné investiční a neinvestiční náklady)	Stupeň	Forma pořízení ⁵	Kód NFN
.....

Speciální učebnice a pomůcky (uvedte také období užívání pomůcky a případné investiční a neinvestiční náklady)	Stupeň	Forma pořízení	Kód NFN
.....

Softwarové a IT vybavení (uvedte také období užívání pomůcky a případné investiční a neinvestiční náklady)	Stupeň	Forma pořízení	Kód NFN
.....

Prodloužení délky vzdělávání	Stupeň PO
-------------------------------------	-----------

IV. Podpůrná opatření jiného druhu (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

V. Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (uveďte stupeň podpůrného opatření)

Zpracoval Vedoucí
pracoviště
(jméno a podpis)

Adresa a název
pracoviště
vystavujícího
doporučení

Razítko

Datum

Poučení: Žák Zletilý žák nebo zákonný zástupce žáka může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel toto doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jeho revizi. O revizi tohoto doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely.

VI. Převzetí

Datum

Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VII. Žádost o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu

V případě doporučení podpůrného opatření spočívajícího ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu žádám o jeho zpracování školou.

Datum

Podpis zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce

VIII. Informovaný souhlas zákonného zástupce nebo zletilého žáka s poskytováním doporučených podpůrných opatření ve škole

Prohlašuji, že

- a) výslovně souhlasím s poskytováním v doporučení uvedených podpůrných opatření,
- b) byl/a jsem informován/a o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,
- c) byl/a jsem informován/a o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat, a
- d) podpisem stvrzuji, že jsem informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl/a.

Vyjádření informovaného souhlasu	ANO	NE	S VÝHRADAMI
---	------------	-----------	--------------------

Datum	Podpis zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce
--------------	---

(Vyhláška č. 27/2016 Sb.,)

Příloha E: Vzor individuálního vzdělávacího plánu

Příloha č. 2 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník		Školní rok	

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP			
Kontaktní pracovník ŠPZ			
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka			

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	
Zdůvodnění:	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	
---	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	
--	--

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	
Úpravy obsahu vzdělávání	
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	
Organizace výuky	

Způsob zadávání a plnění úkolů	
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	
Hodnocení žáka	
Pomůcky a učební materiály	
Podpůrná opatření jiného druhu	
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	

Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Název předmětu	
Název předmětu	
Název předmětu	
Název předmětu	

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel			
Vyučující	Vyučovací předmět		
Školní poradenský pracovník			
Zákonný zástupce žáka			
Žák			

Poučení: Pokud zákonný zástupce nebo zletilý žák neposkytne informovaný souhlas s vypracováním individuálním vzdělávacím plánem, tak toto podpůrné opatření škola neposkytuje.

Závěry vyhodnocení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	Jméno a příjmení pracovníka školského poradenského zařízení	Podpis

(Vyhláška č. 27/2016 Sb.,)

Příloha F: Zvláštní ustanovení o vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona

Pravidla vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona

„Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.“

„Třídy, oddělení a studijní skupiny jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění uvedeného v § 16 odst. 9 zákona; v odůvodněných případech se v nich mohou vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním uvedeným v § 16 odst. 9 zákona, přičemž jejich počet nesmí přesáhnout jednu čtvrtinu nejvyššího počtu žáků vzdělávajících se ve třídě, oddělení nebo studijní skupině podle § 25.“

„Ve třídě mateřské nebo střední školy, oddělení konzervatoře nebo studijní skupině vyšší odborné školy se mohou žáci s různými znevýhodněními uvedenými v § 16 odst. 9 zákona vzdělávat bez omezení podle odstavce 3 odstavce 2.“

„Ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pro žáky s mentálním postižením se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19).

