



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

# **Inkluze z pohledu ředitelů jihočeských základních škol**

Vypracovala: Bc. Barbora Kopecká

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice, 2024

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 4. 7. 2024

.....

Bc. Barbora Kopecká

### **Poděkování**

Děkuji vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Luboši Krninskému, PhD. za odborné vedení, veškeré rady, připomínky, ohromnou trpělivost a čas, který mi věnoval. Dále děkuji všem účastníkům výzkumu za poskytnutí rozhovoru, protože bez nich by tato práce nemohla vzniknout. A v neposlední řadě děkuji také celé své rodině a přátelům za podporu během celého dlouhého studia.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá tématem inkluze v České republice, s užším zaměřením na jihočeské základní školy. Její teoretická část definuje inkluzi a s ní provázané pojmy. Vysvětluje náplň práce odborníků, kteří se inkluzivním vzděláváním zabývají, a poradenských pracovišť. Blíže jsou představeni také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem výzkumu je zjistit, jak na inkluzivní vzdělávání pohlíží jihočeští ředitelé základních škol a co považují za jeho výhody a nevýhody. Dalším předmětem zkoumání je jeho samotná realizace na školách, zda je efektivní a jak probíhá spolupráce všech zúčastněných. Vše zmíněné je však stále posuzováno pouze z pohledu daných ředitelů. Praktická část práce je realizována pomocí kvalitativního výzkumu v podobě strukturovaných rozhovorů s řediteli vybraných jihočeských škol. Následně jsou přepisy rozhovorů s jednotlivými informanty interpretovány. Dle výsledků výzkumného šetření se inkluzivní vzdělávání na školách daří poměrně dobře realizovat, a to i přesto že mezi pedagogickými pracovníky převažují spíše kritické postoje. Na základě některých poznatků účastníků výzkumu lze určit rezervy, které inkluzivní vzdělávání stále má a na nichž je zapotřebí ještě pracovat.

**Klíčová slova:** inkluze; vzdělávání; základní škola; ředitel; žák

## **Abstract**

The thesis addresses the topic of inclusion in the Czech Republic, with a specific focus on elementary schools in South Bohemia. The theoretical part defines inclusion and related terms. It explains the roles of professionals involved in inclusive education and counseling centers. It also provides a closer look at students with special educational needs. The aim of the research is to determine how principals of elementary schools in South Bohemia view inclusive education and what they consider its advantages and disadvantages. Another subject of the research is the actual implementation of inclusion in schools, its effectiveness, and the collaboration of all involved parties. However, everything mentioned is still assessed only from the perspective of the principals. The practical part of the thesis is conducted through qualitative research in the form of structured interviews with principals of selected South Bohemian schools. Subsequently, the transcripts of the interviews with individual informants are interpreted. According to the research findings, inclusive education in schools is relatively well implemented, despite the fact that critical attitudes prevail among teaching staff. Based on some insights from the research participants, it is possible to identify areas where inclusive education still has room for improvement and where further work is needed.

**Key Words:** inclusion; education; elementary school, principal, student

## OBSAH

ÚVOD .....	8
1 VYMEZENÍ POJMŮ .....	9
1.1 Exkluze.....	9
1.2 Segregace .....	9
1.3 Integrace .....	10
1.4 Inkluze .....	11
1.4.1 České školství v současnosti .....	13
1.5 Speciální pedagogika.....	14
1.6 Speciální vzdělávací potřeby .....	15
1.6.1 Podpůrná opatření.....	16
2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ SLUŽBY .....	17
2.1 Školní poradenská pracoviště .....	17
2.2 Školská poradenská zařízení.....	18
2.2.1 Speciálně pedagogická centra .....	18
2.2.2 Pedagogicko-psychologické poradny.....	18
2.3 Střediska výchovné péče .....	21
3 ÚČASTNÍCI INKLUZE .....	22
3.1 Odborníci.....	22
3.1.1 Učitelé .....	23
3.1.2 Asistenti pedagoga.....	24
3.1.3 Školní psychologové.....	26
3.1.4 Školní speciální pedagogové .....	26
3.1.5 Výchovní poradci .....	27
3.1.6 Školní metodici prevence.....	28
3.1.7 Sociální pedagogové .....	28

3.2	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami .....	29
3.2.1	Žáci se specifickými poruchami učení.....	30
3.2.2	Žáci s ADHD/ADD .....	36
3.2.3	Žáci s poruchou autistického spektra .....	38
3.2.4	Žáci s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu.....	38
3.2.5	Žáci s tělesným postižením .....	41
3.2.6	Žáci se zdravotním znevýhodněním .....	43
3.2.7	Žáci s narušenou komunikační schopností .....	44
3.2.8	Žáci se smyslovým postižením .....	45
3.2.9	Žáci s vícenásobným postižením.....	48
3.2.10	Sociálně znevýhodnění .....	48
3.2.11	Žáci s poruchami chování.....	50
3.2.12	Mimořádně nadaní žáci .....	51
3.3	Rodina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	52
4	VÝZKUM.....	53
4.1	Výzkumná metoda .....	54
4.2	Zkoumaný vzorek .....	55
4.3	Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	57
4.4	Diskuze .....	71
4.4.1	Srovnání s dalšími výzkumy .....	74
	ZÁVĚR.....	77
	POUŽITÁ LITERATURA .....	79
	INTERNETOVÉ ZDROJE .....	86
	SEZNAM PŘÍLOH .....	87
	SEZNAM ZKRATEK .....	88

## ÚVOD

Diplomová práce se zabývá velice aktuálním a v České republice pro mnohé stále kontroverzním tématem, jímž je inkluze. Ta v současné době rozděluje nejen odbornou, ale i laickou veřejnost. Ačkoliv je cílem českého školství vyrovnat se vyspělým stá-  
tům, ve kterých se daří inkluzivní vzdělávání realizovat na vysoké úrovni, setkává se v našem prostředí s množstvím překážek a kritických hlasů.

Cílem práce je zjistit, jak se k inkluzivnímu vzdělávání staví samotní jeho zprostředkovatelé, konkrétně ředitelé základních škol v Jihočeském kraji. Pozornost je věnována především tomu, jak oslovení informanti vnímají úspěšnost realizace inkluze na své škole, jak na ni, dle jejich názoru, reagují její aktéři<sup>1</sup> – žáci samotní, jejich rodiče a pedagogové působící na daných školách.

První, teoretická, část práce vysvětluje základní pojmy související s inkluzivním vzděláváním. Dále čtenářům přibližuje funkci poradenských pracovišť, která pomáhají inkludovaným žákům, jejich rodinám i učitelům. Následně jsou představeni jednotliví účastníci inkluze – od tolik potřebných specialistů, jichž je stále velký nedostatek, po žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich nejbližší.

Praktická část blíže představuje výzkum práce – jeho cíle, metodologii, informanty, kteří se uvolili výzkumu účastnit, a výsledky šetření. Data shromážděná kvalitativní metodou formou strukturovaného rozhovoru lze nalézt v příloze práce v podobě přepisu.

---

<sup>1</sup> V rámci zjednodušení užívání jazykových prostředků a snazšímu porozumění textu jsou všechny osoby v diplomové práci pojmenovávány v mužském rodě (vizte žák, učitel, ředitel...) bez ohledu na jejich gender. Jedná se pouze o zastřešující pojmy.



## 1 VYMEZENÍ POJMŮ

Někteří autoři vymezují tři pojetí integrace a inkluze:

*„1) Integrace a inkluze jsou pojmy prakticky totožné.*

*2) Inkluze je určitá, vylepšená integrace.*

*3) Inkluze je naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech žáků.“* (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 21).

Dle Susanne Abramové se při integraci projevuje snaha o sjednocení rozděleného, jelikož rozdíly jsou patrné. Při inkluzi se naopak všichni žáci podílí na výuce podle svých individuálních možností (Anderlik, 2014, s. 44).

### 1.1 Exkluze

V minulosti byli lidé s handicapem vylučováni z veřejného školství, podléhali exkluzi. Těmto jedincům se postupem času začali věnovat někteří učitelé, duchovní či lékaři (Monatová 1998 a Titzl, 2001 in Bartoňová a Vítková, 2007, s. 7). Po prvotní exkluzi jedinců nebo skupin většinou následuje snaha o integraci, která už je ale obtížná, finančně náročná a často neúspěšná (Anderlik, 2014, s. 43).

V českém prostředí byla exkluze běžná ještě před rokem 1990. Přestože je v současnosti formálně odmítána, stále se objevuje (Hájková a Strnadová, 2010; Dinh Thi a Le Thu, 2010 in Slowík, 2022, s. 95). Martin Odehnal, jenž je k inkluzivnímu vzdělávání značně skeptický, kupříkladu spatřuje sociální exkluzi i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvujících školu hlavního vzdělávacího proudu. Pochybnosti o úspěšném včlenění má zejména u žáků s mentální retardací či žáků s poruchami sluchu (Odehnal, 2021, s. 93).

### 1.2 Segregace

*„Segregace byla (a v mnoha částech světa stále je) mezinárodně spojována i s dalšími součástmi sociálního života, nikoliv pouze se vzděláváním“* (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 22). Z historického hlediska lze uvést např. oddělené vzdělávání bělochů a Afroameričanů v USA či segregaci židů v Evropě. Opomenout nemůžeme ani rozdělení na dívčí a chlapecké školy (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 22).

*„V historii speciální pedagogiky byla upřednostňována cesta speciální výchovy a podpory v samostatných speciálních zařízeních (otázka segregace) v domnění, že teprve speciální školy nabízejí záruku realizace specializované podpory kvalifikovaným odborným personálem (speciálně vzdělaní učitelé, speciální pedagogové) ve speciálních skupinách (malé a homogenní skupiny), vhodnými metodami (diferenciace, individuální přístup) a s redukováným obsahem (redukováné učební plány)“ (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 21).*

Také české školství bývalo segregáční. Jeho cílem bylo vzdělávání homogenních skupin, což mělo přinést pozitivní výsledky. Vzdělávání žáků mělo být podpořeno ideálním prostředím, ve kterém bude probíhat. V tomto specifickém prostředí byli vždy vzdělávání žáci s podobnými potřebami (Svoboda a Smolík, 2010 in Zilcher a Svoboda, 2019, s. 21). Pro handicapované jedince vznikaly od 17. století různé vzdělávací ústavy, a to zejména díky iniciativám jednotlivců. Toto speciální školství dosáhlo největšího rozvoje ve 20. století. V jeho druhé polovině začal speciální zařízení přebírat stát, podílel se na jejich financování i vzdělávání tamějšího personálu (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 7).

Mezi výhody segregace patří vzdělávání homogenní třídy, ve které je možné aplikovat skupinové metody a formy práce, specificky upravené prostory či odborně vzdělaný pedagog. Žáci častěji dosahují úspěchů v kolektivu a pociťují větší sounáležitost, než je tomu v heterogenních třídách (Vašek, 2003, s. 57).

### **1.3 Integrace**

Integrace má svůj původ v latině, ze které lze pojem integrare přeložit do češtiny jako obnovit, obnovení celku (Anderlik, 2014, s. 37). Na integraci lze pohlížet z různých úhlů. Medicínský model se zabývá biologicko-organickými nebo funkčními příčinami postižení a jeho cílem je léčba postižení. Sociálněpatologický model zastává názor, že integrační těžkosti mají svůj původ v nevyhovující socializaci. Je tedy třeba sociálně nepřizpůsobivé normalizovat (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 25). *„V modelu prostředí jde o otázku, jak se má škola změnit, aby to bylo ve prospěch postižených žáků. Tím, že žáci jsou včas integrováni do běžné školy, se přizpůsobuje škola potřebám všech žáků. (...) Přednost tohoto modelu spočívá především v mimoškolní oblasti, tzn. v sociální oblasti“ (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 26).* Prvořadým cílem antropologického modelu je zlepšení

interpersonální interakce. Na roli handicapovaného žáka má silný vliv postoj pedagogů, asistentů i spolužáků (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 26).

Integrace může mít tři podoby. Při místní integraci se postižené děti sice vzdělávají ve stejné budově jako ty zdravé, ale jejich kontakt s nimi je omezený. Sociální integrace sice probíhá v odlišných prostorách, ale kontakt žáků je mnohem bohatší a pravidelný. Zařazení postižených dětí do běžných tříd a výchovných skupin představuje funkční integraci (Vašek, 2003, s. 57).

Argumentem podporujícím integraci je právo postižených žáků na rovné příležitosti, jako mají jejich zdraví vrstevníci. Ve speciálněpedagogických institucích může docházet k deprivaci jejich žáků (Vašek, 2003, s. 55). Pro žáky, kteří léta docházeli do speciální školy, je obtížné začlenit se do společnosti mimo dosavadní sociální skupiny. Integrace handicapovaných do klasických škol má být cestou, jak jim s tímto pomoci. Ve vzdělávacím systému by proto měly být uplatňovány takové postupy, které umožňují dětem s postižením i bez něj lépe se poznávat, odhalit rozdíly mezi lidmi a následně se svými poznatky pracovat ve škole i mimo ni. Integrace dětí s postižením má být prostředkem, jenž jim usnadní život v dospělosti. Děti s handicapem nemají obvykle potíže se začleněním se do kolektivu třídy. Problémem však může být emocionální integrace těchto jedinců, jelikož si sami uvědomují, že nejsou schopni splnit požadavky daného studia v takové míře jako spolužáci. Toto uvědomění si vlastních možností s sebou může přinášet snížené sebevědomí i motivaci (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 22–23).

*„V rámci integrace je potřeba zajistit dobré podmínky, jako je např. snížení počtu žáků, zajištění asistenta pedagoga, systematická spolupráce s rodinou a zapojení rodiny do vzdělávání, spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, podpora dalšího vzdělávání učitelů atd. Důležité postavení má v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením poradenský systém. Speciálně pedagogická centra pro žáky s mentálním postižením poskytují komplexní poradenské služby“ (Kozáková et al., 2013 in Langer, 2016, s. 81–82).*

## **1.4 Inkluze**

Integrace rozlišuje lidi podle jejich (ne)existujících defektů, oproti tomu inkluze vidí člověka-osobnost, jež v určitých situacích potřebuje pomoc. Podle tohoto rozlišení dochází

i k rozdělování na postižené a ne-postižené, zatímco v inkluzi jsou nedělitelné heterogenní skupiny žáků (Anderlik, 2014, s. 45).