Zařazování žáků do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona

„Žáka lze vzdělávat ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pouze na základě písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka a doporučení školského poradenského zařízení, je-li to v souladu se zájmem žáka.“

„Na doporučení podle odstavce 1 a postup školského poradenského zařízení při jeho vydání se použije § 11 odst. 2 až 4, § 12, 13 a 15 obdobně. Toto doporučení je platné po dobu v něm stanovenou, nejvýše po dobu 2 let, přičemž v odůvodněných případech lze stanovit platnost až 4 roky. V případě doporučení zařazení žáka do školy nebo třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením je první doporučení platné nejvýše po dobu 1 roku a dále pak nejvýše po dobu 2 let.“

„Doporučení obsahuje dále odůvodnění, ze kterého jsou zřejmé důvody pro doporučení vzdělávání ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona a naplnění podmínek stanovených v § 16 odst. 9 zákona.“

„Při podání žádosti podle § 20 odst. 1, nejpozději však do 7 dnů ode dne, kdy zletilý žák nebo zákonný zástupce žáka projeví zájem o tento způsob vzdělávání, je škola povinna informovat zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka o:

- a) organizaci vzdělávání, rozdílech ve srovnání se stávajícím vzděláváním a souvisejících organizačních změnách,
- b) struktuře školního vzdělávacího programu a skladbě předmětů včetně předmětů speciálně pedagogické péče,
- c) možnostech školy zabezpečit poskytování podpůrných opatření doporučených pro vzdělávání žáka,
- d) dopadech vzdělávání ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona na možnosti rozvoje vzdělávacího potenciálu žáka a
- e) možnostech dalšího vzdělávání a profesního uplatnění.“

„Přílohou žádosti podle odstavce 1 je:

- a) písemné vyhotovení poučení obsahující informace uvedené v odstavci 1 a podpis zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka stvrzující, že uvedeným informacím porozuměl,
- b) doporučení školského poradenského zařízení ke vzdělávání ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 20–21).

Převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální

„Na doporučení školského poradenského zařízení k převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální se použijí § 11 odst. 3 až 5 2 až 4, § 12, 13 a 15 obdobně. Toto doporučení je platné po dobu v něm stanovenou, nejdéle však po dobu 2 let nejvýše po dobu 2 let, přičemž v odůvodněných případech lze stanovit platnost až 4 roky.“

„Je-li žákovi doporučeno vzdělávání podle vzdělávacího programu základní školy speciální, informuje školské poradenské zařízení zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech a očekávaných výstupech vzdělávání a jejich dopadech na možnosti dalšího vzdělávání a profesního uplatnění.“

„Před získáním písemného souhlasu podle § 49 odst. 2 zákona je škola povinna informovat zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka o:

- a) rozdílech ve vzdělávacích programech a očekávaných výsledcích vzdělávání,
- b) dopadech převedení na možnosti dalšího vzdělávání a profesní uplatnění žáka.“

„Informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka s převedením žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální obsahuje písemné vyhotovení poučení s informacemi uvedenými v odstavci 3 a podpis zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka stvrzující, že uvedeným informacím porozuměl“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 22).

Přezkoumání podmínek

„Školské poradenské zařízení vyhodnocuje, zda vzdělávání ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona nebo vzdělávání podle vzdělávacího programu základní školy speciální odpovídá speciálním vzdělávacím potřebám žáka. Vyhodnocení podle věty první se provádí nejpozději do 1 roku po zařazení nebo převedení žáka; další vyhodnocení se provádí zpravidla nejpozději do 2 let od předešlého vyhodnocení, přičemž v odůvodněných případech lze vyhodnocení provést až do 4 let od předešlého vyhodnocení.“

„Se závěry vyhodnocení seznámí školské poradenské zařízení zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.“

„Dojde-li k významné změně speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přezkoumá školské poradenské zařízení jeho vzdělávání ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona nebo vzdělávání podle vzdělávacího programu základní školy speciální a případně doporučí úpravu vzdělávání žáka, zejména zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nebo převedení žáka do jiného vzdělávacího programu.“

„Při zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, zařadí ředitel školy žáka do ročníku, který odpovídá dosaženým znalostem a dovednostem žáka, s přihlédnutím k jeho věku“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 23).