Latinské *inkludio* znamená začlenění, být součástí (Anderlik, 2014, s. 37). „*Na základě řady výzkumů byla vytvořena typologie uchopení inkluzivního vzdělávání různými aktéry, která obsahuje šest typů odlišných pohledů na inkluzi ve vzdělávání:*

1. *Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni jako ti, kdo „mají speciální vzdělávací potřeby“.*

2. *Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování.*

3. *Inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí.*

4. *Inkluze jako podpora vytváření školy pro všechny.*

5. *Inkluze jako „vzdělávání pro všechny“.*

6. *Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti“* (Ainscow et al., 2006 in Zilcher a Svoboda, 2019, s. 25–26). Inkluzivní vzdělávání lze rozdělit do čtyř dimenzí: makrosociální (mezinárodní, národní úroveň), mezosociální (školní úroveň), mikrosociální (úroveň třídy) a individuální (osobnostní úroveň) (Vítková, 2013, s. 39).

„*Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoliv formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky“* (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 16). Tato úplná inkluze se v běžné praxi neujala (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 16).

Inkluze může být úspěšná jen tehdy, když všichni zúčastnění uznávají úmluvu OSN o právech lidí s postižením a usilují o dosažení stejného cíle. Mezi tyto zúčastněné nepatří jen rodiny s postiženým dítětem a zaměstnanci školy, včetně pomocného personálu, ale i všechny úřady a osoby, které do zařízení dochází jen nárazově. Dále je zapotřebí také respektovat veškeré potřeby a zájmy dítěte, radit se s odborníky, vzdělávat se v oboru atd. (Anderlik, 2014, s. 67–70). V rámci inkluzivního vzdělávání by měla být běžná škola uspořádána tak, aby zde mohla probíhat adekvátní edukace všech bez ohledu na jejich individuální rozdíly (Langer, 2016, s. 9–10). „*Zatímco v integrativním vzdělávacím systému se mění žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku analýzy a poznání individuálních vzdělávacích potřeb a jejich naplnění, tak v inkluzivních*

*vzdělávacích systémech se mění školy hlavního vzdělávacího proudu tak, aby odpovídaly potřebám, zájmům a schopnostem všech žáků“ (Wilhelm, M. et al., 2006 in Vítková, 2013, s. 36).*

Rozmanitost a rozdílnost je považována za normální a jedinci jsou si rovnocenní. Společenství se snaží tvořit struktury, do nichž se všichni vejdou a jsou schopni svým dílem přispívat k budování celku. Jednotlivci nemusí splňovat dané normy. Jedním z cílů sociální inkluze je posílení pocitu sounáležitosti (Anderlik, 2014, s. 42).

Důležitá je zejména kvalita edukace. Současná společnost vyvíjí větší úsilí ve snaze o zajištění nových příležitostí pro všechny a ve všech směrech – kultura, zaměstnanost, vzdělávání, sociální oblast... MŠMT ve snaze o zlepšení inkluzivních podmínek ve školách zřídilo skupinu odborníků, která má za úkol vytvořit materiál, Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV), jenž přispívá k naplnění závazku ČR na mezinárodním poli (Langer, 2016, s. 10).

Odehnal jmenuje některé slabé stránky inkluze. Žáci jsou vzděláváni pedagogy bez speciálně pedagogické kvalifikace, speciální pedagogové se na výuce žáka téměř nepodílejí. Jestliže žák svými projevy ruší ostatní žáky, je často odveden asistentem pedagoga do jiné místnosti, kde je vzděláván individuálně, což svým způsobem podryvá hlavní myšlenku inkluze. Existuje dlouhá prodleva mezi nástupem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy a jeho získáním podpůrných opatření. Do té doby je v podstatě vzděláván metodou pokus-omyl. Další nedostatky podle něj spočívají ve zbytečné byrokracii (Odehnal, 2021, s. 94–95).

#### **1.4.1 České školství v současnosti**

Tzv. inkluzivní novela, respektive novela školského zákona s příslušnou podzákonou vyhláškou, nabyla platnosti 1. 9. 2016. Tato novela ještě rozsáhleji zavádí inkluzivní vzdělávání dětí a žáků (Langer, 2016, s. 9). V současné době se české školství snaží vytvořit školní prostředí a klima školy poskytující stejné podmínky všem žákům. Bez ohledu na individuální předpoklady by měli mít šanci dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání. Koncepce vzdělávacího systému České republiky podléhá požadavkům evropské společnosti, jejímž cílem je umožnit vzdělávání v běžných školských zařízeních co největšímu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 7). Děti,

žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na podpůrná opatření, jež jim mají být poskytována bezplatně. Ačkoliv tyto žáci mají ze zákona možnost studovat na běžné spádové škole, nejsou všechny školy na tyto děti připraveny (nedostatek financí, ale i neochota pedagogického sboru), což je vzhledem k nízkému počtu speciálních škol v České republice problém (Opatřilová et al., 2012 in Langer, 2016, s. 12).

Nynějším trendem je individualizace a diferenciací výuky, které se projevují mimo jiné zvýšenou péčí o bezpečné třídní klima, podporou rozvoje žáků v kognitivní, metakognitivní a sociálně-emocionální oblasti, hledáním nových výukových strategií pro třídy, ve kterých jsou žáci s rozdílným tempem učení atd. (Tomková a Hejlová, 2018, s. 264; Tomková a Hejlová, 2020a in Tomková, M. et al., 2020, s. 14). Autoritativní přístup k výuce je na ústupu. Učitel se stává spíše partnerem a průvodcem (Sayoud Solárová a Slepíčková, 2013, s. 86)

V soudobé praxi lze také sledovat zvýšenou spolupráci učitelů s ostatními kolegy, včetně dalších pomáhajících profesí působících na škole (Tomková, A. et al., 2020, s. 14).

Většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází do škol hlavního vzdělávacího proudu. Narůstá i počet žáků s mentálním postižením v těchto institucích, což je důsledkem i toho, že speciální školy jsou v ČR geograficky nerovnoměrně rozmístěné, povětšinou se nachází v krajských městech (Langer, 2016, s. 14).

## **1.5 Speciální pedagogika**

Speciální pedagogika, významný obor pedagogiky, se zabývá speciální edukací a rozvojem jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti potřebují speciální přístup a péči, aby se mohli patřičně rozvíjet. Jejich znevýhodnění může být fyzické, psychické, či sociální (Fischer a Škoda, 2008, s.13). Speciální pedagogika, coby vědní obor, se věnuje speciálněpedagogickým jevům (postižení, specifické potřeby, dítě s poruchami chování...) a speciálněpedagogickým procesům (výchovná rehabilitace, reedukace, kompenzace...). Interakce těchto jevů a procesů tvoří podstatu speciální pedagogiky (Vašek, 2003, s. 9).

Využívá modifikované organizační formy výuky a obsah vzdělávání. Důraz je kladen na individuální přístup, který vychází z diagnostiky žáka. Se speciální péčí je třeba začít co nejdříve (Vašek, 2003, s. 9). Cílem je dosažení co největší možné socializace

znevýhodněného jedince. Za dílčí cíl lze považovat dosažení změn ve smýšlení některých občanů vůči znevýhodněným (Fischer a Škoda, 2008, s. 14).

Pod speciální pedagogiku spadají dílčí subdisciplíny jako etopedie, psychopedie, somatopedie, logopedie, oftalmopedie a další (Fischer a Škoda, 2008, s. 16–17).

## **1.6 Speciální vzdělávací potřeby<sup>2</sup>**

Dítětem, žákem nebo studentem se SVP<sup>3</sup> je osoba, která potřebuje podpurná opatření, aby mohla naplnit své vzdělávací možnosti nebo uplatnit či užívat svá práva rovnoprávně s ostatními. Do roku 2015 školský zákon specifikoval kategorie žáků, na něž se označení vztahovalo – zdravotně postižení a zdravotně/sociálně znevýhodnění. Zařazení některých žáků však bylo komplikované (žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci s dvojí výjimečností...). Někteří žáci vyžadující nízkou míru podpory nepotřebují doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Stačí jim podpora, jež je v kompetenci pedagogů a vychází z jejich diagnostiky (Norwich, 2013 in Slowík, 2022, s. 99–100).

Naplňování speciálních vzdělávacích potřeb lze zobecnit na individuální přístup, úpravy kurikula, využívání speciálních metod edukace a umožnění individuálního tempa. Jako konkrétnější příklady můžeme uvést kupříkladu aktivizaci náhradních sensorických kanálů, intenzivnější stimulaci motoriky, rozvíjení autoregulačních mechanismů dítěte aj. (Vašek, 2003, s. 66).

Odborná diagnostika SVP je plně v kompetencích PPP<sup>4</sup> a SPC<sup>5</sup>. V případě, že se nepodaří obtíže včas zachytit, bývá kvalita a účinnost podpory nižší. K prodlení může docházet z různých důvodů – otálení s návštěvou poradenského zařízení, jeho nedostupnost, špatná diagnostika... (Slowík, 2022, s. 100 a 103).

---

<sup>2</sup> Potřeba je subjektivní individuálně podmíněný stav, při kterém se jedinec domáhá jeho uspokojení přímo, či nepřímo. Jeho nedostatečné uspokojení se pak zpravidla projevuje negativním sociálním chováním. Potřeby se dělí na primární (např. fyziologické) a sekundární (vyplývají ze socializace člověka). Někdy bývají zmíněny i potřeby spirituální (Vašek, 2003, s. 63–64).

<sup>3</sup> Speciální vzdělávací potřeby.

<sup>4</sup> Pedagogicko-psychologická poradna.

<sup>5</sup> Speciálně pedagogické centrum.

### 1.6.1 Podpůrná opatření

Legislativně jsou za podpůrná opatření považována nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající individuálním specifikům konkrétního žáka (Slowík, 2022, s. 103). Míra podpory, kterou žák se SVP potřebuje, definuje stupně podpůrných opatření. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů na základě organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Stupně podpůrných opatření lze u žáka kombinovat dle jeho potřeb (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 18 a 23). Podpůrná opatření se uplatňují na nezbytně nutnou úroveň, tzn. opatření vyššího stupně lze uplatnit pouze v případě, že opatření nižšího stupně nejsou dostačující (Slowík, 2022, s. 109).

U podpůrných opatření rozlišujeme tyto oblasti podpory: organizace výuky, modifikace metod a forem výuky, úpravy obsahu a rozsahu vzdělávání, úprava prostředí, organizační a personální podmínky, intervence, zdravotní a sociální podpora, práce s kolektivem, pomůcky a hodnocení (Univerzita Palackého v Olomouci, ©2015–2024). Upravují se také podmínky pro přijetí a ukončení vzdělávání (Kendíková, 2016, s. 91)

Pro zavedení prvního stupně podpůrných opatření není zapotřebí zpráva z poradenského zařízení, protože na něj nejsou kladeny žádné finanční nároky a škola tak nedostává žádné peníze navíc. Ukáží-li se podpůrná opatření prvního stupně jako účinná, mohou podporovat žáka po celou dobu jeho vzdělávání. Pro přiznání podpůrných opatření druhého stupně je nutné, aby žák podstoupil vyšetření v PPP/SPC. Tato opatření sestávají z modifikace metod a forem práce, hodnocení a úprav obsahu vzdělávání a organizace výuky. Mohou být také doporučeny speciální pomůcky (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 23–24).

Podpůrná opatření třetího stupně, vycházející ze dvou předchozích, již vyžadují větší úpravu. Tato opatření vyžadují žáci s vážnějšími poruchami učení, žáci pocházející z odlišného kulturního prostředí, se smyslovým nebo středně těžkým zdravotním postižením apod. Ve třídě bývá přítomen asistent pedagoga, případně druhý pedagog. Potřebná je také spolupráce s odborníky z jiných resortů. Upravené metody a formy výuky zahrnují intervence na podporu oslabených oblastí nebo kompenzace těch nefunkčních. U žáků s těžšími vadami, mentálně postižených apod. se přistupuje k podpůrným opatřením čtvrtého stupně. Tito žáci jsou vzděláváni s podporou individuálního vzdělávacího plánu, využívají speciální učebnice a finančně náročnější kompenzační pomůcky (včetně



pomůcek ICT). Počítá se s podporou školy SPC. Existuje možnost využít tlumočnický či přepisovatele pro neslyšící žáky (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 26–27 a 29).

Pátý stupeň je určen výhradně žákům s nejtěžším zdravotním postižením (obvykle trpí souběžně více vadami) a vyžaduje nejvyšší míru úpravy organizace, průběhu a obsahu vzdělávání. Často vyžaduje také náročnou úpravu prostředí. Ke vzdělávání těchto žáků je potřebná podpora asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 31–32).

## **2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ SLUŽBY**

Poradenství je teoretickou i praktickou disciplínou. Poradce pomáhá klientovi při řešení problému, dosahování cíle. Má funkci preventivní a nápravnou, která je častější. Je intencionální, avšak cíle mohou být jak konkrétní, tak obecné (Hadj Moussová, 2002, s. 5–6).

Pro správné fungování speciální pedagogiky je potřebná síť poraden a specializovaných zařízení (Vašek, 2003, s. 9). „*Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací*“ (Vítková, 2013, s. 47–48).

### **2.1 Školní poradenská pracoviště**

Školní poradenské pracoviště je zajištěno ředitelem každé základní, střední a vyšší odborné školy. Služby v něm poskytují školní metodik prevence a výchovný poradce. Úkolem pracoviště je poskytovat poradenské služby. Ty se týkají preventivní (zajišťuje primární prevenci) a výchovné (výchovné a kariérní poradenství) oblasti. Oba týmy jsou mimo výše jmenovaných složeny i z ředitele školy a třídních učitelů (Národní pedagogický institut ČR, 2018). Nepovinnou součástí školních poradenských pracovišť jsou školní speciální pedagog, jenž se věnuje preventivní, podpůrné, organizační i lektorské činnosti, a školní psycholog. Pozici školního speciálního pedagoga často zastává na částečný úvazek pedagog dané školy, jenž má vystudovanou i speciální pedagogiku (Tomková et al., 2020, s. 18).

Mezi služby zajišťované školním poradenským pracovištěm patří: poskytování podpůrných opatření žákům se SVP a vyhodnocování jejich účinnosti, prevence školní neúspěšnosti, kariérové poradenství, předcházení rizikovému chování, metodická podpora pedagogů a další (Národní pedagogický institut ČR, 2018).

## **2.2 Školská poradenská zařízení**

*„Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálněprávní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi (§116 školského zákona 561/2004)“* (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 176).

### **2.2.1 Speciálně pedagogická centra**

*„Speciálně pedagogická centra se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s jedním typem postižení, případně na děti s více vadami, kde dominuje typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno“* (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 55). Své poradenské služby poskytují dětem od nejranějšího věku i mladým dospělým. V SPC pracují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci, kteří poskytují speciálněpedagogické, psychologické a psychoterapeutické služby (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 55). Speciální pedagogové se specializují na různé typy postižení. Zdejší psychologové zastávají spíše funkci diagnostiků (Hadj Moussová, 2002, s. 28).

Mezi úkoly center patří kupříkladu vedení evidence všech zařazených do centra, diagnostika žáků a tvorba plánů péče, kariérové poradenství, osvětová činnost, organizace diagnostických pobytů rodičů s dětmi a podobně (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 56). Oproti pedagogicko-psychologickým poradnám má péče poskytovaná SPC dlouhodobější charakter. Věnují se také rodičům dětí zařazených do SPC, a to i třeba formou terapie (Hadj Moussová, 2002, s. 28).

Speciálně pedagogická centra v Jihočeském kraji se nachází v Českých Budějovicích (specializace: mentální postižení, poruchy autistického spektra, tělesné postižení, sluchové postižení a zrakové postižení), ve Strakonících (mentální postižení) a v Týně nad Vltavou (narušená komunikační schopnost) (Novosad, 2000, s. 153–156).

### **2.2.2 Pedagogicko-psychologické poradny**

Institut pedagogicko-psychologického poradenství byl zřízen MŠMT ČR v roce 1994. Jedná se o celorepublikovou organizaci řešící aktuální koncepční otázky pedagogicko-

psychologického poradenství. Zajišťuje další vzdělávání poradenských pracovníků. Vy-  
dává také periodikum Výchovné poradenství (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 57).

Pedagogicko-psychologické poradny jsou v každém okrese vázány na systém škol, se kte-  
rými navazují dlouhodobé spolupráce (Hadj Moussová, 2002, s. 28).

*„Činnost těchto poradenských zařízení je v rámci platné legislativy (školský zákon  
č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb.) zaměřena zejména: na komplexní psycholog-  
ickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění pří-  
čin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, vý-  
chově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní  
orientací žáků“* (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 55). Mezi odborné pracovníky PPP patří  
psychologové, speciální pedagogové či sociální pracovníci (Hadj Moussová, 2002, s. 28).  
Ti zpracovávají odborné podklady pro orgány státní zprávy, na jejichž základě se rozho-  
duje o zařazování/přeřazování žáků do škol a školských zařízení. Doporučují také odklad  
školní docházky apod. Pedagogové pracující s žáky, jejichž psychický nebo sociální vývoj,  
výchova a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, mohou využít konzultace s odborníky  
z PPP, kteří školám zajišťují poradenské služby (málokdy jsou zajištěny jinak). Věnují se  
také programům prevence sociálně patologických jevů a drogových závislostí (Bartoňová  
a Vítková, 2007, s. 55).

Pro vyšetření v PPP je východiskem pedagogická diagnostika. Vyučující na žádost po-  
radny vypracovává tzv. školní dotazník, do kterého zaznamenává úroveň základních do-  
vedností jako je čtení, psaní, počítání či řeč, ale třeba i obtíže žáka v jiných předmětech  
(Bartoňová a Vítková, 2007, s. 178–179).

Děti v mladším školním věku, zhruba od šesti do devíti let přichází do poradny obvykle  
s problémy týkajícími se školy. Tuto problematiku lze rozdělit do tří větších okruhů:

*„1. Obtíže v přizpůsobení dítěte školním nárokům ve smyslu pracovního soustředění,  
kázně, vytrvalosti apod.*

*2. Obtíže v souvislosti se školním prospěchem.*

*3. Nadměrná úzkostnost dítěte, které je ve škole zaražené, utlumené, neprojevuje se na-  
plno, nemusí ukázat a uplatnit, co dovede a co v něm je“* (Matějček a Klégrová, 2011,  
s. 123–125).

Z neškolské problematiky je častým důvodem návštěvy poradenského pracoviště porucha v oblasti řeči. Méně často se objevují poruchy příjmu potravy či poruchy spánku. Různé typy mentální retardace bývají diagnostikovány již v předškolním věku. Problémy vyskytující se u dětí středního školního věku (cca od devíti do dvanácti let) se do jisté míry překrývají s těmi v mladším školním věku nebo naopak starším školním věku. Školní potíže zůstávají víceméně totožné s těmi v mladším školním věku, ale mění se jejich četnost, tzn. některé ustupují a jiné se dostávají do popředí. Novým tématem se stává volba povolání v období staršího školního věku, které končí spolu s povinnou školní docházkou. Mnohdy nabývá na intenzitě také otázka prospěchu. V deváté třídě se může objevit i tíseň právě z ukončení školní docházky. S pubertou se dostávají do popředí poruchy příjmu potravy, a to především u dívek. Závažnými tématy jsou také inklinování ke skupinám s agresivními tendencemi, experimentování s návykovými látkami či předčasný zájem o sexuální aktivity. Dozrávají také problémy vyplývající z rodinné situace (rozvedení rodiče atd.), které mohou vyústit v krizi rodičovské autority (Matějček a Klégrová, 2011, s. 125–127 a 132–134).

### **2.2.2.1 Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně**

Úvodní vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně sestává z rozhovoru s žákem, jeho rodiči a učitelem, respektive jeho písemného sdělení. Na základě rozhovorů je vypracována anamnéza osobní, rodinná a prostředí (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 179). Orientuje se na obeznámení žáka se situací a získávání informací ohledně jeho vzdělávání ve škole i v domácím prostředí (Křováčková, 2014, s. 49). Hlavním psychologovým cílem úvodního rozhovoru je získání si důvěry rodičů a tím i žáka, jelikož dítě se se svými rodiči obvykle ztotožňuje. Další funkcí úvodního rozhovoru je seznámit rodiče s dalším děním, uklidnit je. Hlavní slovo by měli mít rodiče, psycholog je spíše motivuje k popisování situace, ideálně v konkrétní a věcné formě (Matějček a Klégrová, 2011, s. 81 a 83).

Psycholog primárně stanovuje úroveň a strukturu rozumových schopností, zaměřit se ale může i na osobnost dítěte a jeho sociální vztahy. Poradna zjišťuje, jestli je dítě v péči nějakého odborníka (neurolog, logoped...) a zda netrpí poruchou či nemocí, jež by mohla být příčinou potíží (Křováčková, 2014, s. 41–42). Neopomenutelnou součástí diagnostického procesu je anamnéza, jež předchází samotnému vyšetření dítěte. Kromě anamnézy dítěte (včetně prenatální a perinatální, které mohou naznačit poškození CNS) je důležitá

i rodová anamnéza. V poslední době je kladen důraz i na postoje rodičů k těhotenství, výchově atd. Důležité jsou také vztahy s širší rodinou (Matějček a Klégrová, 2011, s. 84).

Na základě těchto prvotních podkladů lze stanovit pracovní hypotézu, kterou však nelze považovat za tu konečnou. Jak moc určitá hypotéza bude, vždy záleží na konkrétním případě a nashromážděných informacích (Matějček a Klégrová, 2011, s. 85). „*Tato prvotní hypotéza do značné míry určuje zaměření dalšího šetření, výběr vyšetřovacích metod, důraz na určité oddíly anamnézy atd.*“ (Matějček a Klégrová, 2011, s. 85).

### **2.3 Střediska výchovné péče**

„*Střediska výchovné péče jsou zařazena do systému pedagogicko-psychologického poradenství od roku 1997, jejich činnost je specifikovaná v zákoně č. 109/2002 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Úzce spolupracují se školami, středisky sociální prevence, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, referáty sociálních věcí a jinými odbornými institucemi*“ (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 56–57). Střediska výchovné péče začala vznikat v 80. letech minulého století. Největší rozvoj ale přišel až po roce 2000. Význam těchto středisek roste spolu s množstvím žáků s problémovým chováním (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 83).

Jedná se o preventivně výchovná zařízení určená dětem a mladistvým, jejichž cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování nebo narušení zdravého vývoje. U rozvinutých poruch chování se snaží o zmírnění, nebo lépe odstranění, jejich příčin a důsledků. Napomáhají zdravému osobnostnímu rozvoji žáků. Spolupracují s dalšími zařízeními poradenské, terapeutické a preventivně výchovné péče a doplňují jejich služby (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 84).

Většinu klientely center tvoří pubescenti a adolescenti. Své služby ale poskytují i dětem mladšího školního věku či rodinám dětí (obvykle se jedná o vystupňované konflikty v rodině, útoky z domova apod.). Možností jsou také rodinné psychoterapie (Hadj Moussová, 2002, s. 29).

Rovněž poskytují poradenské služby všem pracovníkům v oblasti péče a výchovy. Odborníci ze středisek výchovné péče se snaží poskytnout okamžitou pomoc a péči při zaregistrování prvních signálů výchovných problémů a předejít tak dalším, vážnějším, výchovným poruchám. Na pokyn ministra školství se podílí na plnění úkolů k prevenci

zneužívání návykových látek ve školských zařízeních. Střediska provádí diagnostickou, poradenskou, psychoterapeutickou, výchovnou a vzdělávací činnost. Poskytují ambulantní i internátní péči, přičemž pobyt ve středisku je dobrovolný a obvykle trvá maximálně dva měsíce (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 57). Věnují se individuálním i skupinovým činnostem s klienty, poskytují jednorázové poradenské intervence, spolupracují se školami, OSPOD, školskými poradenskými zařízeními (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 85). „Střediska výchovné péče poskytují okamžitou pomoc v naléhavých případech jako jsou krizové situace dítěte, selhání rodičovské péče, útěky z domu apod.“ (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 57).

Klienty středisek mohou být děti od tří let až po studenty do šestadvaceti let. Žáci se mohou stát klienty střediska na vlastní žádost, doporučení OSPOD, zakázkou od zákonných zástupců nebo depistáží prováděnou pracovníky střediska. Zákonní zástupci, pedagogové atd. jsou považováni za partnery ve spolupráci (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 84–85).

Na rozdíl od PPP a SPC nemohou vydávat dokument Doporučení ke vzdělávání, jenž je potřebný pro přidělení podpůrných opatření. Zprávu střediska musí do podoby doporučení zpracovat pracovníci PPP (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 84).

V Jihočeském kraji jsou střediska výchovné péče v Českých Budějovicích, Českém Krumlově a ve Strakonících, která jsou součástí organizace Dětský diagnostický ústav, dětský domov se školou, středisko výchovné péče, základní škola a školní jídelna, Homole 90. Další se nachází v Jindřichově Hradci (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2018–2019).

### **3 ÚČASTNÍCI INKLUZE**

#### **3.1 Odborníci**

Pro správné fungování inkluzivního vzdělávání je potřeba rozšířit pedagogický sbor o specialisty, s nimiž učitelé budou adekvátně spolupracovat. Kompetence ke spolupráci s odborníky se tak stává jednou z klíčových kompetencí vzdělavatelů soudobého školství (Tomková, A. et al., 2020, s. 1). Na základě školského zákona je možné do vzdělávání žáků se SVP zapojit asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga, školního psychologa nebo druhého pedagoga ve třídě (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 154).

Veškerí odborníci (např. výchovní poradci, logopedové...) se při své práci zabývají individuálně konkrétním dítětem – jejich pracovní metodou je tak individuální přístup. Ten však nelze čekat od pracovníků pracujících s dětským kolektivem. Jedná se zejména o učitele, trenéry apod., kteří se sice zabývají i konkrétními dětmi, ale nemohou zcela odhlédnout od skupiny, jíž jsou součástí. Tyto odlišné přístupy s sebou přináší odlišné postoje. Zjednodušeně řečeno, učitel preferuje průměrné žáky, kteří nijak nevyčnívají, nekomplikují mu práci, oproti tomu poradenského psychologa zajímají právě různé odchylky od normy. Kvůli rozdílným pohledům na dítě může docházet ke komunikačním nedorozuměním právě mezi učiteli a odborníky (Matějček a Klégrová, 2011, s. 67–68).

### **3.1.1 Učitelé**

*„Optikou učitelství jako pomáhající profese jsou dominantní následující role učitele: (a) průvodce žáků na cestě za kvalitním vzděláním, který vytváří příznivé podmínky pro úspěšné učení u všech žáků v bezpečném a podnětném prostředí; (b) diagnostik, který zkoumá a umí poznat, jaké jsou individuální předpoklady, možnosti a potřeby žáků; (c) facilitátor, který na základě poznání žáků, jejich silných stránek i rezerv tyto žáky podporuje v celostním rozvoji jejich osobnosti s cílem dotáhnout je k jejich osobními maximu; (d) reflektivní praktik, který do hloubky přemýšlí o své práci se žáky, o jejím smyslu, cílech, o procesech učení a jejich výsledcích se snahou zlepšovat svoji práci; (e) aktivní člen profesní – navzájem se učící – komunity, který spolupracuje s kolegy, sdílí své učitelské zkušenosti, podílí se na rozvoji školy i rozvoji své profesionality apod.“* (Spilková, 2020, s. 51 in Tomková et al., 2020, s. 10). Pro inkluzivního učitele jsou stěžejní kompetence (psycho)didaktické, diagnostické a intervenční, (psycho)sociální, komunikativní a samozřejmě pedagogické (Najmonová et al., 2020, s. 16). Práce učitele tak sestává z různorodých činností. Pedagog by měl být schopen diagnostikovat žáky, vhodně komunikovat, kooperovat s ostatními účastníky vzdělávacího procesu a mnoho dalšího. Mimo to by měl samozřejmě oplývat znalostmi ve svém oboru a metodickými vědomostmi (Šťáva, 2013, s.110–111).