Organizace vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona

„V mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona je rozsah poskytování speciálně pedagogické péče nejvýše 3 hodiny denně.“

„Žáci, kteří se vzdělávají v základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona nebo třídě základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, mohou mít na prvním stupni nejvýše 5 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 5 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování; na druhém stupni nejvýše 6 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 6 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování.“

„Ve třídách, odděleních a studijních skupinách zřízených podle § 16 odst. 9 zákona mohou být zařazení žáci 2 i více ročníků, popřípadě i prvního a druhého stupně.“

„Jde-li o třídu střední školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona nebo o třídu zřízenou podle § 16 odst. 9 zákona ve střední škole, mohou se v ní vzdělávat žáci více oborů vzdělání stejné kategorie dosaženého vzdělání podle nařízení vlády upravujícího soustavu oborů vzdělání, pravidla pro vytváření víceoborových tříd stanovená ve vyhlášce upravující střední vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři se neuplatní“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 24).

Počty žáků

„Třída, oddělení a studijní skupina zřízená podle § 16 odst. 9 zákona má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že by počet žáků podle věty první nepostačoval k naplňování jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání, má třída, oddělení a studijní skupina nejméně 4 a nejvíce 6 žáků.“

„Při odborném výcviku ve střední škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona a ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 zákona se skupiny naplňují do počtu stanoveného nařízením vlády upravujícím soustavu oborů vzdělání, nejvýše však do počtu 7 žáků. Při ostatních součástech praktického vyučování se skupina naplňuje do počtu 7 žáků.“

„Škola zřízená podle § 16 odst. 9 zákona má nejméně 10 žáků“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 25).

Péče o bezpečnost a ochranu zdraví žáků

„V jedné skupině žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona při koupání a plaveckém výcviku připadají na 1 pedagogického pracovníka nejvýše 4 žáci; vyžaduje-li to zdravotní stav žáka, je možné s žáky konat plavecký výcvik individuálně.“

„Lyžařský výcvik provádí 1 pedagogický pracovník s nejvýše 8 žáky uvedenými v § 16 odst. 9 zákona. U žáků slabozrakých a žáků s tělesným postižením připadá na 1 pedagogického pracovníka nejvýše 6 žáků, u žáků nevidomých na 1 pedagogického pracovníka připadá 1 žák.“

„Přesahuje-li počet žáků při akci mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání, počet žáků stanovený na příslušnou třídu nebo skupinu, zabezpečí ředitel školy dohled další zletilé osoby, která je svéprávná a je v pracovněprávním vztahu k právnické osobě, která vykonává činnost školy“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 26).

Příloha G: Přerazení do vyššího ročníku

„Ředitel školy stanoví obsah, formu a časové rozložení zkoušky podle § 30 odst. 1 s ohledem na věk žáka. Zkouška ověřuje vědomosti a dovednosti umožňující žákovi plynulý přechod do vyššího ročníku a je zaměřena na jednotlivý předmět nebo vzdělávací oblast.“

„Výsledek zkoušky určí komise hlasováním. V případě rovnosti hlasů rozhodne hlas předsedy.“

„O zkoušce se pořizuje protokol, který je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.“

„Ředitel školy sdělí výsledek zkoušky prokazatelným způsobem zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka.“

„Žák může v 1 dni skládat jen 1 zkoušku.“

„Za neabsolvovaný ročník nebude žákovi vydáno vysvědčení. V následujících vysvědčcích se na zadní straně uvede, které ročníky žák neabsolvoval“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 30–31).