Mezi kompetence učitele patří i tzv. měkké kompetence, tedy schopnost učitele vhodně a efektivně komunikovat s kolegy, rodiči žáků, spolupracovat s nimi, respektive směřovat ke stejnému cíli (Tomková et al., 2020, s. 15). *„K potřebným osobním vlastnostem učitele patří nejen dobré charakterové rysy, empatie a láska k dětem, ale také sociální*

*dovednosti a schopnosti psychického sebeřízení, zahrnující sebedůvěru, sebekritičnost, přiměřené sebehodnocení, sebekontrolu a seberozvíjení“ (Štáva, 2013, s.111). Učitelé také přebírají část výchovné péče, která je jinak v kompetenci rodiny. Učitelé mají povinnost všimnout si zvláštností ve vývoji žáků a jiných signálů, které mohou vést k ohrožení dítěte (Štáva, 2013, s. 113).*

Třídní učitel heterogenní třídy<sup>6</sup> by měl být schopen plánovat a řídit výuku tak, aby žáci dosahovali pokroku až svého učebního maxima. Žáci by měli směřovat k autonomii učení a třída jako taková k sebeřízení (Tomková et al., 2020, s. 11). Měl by mít patřičné znalosti o kolektivu třídy a znát specifika jednotlivých žáků v ní (Vítková, 2013, s. 46). Při práci s integrovanými žáky by měl učitel přistupovat tvořivě a pozitivně ke vzdělávání, snažit se zaujmout a motivovat, posilovat sebedůvěru žáků, minimalizovat rušivé prvky, být důsledný, ale spravedlivý... (Štáva, 2013, s. 112). Role pedagoga je zásadní pro budování pozitivního klimatu třídy. Může se totiž stát, že kolektiv inkludovaného žáka nepřijme, což může vygradovat až v jeho šikanu (Hájková a Strnadová, 2010, s. 65).

Společnost od pedagogů očekává individuální přístup a respekt k žákům a zájem o sociální klima třídy, potažmo školy. Samozřejmostí je získávání a rozvíjení nových poznatků a kompetencí, a to zejména pro práci v inkluzivních třídních kolektivech (Sayoud Solárová a Slepíčková, 2013, s. 85–86).

Zatímco na prvním stupni základních škol se poměrně daří uplatňovat inkluzivní vzdělávání, pro učitele druhého stupně bývá obtížné dát do popředí svého zájmu individualitu svých žáků a větší pozornost věnují učivu svého předmětu (Vítková, 2013, s 39).

### **3.1.2 Asistenti pedagoga**

Asistent pedagoga musí splňovat obecné předpoklady jako jsou právní způsobilost, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a samozřejmě i odborná způsobilost (Vítková, 2013, s 42). Jeho činnost a status jsou definovány ve školském zákoně (někdy bývá asistent pedagoga chybně zaměňován s osobním asistentem – ten je sociální službou, jež jsou ukotveny v zákoně o sociálních službách). Funkci AP<sup>7</sup> zřizuje ředitel školy, který

---

<sup>6</sup> V heterogenní třídě jsou zastoupeni žáci různých osobností, kteří mají odlišné vzdělávací potřeby, zájmy, zkušenosti atd.

<sup>7</sup> Asistent pedagoga.



také rozhoduje o konkrétní náplni práce a zařazení do platové třídy (Kendíková, 2016, s. 6–7). Přestože jsou pedagogickými pracovníky, nejsou mnohdy plně přijati pedagogickým sborem a mohou se cítit nedocenění, což spolu s poměrně nízkým finančním ohodnocením přispívá k jejich fluktuaci (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 19).

Novela školského zákona s sebou přinesla navýšení finančních prostředků na podporu žáků se SVP. Tato oblast je však i přes navýšení stále podfinancovaná. Přesto ve školním roce 2017/2018 přibýlo více než 10 000 asistentů pedagoga oproti roku předchozímu (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 19).

Asistent pedagoga pracující na plný úvazek vykonává 4–8 hodin nepřímé pedagogické činnosti týdně. Při zkráceném úvazku se doba nepřímé činnosti poměrně zkracuje. V těchto hodinách se asistent věnuje přípravám pomůcek, komunikaci se zákonnými zástupci apod. Škola obdrží finanční dotaci na úvazek asistenta v poměru 9:1 přímé a nepřímé práce. Jestliže se ředitel rozhodne navýšit podíl nepřímé činnosti, musí zvýšené náklady na asistenta dorovnat z rozpočtu školy. Do přímé činnosti se počítá veškerý čas strávený se žákem, kromě vyučovacích hodin (hodina výkonu AP trvá 60 minut) tedy i přestávky či čas ve školní jídelně (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 156).

Asistent pedagoga je školským zákonem definován jako podpůrné opatření. Poskytuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami podporu do výše podpůrného opatření. Pracuje se třídou, či její vymezenou částí podle pokynů jiného pedagogického pracovníka, kterému pomáhá při organizaci a realizaci výuky (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 9). Asistent pedagoga pracuje ve třídách, kde je žák se speciálními vzdělávacími potřebami minimálně se třetím stupněm podpůrných opatření (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 156). Čím vyšší stupeň podpůrného opatření žák má, tím intenzivnější je práce AP s ním. Asistent přidělený žákům s třetím stupněm podpory se může ve vyšší míře věnovat i ostatním dětem ve třídě, u pátého stupně je téměř výhradně s inkludovaným žákem (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 9 a 15–17).

Asistent pedagoga pomáhá žákům s učením a socializací, samotným pedagogům pak v jejich profesních činnostech. V současnosti jsou asistenti pedagoga běžnou součástí pedagogického sboru. V praxi jsou mnohdy asistenty pedagoga i kvalifikovaní učitelé, např. čerství absolventi (Tomková et al., 2020, s. 33).

### 3.1.3 Školní psychologové

Školní psychologové zatím nejsou nezbytnou součástí školního poradenského pracoviště, přesto je jejich role ve školách velmi důležitá. Identifikují žáky s potřebou PO a vytváří strategie vedoucí k odstranění (respektive zmírnění) problémů týkajících se výuky a výchovy. Jsou poskytovateli krizové intervence (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 163). Věnují se diagnostice, poradenství a metodické činnosti, mohou pomáhat ve specifických výchovných situacích. Vyučujícím pomáhají nejen s profesními problémy, ale i s těmi osobními (Tomková et al., 2020, s. 18).

Školní psychologové pečují o klima školy, věnují se třídním kolektivům i pedagogickému sboru (Baslerová, P. et al., 2015, 2020, s. 164). Spolu se speciálními pedagogy mají za úkol snižovat rizika vzniku výchovných či výukových problémů. Koordinují péči školy o žáky se speciálním vzdělávacími potřebami s PPP a SPC (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 53–54).

Přestože jich je v českém školství zatím poměrně málo, jejich počty rostou. (Tomková et al., 2020, s. 59).

### 3.1.4 Školní speciální pedagogové

Ze zákona má školní speciální pedagog stanoven úvazek 20–24 hodin přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti týdně. Konkrétní výše úvazku pak záleží na řediteli školy (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 162).

Náplní práce školního speciálního pedagoga je depistážní činnost a zařazení žáků do speciálně pedagogické péče. Věnuje se také diagnostice, intervenci, metodické a koordinační činnosti. Lze říci, že školní speciální pedagog je na škole ku pomoci učitelům, jejich asistentům, žákům i rodičům. Jeho pozice, náplň a rozsah práce jsou sice definovány zákony, ale konkrétní náplň práce do značné míry závisí na vedení školy (Tomková et al., 2020, s. 45). „Zabývá se především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením (případně i realizací) strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů“ (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 162). Úkolem speciálního pedagoga je analýza pedagogických údajů, vyšetření výukové úrovně a percepčně kognitivní zkoušky (Křováčková, 2014, s. 41).

V jeho kompetenci není speciálněpedagogická diagnostika za účelem doporučení podpůrných opatření druhého a vyššího stupně. Tuto možnost mají pouze speciální pedagogové pracující v ŠPZ<sup>8</sup> (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 162).

*„Poradenství a spolupráce učitelů se speciálními pedagogy je zaměřená na kvalitu, společnou analýzu potřeb a problémových okruhů inkluze ve škole a na hledání společných optimálních řešení“* (Vítková, 2013, s. 46).

### **3.1.5 Výchovní poradci**

Výchovním poradcem, jmenovaným ředitelem školy, je pedagog s doplněným příslušným vzděláním. Zabývá se zejména kariérovým poradenstvím, ale i péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Tomková et al., 2020, s. 18). Výchovní poradci působí na všech základních, středních i speciálních školách (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 52).

Pozice výchovního poradce, jenž je na školách historicky prvním poradenským pracovníkem, bývá na školách s větším množstvím žáků zastoupena hned dvakrát, pro první i druhý stupeň. Dominantní náplní práce výchovního poradce je kariérové poradenství pro žáky i jejich zákonné zástupce, jehož součástí je i administrativa spojená s podáváním přihlášek na střední školy. Poradenské činnosti se věnuje i v souvislosti s péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či o žáky mimořádně nadané. Podílí se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů (Tomková et al., 2020, s. 81). *„Provádí vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž psychický a sociální vývoj, výchova, vzdělávání nebo příprava na budoucí povolání vyžadují zvláštní pozornost“* (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 52). Sledují vývoj žáků a navrhují další péči o ně řediteli školy a zákonným zástupcům. Spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče a speciálně pedagogickými centry. Jsou k dispozici také pedagogům školy, jimž pomáhají při řešení problémů s žáky (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 53).

Výchovní poradci by ideálně měli splňovat i jisté osobnostní předpoklady – být důvěryhodní, spolehliví, komunikativní, mít dostatek empatie... (Kendíková, 2016, s. 94).

---

<sup>8</sup> Školské poradenské zařízení.

### 3.1.6 Školní metodici prevence

Metodik prevence, často jeden z vyučujících na škole, musí absolvovat povinné specializační studium v rámci kurzů celoživotního vzdělávání. Přispívá k dobrému klimatu na škole a vytváří vztahy v ní i mimo ni (Tomková et al., 2020, s. 91). Na menších školách tuto funkci často zastává někdo z vedení školy nebo výchovný poradce. Věnuje se poradenské, informační a metodické a koordinační činnosti (Kendíková, 2016, s. 96).

*„Jeho důležitým úkolem je iniciovat ve škole týmovou spolupráci v oblasti prevence rizikového chování žáků, připravovat strategii prevence a tzv. minimální preventivní program a organizovat a realizovat jednotlivé preventivní aktivity“* (Tomková et al., 2020, s. 19). K informačním činnostem řadíme předávání informací o nabídce programů a projektů týkajících se sociálně patologických jevů, vedení databáze spolupracovníků školy v této oblasti, prezentace výsledků preventivních programů školy či nabývání nových informací. Ve spolupráci s pedagogy provádí orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování. Těmto žákům a jejich zákonným zástupcům následně poskytuje poradenskou činnost, případně jim doporučí vhodné odborné zařízení (Kendíková, 2016, s. 97).

### 3.1.7 Sociální pedagogové

Sociální pedagog dle české legislativy není zařazen mezi pedagogické pracovníky, ačkoliv ho na některých základních školách můžeme nalézt. Přestože na Slovensku (kde je legislativně zařazen do škol jako odborník na preventivní a sociálně výchovnou práci již od roku 2008), v Maďarsku, Norsku, Španělsku apod. mají se sociálními pedagogy pozitivní zkušenosti, u nás jich pracuje minimum. Sociální pedagogové jsou užiteční zejména na školách ve vyloučených lokalitách či s větším množstvím žáků z odlišného kulturního prostředí (Tomková et al., 2020, s. 71).

Ve školním prostředí se zaměřují na žáky, jejich rodiny i pedagogický sbor. Propojují školy s dalšími institucemi – policií, OSPOD, obcí... Věnují se poradenství a prevenci, která může probíhat ambulantně i v rámci terénní práce. Kromě škol často působí také ve volnočasových centrech. Zařizují sociálně pedagogické aktivity pro jedince i komunity (Asociace sociálních pedagogů, 2022).

### 3.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

*„Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, dlouhodobě onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožením sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Patří sem i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných“ (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 44).*

Znevýhodnění klasifikujeme podle druhu na poruchy somatické (tělesné), poruchy komunikace, poruchy mentální a poruchy chování. Existují tři stupně znevýhodnění: lehký (odlišnost od normy je minimální), střední (vyžadují speciální přístup) a těžký (jedinec je odkázaný na pomoc okolí). Handicapy lze klasifikovat také podle doby jejich vzniku. Na prenatální poruchy mají vliv genetické predispozice a teratogenní faktory (chemické, fyzikální a biologické). Perinatální poruchy jsou důsledkem komplikovaného porodu. U postnatálních handicapů hrají roli chemické, biologické a sociální faktory. Různé poruchy či postižení mohou vznikat v průběhu celého života (Fischer a Škoda, 2008, s. 20–22). Deficit jako takový není překážkou vývoje. Tou jsou až sociální vztahy a interakce, které jsou tímto deficitem narušeny, tzn. příčinou abnormálního vývoje psychických funkcí jsou problémy sociálního vývoje (Berk a Winsler, 1995 in Zápotočná, 2010, s. 307). Kromě příčin potíží se vzděláváním je žádoucí definovat i zdroje, které žákovi s učením pomáhají. Ty mohou být sociální, kognitivní i emocionální. Znalost překážek a zdrojů učení vede k vytvoření vhodných postupů edukace (Dostalová a Viktorin, 2020, s. 79).

Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vystávají dvě možnosti, přímá intervence a model inkluzivní třídy. V rámci přímé intervence pracuje speciální pedagog s diagnostikovaným žákem. Většinou pracují na stejných úkolech jako vyučující se zbytkem třídy, akorát v oddělených prostorech. V inkluzivní třídě mají možnost podpory všichni žáci. Žákovi s postižením je věnována pouze část pozornosti poradenského pracovníka (Vítková, 2013, s. 47).

### 3.2.1 Žáci se specifickými poruchami učení

Zkratka SPU v sobě skrývá různá označení: specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení nebo vývojové poruchy učení (Vítková et al., 2004 in Fischer a Škoda, 2008, s. 107). Vývojové specifické poruchy učení se začínají u dětí objevovat s nástupem do školy (Fischer a Škoda, 2008, s. 107).

K příčinám specifických poruch učení lze přistupovat v neurofyziologické, psychologické, speciálněpedagogické, sociologické a lingvistické rovině. Oborníci povětšinou zastávají názor, že za vznikem těchto poruch stojí více faktorů současně, tzn. jejich příčinnost je vícefaktorová. Mezi dispoziční vlivy SPU se řadí nepříznivé sociální prostředí (v rodině i vzdělávacím zařízení), genetické vlivy a také lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 160). Pravděpodobné příčiny vzniku se dělí do čtyř skupin: lehká mozková dysfunkce<sup>9</sup>, dědičnost, kombinace dvou předchozích a neurotická či nejasná etiologie (Fischer a Škoda, 2008, s. 109). Specifickou poruchu učení má zhruba 6 % populace (Hallowell a Ratey, 2007 in Bartoňová, 2013, s. 200).

*„Garantem diagnostiky specifických vývojových poruch učení pro školství jsou pedagogicko-psychologické poradny“* (Křováčková, 2014, s. 40). SPU může být stanovena, když je úroveň rozumových schopností v normě, ale je trvale snížený výkon v dané výukové oblasti (existuje výrazný rozdíl mezi úrovní inteligence a úrovní výkonu v dané oblasti výuky). Dalšími parametry je rezistence potíží vůči běžným pedagogickým opatřením a absence vnitřních i vnějších faktorů, které by mohly potenciálně negativně

---

<sup>9</sup> *„LMD se projevují nápadnostmi a poruchami – čili dysfunkcemi – v řadě jednotlivých mentálních funkcí i v jejich součinnosti, jež je podmínkou komplexních forem chování, jakými jsou např. školní učení, společenské chování, zvládání pracovních úkolů. Podkladem jsou drobná, zpravidla rozptýlená poškození mozkové tkáně, k nimž došlo v nejčasnějších vývojových fázích, nebo zvláštní utváření mozkových struktur dítěte, a nikoli o následky nevhodné výchovy“* (Matějček a Klégrová, 2011, s. 212).

Lehká mozková dysfunkce může vzniknout již v prenatálním období dítěte (např. onemocnění matky, používání alkoholu v těhotenství apod.), či při porodu. V postnatálním období bývají její příčinou různá infekční a horečnatá onemocnění. Není však pravidlem, že se u dětí potýkajících se v minulosti s těmito obtížemi rozvine LMD. Jistou roli hraje také dědičnost (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 163).

ovlivňovat výkony žáka. Těmito faktory je myšleno např. mentální postižení, zrakové či sluchové postižení atd. (Mertin, 1995, s. 44). Přestože se SPU mohou objevovat u žáků s nevhodným rodinným zázemím, nemá toto prostředí na vznik poruchy vliv (Fischer a Škoda, 2008, s. 108).

Pouze zákonní zástupci žáka mohou požádat o jeho vyšetření v PPP, v optimálním případě souhlasí také s vyplněním školního dotazníku. Na potenciální specifické poruchy učení bývají mnohdy upozorněni učiteli. Samotnému vyšetření by měl předcházet anamnestický rozhovor s rodiči. Informace z něj získané se následně porovnávají s výsledky dotazníku, z předložené školní dokumentace a samozřejmě s údaji poskytnutými samotným žákem. Součástí vyšetření je také vyšetření intelektových schopností. Pokud žák vykazuje podprůměrné nebo nižší intelektové schopnosti, nemohou mu být SPU diagnostikovány (Křováčková, 2014, s. 48–50).

Specifické vývojové poruchy učení mají zásadní vliv na úspěšnost žáků ve školách, silně se projevují v tzv. hlavních předmětech (Matějček 1995, s. 24). Ovlivňují osvojení, organizaci a porozumění informacím verbálním i neverbálním (Adam a Tatnall, 2008, s. 64 in Bartoňová, 2013, s. 200). Poruchy učení spočívají v senzomotorických potížích, nesouvisí s rozumovými schopnostmi jedince (Fischer a Škoda, 2008, s. 112).

Náprava specifických poruch učení je náročná (nejen pro dítě a jeho rodinu, ale i pro učitele a další odborníky) a dlouhodobá. Pro dosažení pozitivních výsledků je důležité přistupovat k dítěti laskavě, ale důsledně. Ideální podmínky pak nastávají při dobré spolupráci rodiny, školy a poradenského pracoviště (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 186).

Mezi zásady reedukace<sup>10</sup> specifických poruch učení patří např. co nejpřesnější diagnostika, zažívání úspěchu dítěte (ideálně hned při první návštěvě poradny či první nápravné hodině) v oblastech, kde dříve selhávalo, který lze podpořit postupováním po malých krocích – postoupit k náročnějším úkolům až poté, co si řádně osvojí úkoly předchozí. Veškeré úkoly by měly svou náročností odpovídat možnostem žáka. S dítětem by se na nápravě mělo pracovat pravidelně, v ideálním případě denně (návčik by měl být krátký, avšak intenzivní). Žák by měl pracovat v klidném nerušeném prostředí, kde se

---

<sup>10</sup> Reedukace spočívá v rozvoji nevyvinutých nebo narušených funkcí za pomoci speciálněpedagogických postupů (Zelinková, 2012 in Dostalová a Viktorin, 2020, s. 36).

bude moci patřičně soustředit a veškerá pozornost dospělého bude věnována pouze jemu (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 187).

Děti trpící lehčí formou SPU zpravidla pracují na minimalizaci jejich projevů doma s rodiči dle pokynů pedagogicko-psychologické poradny. Ta rodině poskytuje konzultace a doporučuje vhodné metodické materiály. Při obtížích vyžadujících soustavnější odbornou péči může být dítě zařazeno do individuální nápravné péče. Individuální péče má cílené zaměření s ohledem na potřeby dítěte. Konzultace v poradně napomáhají rodičům při práci s dítětem v domácím prostředí a jejich četnost se postupem času snižuje. Skupinová nápravná péče zahrnuje cvičení zaměřená na rozvoj důležitých oblastí – percepce, motorika, řeč... (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 176–177).

Pro patřičnou individuální práci s dítětem je nutná psychologická analýza jeho situace. Ta se týká například postojů celé rodiny ke škole či vzdělávání, vztahů dítěte ke spolužákům, sourozencům apod. (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 187). Učební strategie (organizace, rutina, psaní poznámek, vyhledávání informací...) jsou pro vzdělávání žáků s SPU zásadní (Bartoňová, 2013, s. 201). „*Učitel, který se zaměřuje na učební styly žáků, může pomoci zjistit strategie, které vycházejí ze silných stránek žáka. Diskuze o způsobech učení, které žák preferuje, posiluje jeho proces učení či předcházení problémům a umožňuje ukládat získané informace*“ (Bartoňová, 2013, s. 201).

Při inkluzi dětí s SPU do běžných tříd je vhodným nástrojem vyučování kooperativní učení. To totiž rozvíjí i sociální a komunikační dovednosti. Žáci mohou ve skupinách plnit pro ně jednodušší úkoly – např. diktovat spolužákovi namísto psaní. Učitel také může rozdělit třídu do pracovních skupin tak, jak uzná za vhodné vzhledem k individualitám žáků a konkrétní aktivitě (Zápotočná, 2010, s. 309–311).

K podpůrným opatřením ve škole patří vhodné usazení žáka ve třídě (sedí sám, či vedle klidného spolužáka, blízko pedagogovi). Látka by měla být vysvětlována krátkými větami za využití jednoduchých slov. Žák by měl dostávat zpětnou vazbu k pochopení učiva a na vypracování úkolů mít dostatek času, aby se vyvaroval stresu. Žák by neměl vykonávat obtížné aktivity krátce po sobě (např. učit se novou látku po napsání diktátu apod.), aby nedošlo k jeho přílišné únavě (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 188).



### **3.2.1.1 Čtení**

Nejrozšířenější poruchou učení je dyslexie (až 95 % jedinců s SPU). Mnohdy se vyskytuje v kombinaci s dysgrafií nebo dysortografií. Jedinec trpící poruchou čtení má narušené vnímání písmen a prostoru, kvůli čemuž zaměňuje různé druhy písmen – typicky zrcadlově podobná (b – d), tvarově podobná (h – k) a zvukově podobná (t – d). Potíže činí i spojování hlásek do slabik. Dyslexie ovlivňuje správnost čtení a porozumění textu (Matějček, 1995, s. 122–124; Fischer a Škoda, 2008, s. 112).

Dítě trpící dyslexií čte nerovnoměrně, jeho rytmus je přerývaný. Obsah textu zvládá lépe reprodukovat než přečíst. Nevládá text jen rychle či letmo přečíst (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 171). Kvůli pomalému čtení má tendence domýšlet si slova. Text si musí přečíst několikrát, aby ho pochopilo a zapamatovalo si údaje z něj. Obtížně se orientuje na stránce při vyhledávání konkrétních informací (Zelinková a Čedík, 2013, s. 20). Dyslexie může u žáků vést ke snížení jejich celkového výkonu ve škole (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 170).

*„Podmínky pro stanovení diagnózy dyslexie:*

- 1. IQ  $\geq$  70 (používá se inteligenční test, obsahující verbální i neverbální subtesty).*
- 2. ČQ <85 (používá se standardní čtenářský text).*
- 3. Od počátku školní docházky jsou dokumentovány potíže v osvojení čtení, výrazně podprůměrné školní výsledky ve čtení, opoždění ve čtení je minimálně jeden rok, ve vyšších ročnících dítě ve čtení nepřekročilo úroveň přibližně 4. ročníku (tedy přibližně hranici sociálně únosného čtení).*
- 4. Projevuje se výrazný rozdíl mezi úrovní rozumových schopností a úrovní čtení (například rozdíl mezi IQ a ČQ je 20 bodů ve prospěch IQ).*
- 5. Negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamná absence, adekvátní podmínky ve škole, přiměřená výuková příležitost, absence mentálního a tělesného postižení.*
- 6. Rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy (škola zavede alespoň na tři měsíce systém běžných pedagogických postupů – doučování, individuální procvičování, systematické povzbuzování apod.)“ (Křováčková, 2014, s. 42).*

Dyslexii lze u žáka diagnostikovat, jestliže splňuje všechny výše zmíněné podmínky. Pokud některá z nich není splněna, lze ji „nahradit“ minimálně dvěma z těchto: žák má rodiče/sourozence dyslektika, ADD/ADHD, specifická porucha v oblasti psaní, porucha řeči, výrazně opožděný vývoj v oblasti řeči nebo snížené výsledky v percepčních zkouškách (Křováčková, 2014, s. 42–43).

### **3.2.1.2 Psaní**

V oblasti psaní lze diagnostikovat dysgrafii a dysortografii. Dysgrafie je spjata s krasopisem a správným zvládnutím tvarů písmen, dysortografie se týká pravopisu. Aby mohla být specifická porucha psaní diagnostikována, musí být splněny tyto podmínky: IQ  $\geq$  70, potíže při psaní či zvládnutí pravopisu se objevují od nástupu do školy, nález v oblasti zraku a sluchu je negativní, žák není fyzicky ani psychicky handicapován, do školy dochází řádně, bez častých absencí, je minimálně tři měsíce rezistentní vůči běžným pedagogickým opatřením školy a mezi úrovní psaní/pravopisu a úrovní rozumových schopností žáka je markantní rozdíl. Pokud nejsou všechny tyto podmínky splněny, musí být každá z nesplněných kompenzována alespoň dvěma jinými (dysgrafie/dysortografie prokázána u rodičů či sourozence, ADHD/ADD, porucha v oblasti čtení, výrazně opožděný vývoj řeči, snížené výsledky v percepčních zkouškách, problémy s jemnou motorikou, grafomotorikou, vývojová dyspraxie) (Křováčková, 2014, s. 43–44).

#### **3.2.1.2.1 Dysgrafie**

*„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravou písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen“* (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 171). Nijak nesouvisí se zralostí dítěte, jeho inteligencí (přestože si třeba nepamatuje tvar písmen), smyslovou vadou či vadou pohybového aparátu. Vliv nemá ani způsob vyučování psaní (Beitchman, 1998 in Vašutová, 2008, s. 43).

Dysgrafici mnohdy špatně drží psací náčiní a nedaří se jim patřičně zkoordinovat zrakové vnímání s jemnou motorikou. Psaní samotné vyžaduje žákovi plnou pozornost, je pro něj proto obtížné se soustředit na obsah projevu a správnou gramatiku. Negativně ovlivněn je také zápis čísel (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 171). Píše neobratně, těžkopádně a velmi pomalu, nezvládá napodobit tvar písmen, ani je správně seřadit. Jeho písmo je, i přes velké úsilí, neuspořádané (Fischer a Škoda, 2008, s. 112).

### 3.2.1.2.2 Dysortografie

*„Dysortografie je specifická porucha pravopisu, vyskytující se velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Negativně ovlivňuje také proces aplikace gramatického učiva. Při uplatnění redukční péče dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času než ostatní žáci“* (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 172). Problémy činí rozlišování měkkých a tvrdých slabik typu di-dy, ni-ny a sykavek. Žák neumí v písmu správně určit hranice jednotlivých slov (Vašutová, 2008, s. 43).

Dělí se dle jejích typických znaků na: auditivní (narušení procesů sluchové diferenciacce a oslabení sluchové paměti), vizuální (snížená kvalita vizuální paměti) a motorickou (narušení jemné motoriky) (Michalová, 2003 in Fischer a Škoda, 2008, s. 113).