Příloha H: Informovaný souhlas s poskytnutím poradenské služby ve školské poradenském zařízení

Příloha č. 5 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. 5

Informovaný souhlas s poskytnutím poradenské služby ve školském poradenském zařízení

Zákonný zástupce/zletilý žák nebo student

(jméno a příjmení) _____

Požaduji poskytnutí poradenské služby na pracovišti

PPP/SPC pro:

Jméno a

příjmení: _____

Datum

bydliště:

narození: _____

Důvod žádosti (stručně popište):

Prohlašuji, že jsem byl/a předem srozumitelně a jednoznačně informován/a o:

- a) všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby, zejména o průběhu, rozsahu, délce, cílech a postupech poskytované poradenské služby,
- b) prospěchu, který je možné očekávat, a o všech předvídatelných důsledcích, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby,
- c) svých právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb, včetně práva podat návrh na projednání podle § 16a odst. 5 školského zákona, práva žádat o revizi podle § 16b školského zákona a práva podat podnět České školní inspekci podle § 174 odst. 5 školského zákona.

Měl/a jsem možnost klást doplňující otázky, které byly poradenským pracovníkem zodpovězeny:

a) ANO

b) NE

V případě, že má být poradenská služba poskytnuta nezletilému dítěti, bylo přiměřeně poučeno, dostalo možnost klást doplňující otázky s ohledem k věku a rozumové vyspělosti.

Beru na vědomí, že doporučení školského poradenského zařízení bude rovněž poskytnuto škole nebo školskému zařízení.

**Poučení provedl/a,
podpis:**

Dne:

Podpis zákonného zástupce/ zletilého žáka

nebo studenta:

Příloha CH: Účel poradenských služeb, pravidla jejich poskytování a dokumentace

Účel poradenských služeb

- a) „Vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona,*
- b) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo žijí v odlišných životních podmínkách,*
- c) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané,*
- d) vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,*
- e) rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních,*
- f) podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve školách a školských zařízeních, jakož i zmírňování důsledků znevýhodnění a prevenci jeho*
- g) metodické podpoře pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,*
- l) metodické podpoře výchovných poradců a školních metodiků prevence, asistentů pedagoga a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří se podílejí na zajišťování podpůrných opatření ve vzdělávání žáků,*
- m) posílení kvality poskytovaných poradenských služeb zejména prostřednictvím součinnosti školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť,*
- n) součinnosti s orgány veřejné moci a s právnickou osobou uvedenou v § 16b odst. 1 školského zákona“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2).*

Pravidla poskytování poradenských služeb

„Při poskytování poradenských služeb školy a školská poradenská zařízení:

- a) dodržují účel poradenských služeb,*
- b) dodržují etické zásady poskytování poradenských služeb,*
- c) vycházejí z individuálních potřeb žáka, podporují jeho samostatnost a přispívají k jeho sociálnímu začleňování,*
- d) poskytují zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka zprávu a doporučení, které jsou výsledkem psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostiky,*
- e) spolupracují s jinými školami a školskými zařízeními,*

- f) sledují a vyhodnocují poskytování navržených podpůrných opatření žáka,
- g) informují žáka a zákonného zástupce žáka o poradenských službách poskytovaných školou nebo školským poradenským zařízením,
- h) poskytují žákovi a zákonnému zástupci žáka podrobné a srozumitelné seznámení s průběhem a výsledkem poskytování poradenských služeb.“

„Při poskytování poradenských služeb školská poradenská zařízení na základě souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka poskytují závěry vyšetření, které jsou podkladem pro doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, dalšímu školskému poradenskému zařízení, které se na péči o žáka podílí“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 2a).

Další dokumentace

„Školské poradenské zařízení vede dokumentaci

- a) o žádostech o poskytnutí poradenské služby, o odmítnutí nebo přerušení poskytování poradenské služby,
- b) o vyšetření, jeho výsledcích a poskytnuté péči individuální i skupinové, včetně zprávy a doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a žáka mimořádně nadaného,
- c) o doporučeních k poskytování podpůrných opatření, jejich druhu, skladbě a stupních a o případných změnách těchto doporučení,
- d) o doporučeních ke vzdělávání žáků ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona,
- e) o poskytnutí informace podle § 1 odst. 3,
- f) o součinnosti se školami a školskými zařízeními,
- g) o komunikaci a spolupráci s orgány veřejné moci,
- h) o revizi zprávy a doporučení podle § 16b školského zákona.“