### 3.2.1.3 Počítání

Dyskalkulie je specifická vývojová porucha matematických schopností. Diagnostikuje se na základě kombinovaného testu – inteligence a testu z matematiky. Toto testování však není stoprocentní. Výsledky může zkreslit nervozita dítěte, uplatnění zautomatizovaných postupů, kterým však dítě nerozumí apod. (Simon, 2015, s. 19 a 47). Stanovit diagnózu lze, když má žák  $IQ \geq 70$ , potíže v osvojování matematických dovedností (opoždění minimálně rok), v chápání pojmu číslo, v umístění čísla na číselné ose nebo v číslici apod. Dalšími zásadními podmínkami jsou adekvátní podmínky ve škole, do které žák dochází bez výraznějších absencí, absence mentálního i fyzického handicapu, negativní nález v oblasti zraku a sluchu a rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy (přetrvávající minimálně tři měsíce). Každé absentující kritérium je opět možné nahradit minimálně dvěma jinými (rodič/sourozenec dyskalkulik, ADD/ADHD, porucha v oblasti čtení/psaní, snížené podmínky ve zkouškách pracujících se symboly (Křováčková, 2014, s. 44).

Člení se na několik typů. Narušenou schopností provádět matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení) je charakteristická operační dyskalkulie. Neschopností psát matematické symboly se projevuje grafická dyskalkulie. Potíže číst čísla, číslice a grafické

symboly mají jedinci s lexickou dyskalkulií. Dále rozlišujeme také kupříkladu dyskalkulii praktognostickou, verbální či ideognostickou (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 172–3).

Názny, že je dítě dyskalkulik, se obvykle objeví ve škole. Má potíže s matematickými úkony, které by v daném věku již mít nemělo. Učitel by měl v rámci reedukace zařazovat vhodná cvičení a didaktické hry. Ty mohou být určeny pro celou třídu i speciálně pro děti s poruchou matematických schopností (Simon, 2015, s. 19 a 139).

#### **3.2.1.4 Méně významné poruchy učení**

Mezi poruchy učení se řadí také dysmuzie, porucha hudebních schopností, a dyspinxie, porucha kreslení. Dysmuzie může mít formu expresivní, kdy člověk nedokáže reprodukovat, který je mu známý, nebo totální. Jedinci s totální dysmuzií hudbu nechápou, nejsou schopni si ji zapamatovat. Dítě s dyspinxií má obtíže s motorikou, neumí správně zacházet s tužkou. Nechápe perspektivu a neumí svou představu převést na papír (Fischer a Škoda, 2008, s. 114).

Dyspraxie je poruchou obratnosti. Jedinci s dyspraxií komplikovaně koordinují své pohyby, jsou nepozornější a mají nižší smyslové vnímání, kvůli čemuž obtížněji vstřebávají informace. Verbální dyspraxie pak spočívá v obtížích se zřetelnou výslovností. Ta je způsobena nedostatečnou kontrolou nad hrdlíkem, hlasivkami a ústy mozku (Vašutová, 2008, s. 47).

#### **3.2.2 Žáci s ADHD/ADD**

ADHD, hyperkinetická porucha, respektive porucha pozornosti s hyperaktivitou, a ADD, porucha pozornosti bez hyperaktivity, nahrazují zastaralejší výraz lehká mozková dysfunkce. Ten byl poměrně vágní, co se týče diagnostických kritérií, a jako takový byl i chápán šířeji (Andreánska, 2016, s. 378). Poruchy pozornosti se rozlišují na čtyři typy: kombinovaná ADHD a ADD, převážně nepozorný typ, převážně hyperaktivně impulzivní typ a reziduální typ. Nepozornost se projevuje různými chybami způsobenými přehlédnutím detailů, častým zapomínáním, ztrácením věcí, nezvládnutou organizací úkolů apod. Žáci odpovídají impulzivně dříve, než zazní otázka, neumí čekat, mají ve zvyku přerušovat ostatní. Kvůli své hyperaktivitě nevydrží delší dobu sedět (dospívající a dospělí přinejmenším pociťují neklid), vrtí se na židli, bývají hluční... (Reimann-Höhn, 2018, s. 18–19).

U některých jedinců se projevy ADHD s věkem zmírňují, není to však pravidlem (Andreánska, 2016, s. 379).

Na druhou stranu s sebou tento typ poruch přináší i jistá pozitiva. Dokáží vnímat více informací najednou, bývají kreativní, hledají nové způsoby řešení, jsou zvědaví, zajímají se o to, co se kolem nich děje (Reimann-Höhn, 2018, s. 27). Pozornost nesouvisí s vůlí, morálními zásadami ani inteligencí. Nepozornost ve své podstatě vlastně neexistuje. Existuje pouze pozornost, která je však zaměřena na nežádoucí podněty, vnější či vnitřní. „Nepozorné“ dítě je tak vlastně pozorné až příliš (Matějček a Klégrová, 2011, s. 203).

Coby příčina ADHD bývá nejčastěji uváděno drobné difúzní poškození mozku, které vzniklo v období vývoje a zrání CNS. To znamená, že k němu došlo v prenatálním nebo perinatálním období dítěte, případně v raném věku (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 12). Předpokládá se, že na vznik poruchy pozornosti s hyperaktivitou mají vliv i genetické predispozice (Andreánska, 2016, s. 379).

Pro diagnostiku je nutné zjistit, zda se symptomy objevovaly již před nástupem do školy (možnost problémů s adaptací), přetrvávají déle než půl roku, vyskytují se ve více prostředích a svou intenzitou neodpovídají věku dítěte (Andreánska, 2016, s. 378 a 380–381). Pro definitivní diagnózu těchto poruch neexistuje psychologický test. Jsou nezbytná různá vyšetření, rozhovory s lékařem (Reimann-Höhn, 2018, s. 20). Přestože různé projevy ADHD lze pozorovat poměrně brzy, samotná diagnóza by se neměla stanovovat před 4.–5. rokem věku dítěte (Andreánska, 2016, s. 379).

Žák s poruchou pozornosti potřebuje jasně definované hranice a klidný, vyrovnaný přístup i ve vypjatých situacích, který může fungovat jako vzor pro jeho chování. Dítě si musí být vědomo, že někdy musí upozadit své potřeby v zájmu ostatních, respektive domluvených pravidel. Žák by měl mít možnost svou energii ventilovat. K tomu mohou pomoci i různé mimoškolní aktivity (Jucovičová a Žáčková, 2010, s. 55–56 a 59). Při náročnějším úkolu by žák měl mít k dispozici vyučující, aby ho vedla a eliminovala zabíhání do jiných aktivit (Matějček a Klégrová, 2011, s. 206). Při těžší poruše mohou být žáci vzdělávání přímo speciálním pedagogem. Mají také právo na IVP (Andreánska, 2016, s. 383).

### **3.2.3 Žáci s poruchou autistického spektra**

Mezi pervazivní vývojové poruchy spadají dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, dezintegrativní porucha v dětství, pervazivní vývojové poruchy a nespecifikovaná pervazivní vývojová porucha. To vše lze shrnout označením děti s autismem nebo jinými pervazivními vývojovými poruchami (Šedibová a Vladová, 2016, s. 318). S ohledem na různorodost projevů autismu a konkrétní charakteristiky jedinců s autismem nelze přesně určit jeho příčinu (Šporclová, 2018, s. 14). I zde se však hovoří o dědičnosti. Jedno z cca dvaceti dětí trpících autismem má sourozence se stejnou diagnózou (Gillberg a Peeters, 1998, s. 53).

Autismus se obvykle projevuje narušením sociální interakce (nezájem navazovat kontakty, zapojovat se do her...), narušením komunikační schopnosti (verbální i neverbální) a omezeným stereotypním chováním (Šedibová a Vladová, 2016, s. 318–319).

Nevhodné chování způsobené autismem se primárně řeší terapeutickými postupy – hledání příčin nevhodných projevů, snaha o jejich zmírnění... Lze využít také psychofarmaka, která však neřeší jádro příznaků, jen zmírňují některé symptomy (Hrdlička, 2014, s. 162). Při jejich užívání se mohou objevit nežádoucí vedlejší účinky, proto je nutné dítě bedlivě pozorovat a případně změnit dávkování nebo typ medikace (Šporclová, 2018, s. 23).

Rostoucí počet žáků s PAS v českých školách vyžaduje důkladnější vzdělávání učitelů v této problematice (Nováková, 2012, s. 69). Autismus je velmi individuální a má mnoho projevů. Může být kombinovaný s mentálním, tělesným či smyslovým postižením. Vysoce individuální proto musí být i způsob vzdělávání. Tito žáci mají potíže s verbální komunikací, instrukce by proto měly být doplněny o písemnou či vizuální formu, musí mít stanovená pravidla chování. Nároky jsou kladeny i na prostředí, které by nemělo být rušivé. Mnoho žáků s poruchou autistického spektra je hypersenzitivních (Šedibová a Vladová, 2016, s. 321–322).

### **3.2.4 Žáci s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu**

Užívání termínů „mentální retardace“ a „mentální postižení“ někdy bývá nejednoznačné. Retardace vzniká maximálně do prvního roku života dítěte (obvykle ale již

v prenatalním, nebo perinatálním období). Mentální postižení vzniklé v pozdějším věku vlivem nemoci nebo úrazu se nazývá demence (Vágnerová, 2008, s. 265 a 290; Slowík, 2022, s. 192).

Lidé s mentální retardací nedosahují IQ vyššího, než je 70, přestože jejich výchovná stimulace byla dostatečná (Vágnerová, 2008, s. 301). Mentální retardace je vrozená a trvalá, přestože je možné dosáhnout jistého zlepšení. Lidé trpící mentální retardací se obtížně adaptují na běžné životní podmínky (Fischer a Škoda, 2008, s. 91–92). Mentální poruchy se často projevují výrazně odlišným chováním, což je jedním z důvodů, proč bývají některými členy společnosti špatně přijímáni. Dalším důvodem je samozřejmě jejich snížený intelekt, jenž je považován za hlavní aspekt osobnosti člověka (Slowík, 2022, s. 190).

Jsou málo zvědaví, preferují spíše stereotyp, což se podnětů týče. Svět je pro ně málo srozumitelný, špatně chápou vztahy mezi objekty apod. Z tohoto důvodu bývají závislí na dalším člověku, který tak plní funkci jakéhosi prostředníka mezi nimi a světem. Jejich myšlení je zjednodušené, omezené a váže se na konkrétní skutečnosti. Lpí na konkrétním řešení situací, brání se novým poznatkům. Kvůli omezené slovní zásobě hůře rozumí složitějším sdělením, nechápou ironii, vtipy. Sami mají nepřesnou výslovnost, která se s těžšími stupni poškození rapidně zhoršuje. U těžších případů převládá neverbální komunikace (Fischer a Škoda, 2008, s. 95–96). U mentálně retardovaných se projevuje zvýšená dráždivost. Mívají sklony k afektivním reakcím, nedokáží odložit své potřeby (Vágnerová, 2008, s. 295). Mentální postižení zasahuje rozumové schopnosti, emoce, sociální kompetence a oblasti z nich vycházející (Slowík, 2022, s. 191).

Jedinci s IQ v rozmezí 80 až 90 bodů spadají do lehkého intelektového podprůměru. Tyto děti stačí běžným nárokům praktického života. Potíže mají zejména v souvislosti se školním vzděláváním. Běžné výukové nároky jsou pro ně obtížně dosažitelné a zvýšené úsilí ve snaze o jejich dosažení vyčerpává nervový systém. Tyto děti jsou proto náchylnější ke stresu a frustraci. Častěji se u nich také objevují poruchy chování (Matějček a Klégrová, 2011, s. 197).

Příčiny sníženého výkonu v učení lze kategorizovat takto: porucha vytváření paměťové stopy (je zapotřebí více opakování, aby se vytvořila paměťová stopa), porucha vztahu

mezi první a druhou signální soustavou, porucha zaměření paměti a nedostatky v motivaci k učení (Illyés et al., 1978 in Hučík, 2010, s. 258–259).

*„Za žáka s lehkým mentálním postižením považujeme žáka s vrozenou (či v dětství získanou) duševní poruchou, která je charakteristická celkovým významným snížením inteligence doprovázeným nedostatky v adaptaci na okolní prostředí. Tyto nedostatky v adaptaci se přitom mohou týkat (a většinou také týkají) učení, řeči, sociálních schopností apod.“* (Valenta, 2015 in Langer, 2016, s. 81). Děti postižené lehkým stupněm mentální retardace jsou povětšinou dobře vychovatelné a vzdělavatelné. (Matějček a Klégrová, 2011, s. 183). Jedinci trpící lehkou mentální retardací mohou v nejlepším případě dosáhnout úrovně dítěte středního školního věku. Jsou schopni do jisté míry uvažovat logicky, avšak ne myslet abstraktně. Ve škole mají potíže se čtením a psaním. Asi 80 % mentálně retardovaných trpí lehčí formou (Fischer a Škoda, 2008, s. 92 a 98).

Osoby se středně těžkou mentální retardací mají IQ 35–49 (Slowík, 2022, s. 194). Dosahují uvažování předškolního dítěte. Zvládají jednoduché návyky a běžné činnosti, k jejichž upevnění je třeba mechanické učení a časté opakování. Pokroky, jichž jsou schopni dosáhnout ve školním prostředí, jsou velmi limitované (Fischer a Škoda, 2008, s. 98). Dokáží se obvykle naučit mluvit a komunikovat s okolím. V dospělosti zvládají vykonávat jednoduché mechanické práce (Matějček a Klégrová, 2011, s. 175).

IQ 20–34 mají lidé s těžkou mentální retardací. Jakékoliv nižší je již hluboká mentální retardace (Slowík, 2022, s. 194). V případě hluboké mentální retardace jsou jedinci plně závislí na péči okolí. Řeč a poznávací schopnosti se téměř nerozvíjejí. Hluboká mentální retardace se mnohdy objevuje v kombinaci s jiným znevýhodněním (Fischer a Škoda, 2008, s. 98). Děti s nejtěžší formou mentální retardace stagnují na vývojové fázi kojenců, v lepším případě batolat, tzn. málokdy zvládají základní prvky lokomoce, konzumovat tuhou stravu, osvojit si hygienické návyky... (Matějček a Klégrová, 2011, s. 175).

Výchova a vzdělávání je u mentálně retardovaných celoživotním procesem (Pipeková, 2006, s. 182). Musí se cíleně učit i to, co zdraví přejímají od společnosti zcela bezděčně. Vzdělavatel proto musí být obzvláště trpělivý (Slowík, 2022, s. 199). Schopnost učení omezují, kromě snížené inteligence, nedostatky v koncentraci pozornosti a paměti. Převažuje mechanický způsob učení (Fischer a Škoda, 2008, s. 96).



Integrace mentálně postižených do škol hlavního vzdělávacího proudu se týká především jedinců s nižším stupněm postižení (Fischer a Škoda, 2008, s. 103). V případě mentálně retardovaných lze upravit očekávané výstupy na minimální úroveň požadovanou RVP (Slowík, 2022, s. 202). Pro efektivní inkluzivní vzdělávání těchto žáků je nutné maximální úsilí ze strany rodiny. Měla by navázat úzkou spolupráci se školou, zprostředkovávat vyučujícím poznatky o chování dítěte, podílet se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu... Musí být také schopna zajistit bezpečnou dopravu žáka do školy a zpět (Hučík, 2010, s. 261).

U těžce mentálně retardovaných se požadavek inkluze naplňuje jen velmi těžce (Slowík, 2022, s. 199). Péče o člověka s těžkou mentální retardací je nejčastěji vyřešena jeho umístěním do ústavní péče. Děti se střední mentální retardací jsou do ústavu umisťovány zejména v případě, že rodina nemá dostatečné ekonomické a sociální podmínky pro domácí péči. Ústavní péče bývá doporučována také v momentě, kdy hrozí rozvrat rodiny (Matějček a Klégrová, 2011, s. 181–182).

### **3.2.5 Žáci s tělesným postižením**

Tělesné postižení někdy bývá považováno za synonymní výraz pro zdravotní postižení. Dle školského zákona je ale tělesné postižení jen jednou z forem zdravotního postižení, mezi která se řadí třeba i mentální postižení, autismus, poruchy učení i chování... (Fischer a Škoda, 2008, s. 33).

Tělesná postižení mohou mít různé prognózy, můžeme tak hovořit o relativně stabilizovaných postiženích, o postiženích, u nichž lze dosáhnout zlepšení při správné léčbě a postiženích, jejichž stav se zhoršuje. Z hlediska stupně postižení je rozlišujeme na lehká, střední a těžká (Kollárová, 2010, s. 236). Postižení centrální nervové soustavy, složené z mozku a míchy, se dle závažnosti dělí na parézy, částečná ochrnutí, a plegie, úplná ochrnutí. Parézy a plegie se dále dělí podle lokalizace postižené části těla (Fischer a Škoda, 2008, s. 37).

Hlavním symptomem tělesného postižení je porušení motoriky, které může mít kvalitativní i kvantitativní charakter. Tělesné postižení má vliv i na psychiku daného jedince (typicky třeba pocity méněcennosti apod.) a jeho socializaci. Na psychiku mají vliv dva základní aspekty – deformovaný zevnějšek a nedostatečné pohybové kompetence.

Rozhodující je, do jaké míry je tělesně postižený soběstačný (Fischer a Škoda, 2008, s. 34). Omezení hybnosti může negativně ovlivnit i komunikační schopnost, protože omezená možnost ovládat svalstvo komplikuje artikulaci, respiraci a polykání (Slowík, 2022, s. 130).

Mezi vizuálně obzvlášť nápadná postižení patří malformace končetin, které postiženému komplikují život i u lehčích případů, kdy mají pouze kosmetický efekt. Dle stupně postižení se vrozené vady končetin dělí na amelie – absence končetiny, peromelie – absence části paže (např. předloktí), mikromelie – celkové zmenšení končetiny a fokomelie – končetiny ve tvaru ploutve nasedají na ramena (Fischer a Škoda, 2008, s. 57–58). Vrozené vývojové vady již nejsou ve společnosti tak časté, a to zejména z důvodu vyspělejší prenatalní diagnostiky (Slowík, 2022, s. 130). Těžké poruchy motoriky mívají příčinu v dětské mozkové obrně. Méně často k nim dochází v souvislosti s úrazem, artritidou apod. Je nutné brát v úvahu, že nízká pohybová zdatnost nemusí znamenat i nízký intelekt (Matějček a Klégrová, 2011, s. 150).

Tělesně postižení žáci nemívají snížené mentální schopnosti (Fischer a Škoda, 2008, s. 58). Jejich inteligence se pohybuje po celé škále – od podprůměru až po genialitu (Kollárová, 2010, s. 236). Tělesné postižení se však často objevuje v kombinaci se smyslovými vadami, mentální retardací, epilepsií atd. (Fischer a Škoda, 2008, s. 35).

Tyto žáky lze vzdělávat formou individuální nebo skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, případně kombinací těchto forem. Pokud mají žák i škola možnost a patřičné podmínky, preferuje se individuální integrace. Vzdělávání probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu (Fischer a Škoda, 2008, s. 59).

*„Cílem edukace žáka s tělesným postižením na základní škole je nejen dosáhnout toho, aby si podle individuálních předpokladů a možností osvojil přiměřený systém vědomostí a dovedností, aby se u něho rozvíjely schopnosti a zájmy a formovaly pozitivní osobní vlastnosti, ale také se má edukačními prostředky pokud možno přispívat ke zlepšování zdravotního stavu jedince, k překonávání obtíží spojených s tělesným postižením (znát svá omezení, ale i možnosti, jak dosáhnout dostupných cílů, a aktivně k nim přistupovat)“* (Kollárová, 2010, s. 240). Pokud žák nemá žádné další znevýhodnění, měl by být schopen

plnit požadavky RVP ZV. Díky kompenzačním pomůckám by měl být schopen úspěšně absolvovat většinu předmětů. Obsah vzdělávání je potřeba upravit u předmětů vyžadujících jemnou motoriku (geometrie, výtvarná výchova) nebo psychomotorickou koordinaci (tělesná výchova) tak, aby odpovídal možnostem a schopnostem žáka (Fischer a Škoda, 2008, s. 61). Škola má za úkol zabezpečit bezbariérové prostředí a vhodně upravit a vybavit třídy (Kollárová, 2010, s. 240).

### **3.2.6 Žáci se zdravotním znevýhodněním**

„Jako zdravotní znevýhodnění je chápáno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání“ (Fischer a Škoda, 2008, s. 73). Do zdravotních znevýhodnění spadají chronické choroby, jejichž příznaky je sice možné zmírňovat, ale nejsou plně léčitelné. Jedinci trpící chronickým onemocněním navíc mívají sníženou imunitu vůči dalším nemocem a sklony k recidivě těchto onemocnění (Vítková, 1998, s. 35). Mezi chronické choroby řadíme kardiovaskulární poruchy, onemocnění respirační soustavy, poruchy imunitního systému, kožní onemocnění, metabolické poruchy, onkologická onemocnění, záchvatová onemocnění (epilepsie, Westův syndrom), ale i poruchy psychiky a chování (Fischer a Škoda, 2008, s. 74). Mezi zdravotní oslabení spadají i stavy ohrožení zdraví způsobené nevhodnou životosprávou (včetně obezity a nadměrné hubenosti – jsou-li však způsobeny endokrinní poruchou, jedná se o nemoc), či přehnaně ochranným stylem výchovy. Zdravotní oslabení ve fyzické oblasti mohou mít i neurotické projevy, jako jsou tiky, poruchy spánku apod. (Kollárová, 2010, s. 238).

Vyučující si musí být vědomi příznaků onemocnění žáka, léčebných postupů, situací, které potenciálně mohou nastat a jejich řešení. Spolužáky by měl přiměřeně seznámit se zdravotním stavem znevýhodněného žáka a dbát na sociální klima třídy. Zdravotní oslabení bývá spojeno s nedostatečnou pohybovou obratností žáka, což může přinášet komplikace v sociálních vztazích s vrstevníky (Kollárová, 2010, s. 238 a 247).

Při edukaci nemocných a zdravotně oslabených žáků je potřeba zohlednit jejich sníženou výkonnost. V případě, že mají individuální vzdělávací plán, může docházet k redukci učiva na to základní. Vzdělávací program se přizpůsobuje změnám ve zdravotním stavu žáka (Kollárová, 2010, s. 247).

### 3.2.7 Žáci s narušenou komunikační schopností

Komunikační schopnosti se posuzují podle pěti kritérií – vývojového, fyziologického, terapeutického, lingvistického a podle komunikačního záměru. Abychom u dítěte mohli říci, že má narušenou komunikační schopnost, stačí, aby byla postižena pouze jedna rovina jazykového projevu (Lechta, 2008 in Lechta, et al., 2016, s. 334–335). U řeči se rozlišuje pět jejích aspektů: artikulace, skladba, slovní zásoba, obsah projevu a užití řeči v sociálních situacích. Žáci trpící vadou řeči mívají tendenci svůj verbální projev co nejvíce minimalizovat (Matějček a Klégrová, 2011, s. 162).

Poruchy řeči mohou mít příčiny fyziologické (poškození mluvidel, sluchové vady, poruchy autistického spektra...) i duševní. Pro jejich odbourávání je zásadní logopedická péče, v případě vad způsobených psychickou poruchou i terapie (Slowík, 2022, s. 177–178).

Vad řeči existuje mnoho druhů, kupříkladu vývojová dysfázie, afázie, breptavost, koktavost, huhňavost, dyslalie, surdomutismus, dysartrie a další (Slowík, 2022, s. 179–180).

Nejčastější a zároveň jednou z nejlehčích poruch řeči je patlavost (dyslalie). Dítě trpící dyslalií nesprávně vyslovuje některé hlásky, typicky se jedná třeba o sykavky. Logopedickou péčí se daří patlání většinou odstranit nebo alespoň zlepšit. Přesto se patlavost v poměrně velké míře vyskytuje i ve školních třídách. Poruchou výslovnosti je také dysartrie. Ta je ale oproti patlavosti podmíněna porušenou funkcí příslušných mozkových center. Jak těžká porucha bude, záleží na stupni poškození. Huhňavost (rinolalie) způsobuje nosový přízvuk řeči. Jedná se o poruchu zvuku řeči spojenou se zvláštním utvářením nosohltanové dutiny (např. rozštěp patra). Díky medicínskému pokroku lze huhňavost do velké míry řešit. Breptavost je poruchou tempa řeči – je zrychlené. Výslovnost se tak stává nezřetelnou, a to i kvůli vynechávání částí slov. Příčinou ale není rychlé vybavování myšlenek. Breptající lidé naopak části své řeči opakují a jejich sdělení je obsahově spíše chudší (Matějček a Klégrová, 2011, s. 166–167). Koktavost (balbuties) je poruchou plynulosti řeči, která je způsobená nadměrnou aktivitou fonačního svalstva. Vzniká mezi třetím a pátým rokem, zejména u chlapců. Často bývá vyvolaná nějakým traumatem. Nejznatelnější bývá při spontánní mluvě, méně se objevuje při čtení nebo reprodukci naučeného textu (Kejklíčková, 2016, s. 90–92).

K žákům trpícím poruchou řeči (a zejména k těm s neurotickou poruchou) by měl vyučující přistupovat trpělivě, klidně, neměl by je vystavovat stresu, nutit je k prezentování před třídou apod. Obvykle není žádoucí žáky na jejich nedostatky upozorňovat, protože to u nich může způsobit strach z mluvení. Na druhou stranu děti s breptavostí si obvykle neuvědomují, že mluví rychle a nesrozumitelně. Po upozornění jsou schopny zpomalit a více se soustředit na artikulaci (Slowík, 2022, s. 184–185).

### **3.2.8 Žáci se smyslovým postižením**

#### **3.2.8.1 Zrak**

Zrak je pro lidi zásadním pro každou praktickou činnost, navíc je zdrojem mnoha estetických prožitků. Ovlivňuje utváření správných představ, myšlení, pozornost... Veškeré poruchy zraku tento zdroj informací deformují, nebo dokonce zcela vylučují – omezená je kvalita i kvantita získaných poznatků (Keblová, 1996, s. 6).

Kvůli snížené až nulové propustnosti optického kanálu mají osoby se zrakovým postižením velmi snížený, nebo znemožněný příjem zrakových informací. Jejich specifické potřeby jsou proto zaměřeny zejména na pohyb a prostorovou orientaci, komunikaci v písemné podobě, ale i sebeobsluhu. Problém představuje veškerá transformace optických informací na poznatky. Některé poznatky (např. barvy) ani vytvořit nelze, jelikož jsou bezprostředně vázány na příjem optických informací. Mezi poruchy zraku vyžadující podpůrná opatření patří: ablace sítnice, astigmatismus, achromazie, anoftalmie a další (Vašek, 2003, s. 172).

Dle stupně postižení se zrakově postižení rozřazují do čtyř kategorií: nevidomí, částečně vidící, slabozrací a tupozrací a šilhaví (Vašek, 2003, s. 173). Slabozrací nejsou schopni číst písmo běžné velikosti, rozeznávat detaily, vidět vzdálené předměty apod. ani při korekci pomocí brýlí. Některým činí potíže rozeznávání barev. Žáci se zbytky zraku (s částečným viděním) vidí dobře osvětlené předměty. Při výuce čtení a psaní užívají černotisk a Braillovo písmo. Neobejdou se bez kompenzačních pomůcek. Nevidomí nejsou schopni zrakového vnímání (někteří mají světlocit), což jim značně komplikuje prostorovou orientaci. Využívají k ní ostatní smysly. Ke čtení a psaní jim slouží výhradně Braillovo písmo. Speciální pedagogika se u těchto dětí soustřeďuje na rozvoj zbylých smyslů. Tupozrací mají sníženou ostrost zpravidla na jednom oku. Průvodním znakem může být

šilhání. Speciálně pedagogická péče se zaměřuje na posilování tupozrakého oka (Keblová, 1996, s. 6–7).