„Škola vede o poradenských službách poskytovaných školním psychologem nebo speciálním pedagogem dokumentaci podle odstavce 1 písm. a), b) a e) až g) a o poradenských službách poskytovaných školním metodikem prevence nebo výchovným poradcem dokumentaci podle odstavce 1 písm. b), f) a g).“

„Škola dále vede dokumentaci o poskytovaných podpůrných opatřeních prvního stupně“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 4).

Příloha I: Dotazník pro ředitele běžných ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Anežka Salabová a jsem studentkou Speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. V rámci průzkumu k mé bakalářské práci bych Vás touto cestou ráda požádala o vyplnění krátkého dotazníku o šesti otázkách.

Děkuji za Váš čas

1. Pohlaví

- Muž
- Žena

2. Souhlasíte se zavedením inkluze do škol?

- ANO
- ANO částečně
- NE

3. Je pro Vás inkluze přínosná?

- ANO
 - Navýšení finančních prostředků
 - Možnost zajistit asistenta pedagoga
 - Spolupráce s PPP
 - Spolupráce s SPC
 - Jiné
- NE

4. Je v systému DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků) dostatečná nabídka témat v oblasti inkluze pro Váš pedagogický sbor?

- ANO
- NE

5. (Pokud jste odpověď(a) „ANO“) Hodnotíte DVPP jako přínosné?

- ANO
- ANO částečně
- NE

6. Považujete nějaký handicap za tak výrazně komplikovaný, že je pro Vás nemyslitelné vzdělávat žáka s tímto typem postižení v rámci inkluze ve škole běžného typu?

- ANO (Jaký? ...)
- NE

7. Je pro Vás, jakožto ředitele školy, realizace inkluze časově náročná?

- ANO
- ANO částečně
- NE

Příloha J: Dotazník pro učitele na běžných ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Anežka Salabová a jsem studentkou Speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. V rámci průzkumu k mé bakalářské práci bych Vás touto cestou ráda požádala o vyplnění krátkého dotazníku o šesti otázkách.

Děkuji za Váš čas

1. Pohlaví

- Muž
- Žena

2. Pedagog

- 1.stupně ZŠ
- 2.stupně ZŠ

3. Délka pedagogické praxe

- Do 7 let
- Do 14 let
- Do 21 let
- Více než 21 let

4. Spatřujete výhody v inkluzivním vzdělávání po novele školského zákona, zejména § 16 (včetně Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)?

- ANO (Jaké? ...)
- NE

5. Považujete inkluzi za přínosnou pro inkludované žáky?

- ANO
- NE

6. Považujete inkluzi za přínosnou pro intaktní žáky?

- ANO
- NE

7. Pracujete ve třídě se žáky, kteří vyžadují různé stupně speciální podpory?

- ANO
- NE

8. Jak probíhá spolupráce v rámci pedagogického sboru při realizaci inkluze?

.....

9. Je pro Vás náročné vzdělávat v inkluzivním prostředí Vaší školy?

- ANO
- NE
- JINÉ (...)

10. Považujete nějaký handicap za tak výrazně komplikovaný, že je pro Vás nemyslitelné vzdělávat žáka s tímto typem postižení v rámci inkluze ve škole běžného typu?

- ANO (Jaký?)
- NE

11. Hodnotíte pedagogickou asistenci jako přínosnou?

- ANO
- NE

12. Domníváte se, že jste dostatečně obeznámený(á) a vzdělaný v problematice inkluze?

- ANO
- NE

13. Co byste změnil(a) v rámci inkluzivního vzdělávání?

.....

Příloha K: Dotazník pro rodiče / zákonné zástupce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Dobrý den,

jmenuji se Anežka Salabová a jsem studentkou Speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. V rámci průzkumu k mé bakalářské práci bych Vás touto cestou ráda požádala o vyplnění krátkého dotazníku o šesti otázkách.

Děkuji za Váš čas

1. Pohlaví Vašeho dítěte

- Chlapec
- Dívka

2. Navštěvuje Vaše dítě první nebo druhý stupeň ZŠ?

- 1. stupeň ZŠ
- 2. stupeň ZŠ

3. Z jakého důvodu jste volil(a) pro Vaše dítě vzdělávání v běžné základní škole namísto školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona / základní školy speciální??

.....

4. Typ postižení/znevýhodnění/vady Vašeho dítěte

- Mentální (lehké) postižení
- Středně těžké mentální postižení
- Těžké mentální postižení
- Hluboké mentální postižení
- Sluchové postižení (lehčí forma)
- Těžké sluchové postižení
- Zrakové postižení (lehčí forma)
- Těžké zrakové postižení
- Závažné vady řeči
- Tělesné postižení (lehčí forma)

- Těžké tělesné postižení
- Kombinované postižení (dvě a více)
- Závažné vývojové poruchy učení
- Závažné vývojové poruchy chování
- Poruchy autistického spektra
- Jiné postižení/znevýhodnění/vada ...

5. Stupeň podpůrných opatření Vašeho dítěte

- 1. stupeň (podpůrná opatření navrhla a poskytla škola)
- 2. až 5. stupeň (podpůrná opatření navrhlo školské poradenské zařízení)

6. Jaká konkrétní podpůrná opatření 2. až 5. stupně Vaše dítě využívá/využilo?

- Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování
- Úprava obsahu vzdělávání
- Úprava metod a forem vzdělávání
- Úprava organizace vzdělávání (organizace výuky, prostorového uspořádání, délka přestávky, počet žáků ve třídě, vzdělávací skupiny...)
- Úprava hodnocení žáka (zohledněná specifika žakových obtíží v jeho hodnocení, sebehodnocení...)
- Využití kompenzačních pomůcek
- Využití speciálních učebnic a učebních pomůcek
- Využití komunikačních systémů neslyšících, Braillova písma nebo náhradních komunikačních systémů (AAK)
- Vzdělávání nebo školské služby poskytované ve stavebně či technicky upravených prostorách
- Vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu
- Využití služeb asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, školního psychologa, školního speciálního pedagoga
- Využití služeb tlumočnicka do českého znakového jazyka
- Využití služeb přepisovatele
- Využití služeb osobního asistenta nebo přítomnost další osoby
- Poradenská pomoc školy, školského poradenského zařízení
- Jiné ...

7. Jsou podle Vás podpůrná opatření vyhovující potřebám Vašeho dítěte?

- ANO
- ANO částečně
- NE

8. S kterými pedagogickými pracovníky/odborníky spolupracujete?

- Vyučující Vašeho dítěte
- Asistent pedagoga
- Výchovný poradce
- Školní metodik prevence
- Školní psycholog
- Školní speciální pedagog
- Školní koordinátor inkluze
- Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny
- Pracovníci speciálně pedagogického centra
- Pediatr Vašeho dítěte
- Jiní odborníci ...

9. Spolupracujete-li s odborníky ze školského poradenského zařízení, probíhá spolupráce se dle Vašich představ?

- ANO
- ANO Částečně
- NE

10. Jak probíhá komunikace mezi Vámi a vyučujícím/asistentem Vašeho dítěte?

- Konzultace ráno před vyučováním
- Konzultace po vyučování
- Telefonická konzultace
- Konzultace přes e-mail
- Konzultace v domácím prostředí rodiny (návštěva vyučujícího/asistenta doma)
- Jinou formou ...

11. Bylo někdy Vaše dítě vyčleněno z nějaké aktivity ve škole z důvodu jeho handicapu/znevýhodnění?

- ANO
- NE

12. Jak se cítí Vaše dítě v třídním kolektivu dle Vašeho názoru a dostupných informací?

.....