Lidé se zrakovým postižením v běžném životě čelí nejen fyzickým bariérám, ale i těm psychologickým. Odstraňování bariér prostředí je na pokročilé úrovni. Díky inkluzi je ve školách speciálních i školách hlavního vzdělávacího proudu vyučován předmět Prostorová orientace a samostatný pohyb. Žák se zrakovým postižením se učí bezpečnému pohybu v prostorách školy a správnému užívání kompenzačních pomůcek (Vrubel a Pančocha, 2012, s. 133–134). Zrakové postižení je poměrně náročné na pomůcky a specifické úpravy organizace vyučování (větší časová dotace na plnění úkolů, zajištění učebních textů ve vyhovující podobě...). K ulehčení učení mohou žákovi posloužit zvukové záznamy výkladu pořízené s učitelským souhlasem (Šimko a Šimko, 2010, s. 201). Dle výzkumu z roku 2012 je největší bariérou úspěšné inkluze zrakově postižených žáků nedostatek kompenzačních pomůcek a jejich používání. Tento názor zastává 91 % respondentů, ředitelů základních škol v Pardubickém kraji. Téměř tři čtvrtiny respondentů se také domnívají, že učitelé těchto žáků by měli mít patřičné speciálně-pedagogické znalosti (Vrubel a Pančocha, 2012, s. 136–137).

Pro edukační proces je zásadní doba vzniku postižení, tedy zda se jedná o postižení vrozené, či získané. Pokud je postižení získané, lze navazovat na předchozí zrakové zkušenosti (Vašek, 2003, s. 175). Má-li žák špatnou prognózu, měl by získat co nejvíce zrakových informací, na které bude moci navazovat v budoucnu (Šimko a Šimko, 2010, s. 205).

Je důležité, aby vyučující měl alespoň základní informace o specifikách vady, jíž dítě trpí (protože běžný pedagog nemá speciální vzdělání, musí spolupracovat se speciálním pedagogem), a třída byla vybavena vhodnými kompenzačními pomůckami. Učitel by si měl promluvit s rodiči žáka a získat od nich všechny užitečné informace (Keblová, 1996, s. 25–26). Zrakově postižení mají právo na individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga, který se žákovi může individuálněji věnovat (Šimko a Šimko, 2010, s. 200).

### **3.2.8.2 Sluch**

Sluchové postižení je hodnoceno jako jedno z nejtěžších postižení, protože snižuje úroveň komunikačních kompetencí, tolik potřebných k socializaci jedince. Nevyvinou-li se

komunikační kompetence dostatečně, má sluchové postižení negativní vliv i na myšlení (Romančíková a Schmidtová, 2010, s. 216–217).

Poruchy sluchu se rozlišují na lehkou, střední, těžkou a velmi těžkou nedoslýchavost včetně hluchoty. Lehká nedoslýchavost nemívá výrazný vliv. Při střední vadě sluchu má jedinec potíže rozumět mluvené řeči. K porozumění si mnohdy nevědomky pomáhá odezíráním ze rtů. Tato vada má vliv na výslovnost dítěte, ale dá se dobře kompenzovat sluchadly. U těžké vady, kdy člověk slyší pouze hlasitou řeč zblízka, je zapotřebí dlouhodobá logopedická práce, aby byla řeč srozumitelná. Kvalitní sluchadla jsou nutností. Při velmi těžkých vadách sluchu se lidé spoléhají spíše na odezírání a znakovou komunikaci. Ke kompenzaci je častěji používán kochleární implantát (Jungwirthová, 2015, s. 18–19).

Drtivá většina slyšících rodičů se snaží zasadit o to, aby se jejich potomek s poruchou sluchu zařadil do slyšící společnosti. Shání mu vhodné kompenzační pomůcky (sluchadlo, kochleární implantát...), dochází na logopedii apod. Stejný přístup mají i někteří neslyšící rodiče. Pro jiné však není hluchota handicap. Komunikují výhradně znakovou řečí, jsou k integraci svých dětí skeptičtí (Jungwirthová, 2015, s. 14–15).

Při komunikaci s neslyšícími se uplatňují různé formy dorozumívání. Zásadní je posunková komunikace (také označovaná jako „mateřský jazyk neslyšících“), která je přirozeným dorozumívacím prostředkem neslyšících. Jedná se o opticko-manuální jazyk, jehož základem jsou posunky. V dnešní době je vztah mezi posunkem a jeho významem kodifikovaný. Znaková řeč je systém manuálních fonologických znaků (využívá se prstová abeceda – hlásky abecedy mají přiřazený svůj znak a tzv. ideografické znaky). Slouží k ulehčení, případně zpřesnění odezírání z úst. Pro správný přenos informací je tedy podstatná artikulace s patřičnou polohou rukou (Vašek, 2003, s. 178–179).

Pro učitele není ani tak důležitá informace, jakou vadou žák trpí, ale do jaké míry je kompenzovaná a jak dítě zvládá mluvenou řeč. Pedagog by měl mluvit hlasitě a srozumitelně. Pro žáka s vadou sluchu je vhodné místo v první nebo druhé lavici uprostřed. Ideální je frontální způsob výuky, při které se žák může soustředit na jednoho konkrétního mluvčího. Jiné metody výuky, jako třeba skupinová práce, jsou také možné, ale náročné

na žákovu pozornost. Výhodou je samozřejmě menší třídní kolektiv (Jungwirthová, 2015, s. 19 a 154–155).

### **3.2.9 Žáci s vícenásobným postižením**

Vícenásobné postižení je možné operacionálně vymezit jako multifaktoriální, multi-kauzální a multisymptomatologicky podmíněný fenomén. Interakcí a vzájemným překrýváním participujících postižení vzniká tzv. synergetický efekt. To znamená, že nová kvalita postižení neodpovídá pouhému součtu daných postižení. V těchto případech je proto individuální přístup ještě důležitější (Vašek, 2003, s. 37 a 189). Tito žáci potřebují upravený obsah vzdělávání, speciálně upravené podmínky a odlišné metody práce. Využívají alternativní komunikační systémy (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 215). Prvořadým cílem reedukace vícenásobně postižených je stanovení vhodné formy komunikace (Vašek, 2003, s. 190).

Vícenásobné postižení se dá velmi obecně rozdělit do tří skupin na základě symptomů – slepo-hluchota, mentální postižení v kombinaci s dalším postižením a poruchy chování v kombinaci s dalším postižením (Vašek, 2003, s. 190).

### **3.2.10 Sociálně znevýhodnění**

Osoby s omezenou sociální přizpůsobivostí mají problematický vztah k většinové společnosti, komunitě. Oproti tomu sociální znevýhodnění představuje problematické chování společnosti k jedincům s nějakou odlišností (Slowík, 2022, s. 208). Za sociální znevýhodnění se považuje status azylanta, rodinné zázemí s nízkým sociokulturním postavením, nařízená ústavní výchova, uložená ochranná výchova či ohrožení sociálně patologickými jevy (Kendíková, 2016, s. 91).

Sociální znevýhodnění bývá spojováno s vysokým rizikem sociálního vyloučení. To spočívá v omezování přístupu konkrétních osob k pozicím, příležitostem a zdrojům, jenž potřebují k plnohodnotnému zapojení do společnosti. K ohroženým skupinám v ČR patří etnické menšiny a lidé pocházející z odlišného kulturního (případně náboženského) prostředí, děti vyrůstající v ústavní péči, příbuzní pachatelů trestných činů (včetně jich samých), lidé se zdravotním postižením... Sociální znevýhodnění obvykle provází jazyková bariéra, nízký ekonomický status, sociálně patologické prostředí apod. Tyto faktory bývají provázané a negativně ovlivňují hodnotový rámec jedince, sebevědomí, schopnost



adaptace... Možnost změny k lepšímu je značně omezená a obvykle je zapotřebí intervence z vnější (Slowík, 2022, s. 215–217).

Aby se tyto osoby nestávaly oběťmi diskriminace a sociální izolace, musí majoritní společnost změnit svůj přístup k minoritám. V opačném případě k sobě členové minorit začínou ještě více tíhnout, což má za následek prohlubující se propast mezi nimi a většinou společností (Slowík, 2022, s. 219).

Ve školním prostředí jsou považovány za sociálně znevýhodněné děti z nedostatečně podnětného a stimulujícího prostředí, z rodin nepodporujících vzdělání. Patří sem ale i žáci s odlišným mateřským jazykem, především děti migrantů, ale i některé romské děti, jejichž znalost českého jazyka je nedostatečná (Slowík, 2022, s. 219).

Hlavní strategií pro vzdělávání romské menšiny je podpora jejich vzdělávání na všech stupních i po ukončení školní docházky, což by jim mělo zajistit lepší kvalifikaci a více možností pro zapojení se do pracovního procesu. Pozornost je věnována i rozvoji romské kultury a tradic. Ke kvalitnějšímu vzdělávání Romů by měly pomoci různé přípravné třídy a kurzy, stipendia pro studenty a v neposlední řadě samozřejmě individuální přístup učitelů (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 135).

Děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí se mohou potýkat s frustrací základních potřeb, absencí životních cílů, ztíženými podmínkami seberealizace apod. Jsou vystaveny vlivu patologického prostředí (Slowík, 2022, s. 218). Mohou být citově labilní, výbušné, agresivní, vulgární. Sociálně znevýhodněné prostředí se může projevit i na jejich vzhledu – vypadají zanedbaně, nosí špinavé oblečení, nedbají na základní hygienu (Huraj, 2004 in Šuhajdová, 2016, s. 445).

Pro úspěšné vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je velmi důležitá péče o klima školy. Žáci by měli mít co nejsilnější pocit přijetí, sounáležitosti (Jarkovská, 2015 a Kaleja, 2014 in Slowík, 2022, s. 220). Problémem může být stereotypní uvažování pedagogů, kdy automaticky předpokládají, že žák romského původu pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Druhým rizikem je, že si nevšimnou potíží u dětí neromského původu (Šuhajdová, 2016, s. 445–446).

### 3.2.11 Žáci s poruchami chování

Poruchové chování se vyznačuje nerespektováním platných společenských norem, neschopností navazovat a následně udržovat sociální vztahy, bezohledností vůči okolí (naopak soustředěností na vlastní potřeby), absencí svědomí. Vývojové poruchy chování mohou mít pouze přechodný charakter (Fischer a Škoda, 2008, s. 129). Z hlediska jejich závažnosti se dělí na disociální chování, jež se vymyká normám, ale není společensky nebezpečné (různé fobie, tiky, chorobná úzkost...), asociální chování (závislosti, záško-láctví, drobné krádeže...) a antisociální chování, které je nejzávažnější (dochází k porušování právních norem, tudíž je společensky nebezpečné) (Kábele a Edelsberger, 1989 in Vašek, 2003, s. 187–188). Problémové chování se vykazuje dlouhodobějším charakterem (přetrvává alespoň půl roku) a je natolik intenzivní, že způsobuje potíže v běžném životě. Vyžaduje výchovná opatření, někdy i medikaci (Horňáková, 2016, s. 362).

Je důležité zmínit, že poruchy chování nejsou psychické poruchy, ani poruchy psychického vývoje, jakými jsou např. Rettův syndrom či autismus. Problémové chování může být pouze důsledkem nelehké životní situace, projevem počínající choroby, silného zážitku apod., proto je důležité tyto děti negativně nenálepkovat. Inkluzivní pedagogika zvláště zdůrazňuje, že se jedinec musí přijímat jako celek. Učitel by proto neměl zapomínat na kladné vlastnosti žáka s problémovým chováním. Vliv na chování může mít i vývojové stadium – dítě není dostatečně zralé, neumí domýšlet následky svého jednání, nemá dostatek sociálních dovedností (neumí požádat o pomoc, vyrovnat se s neúspěchem...), snaží se zaujmout, získat uznání vrstevníků (Horňáková, 2016, s. 362–363 a 366).

Poruchy chování mohou způsobovat různé faktory. Mezi ty biologické se řadí pohlaví (častěji se objevují u chlapců), věk, temperament, mentální schopnosti, či narušená CNS. Z psychických příčin může jít o naplňování potřeb (láska, pozornost, zábava), seberealizaci (postavení ve skupině). Třetím typem jsou faktory sociální (Fischer a Škoda, 2008, s. 129–131). Příčina abnormálního chování může být v rodinném prostředí – od týrání a hrubého zanedbávání dítěte přes příliš přísnou výchovu až k zahrnování přehnanou péčí (Horňáková, 2016, s. 369).

Bez poskytnutí účinné pomoci se tito jedinci postupem času mohou stát nebezpečnými sobě i svému okolí (Horňáková, 2016, s. 364). U žáků s poruchou chování je zapotřebí

posilňovat jejich autoregulační mechanismy a pozitivní formy chování. Při nápravě hrají velkou roli také různé druhy terapií – muzikoterapie, arteterapie, psychoterapie... (Vašek, 2003, s. 188).

Pro pedagogy jsou nejvíce zatěžující disociální poruchy chování, které se obvykle řeší disciplinárními opatřeními (Horňáková, 2016, s. 372).

### **3.2.12 Mimořádně nadaní žáci**

Také nadaní a talentovaní žáci potřebují individuální přístup. Za nadání se obvykle považuje vysoká úroveň schopností v různých oblastech, jež se projevuje mimořádnými výkony (Vašek, 2003, s. 191 a 193). Intelektově nadaní žáci mají vlohy, předpoklady a dispozice k dosahování vynikajících výsledků ve škole či akademické oblasti. Výraz talent je chápán jako vysoká úroveň konkrétních schopností v umělecké oblasti doplněná originalitou a tvořivostí, nebo fyzickými dispozicemi ve sportu. Tito nadaní jedinci nemusí mít vysoké IQ, protože jejich talent je neintelektový (Laznibatová a Ostatníková, 2016, s. 387–388 a 390).

Vědci se domnívají, že mimořádné nadání je dáno geneticky a k jeho realizaci je potřebné vhodné prostředí. Intelektové nadání se rozvíjí především ve škole, na rozdíl od uměleckého a sportovního. Nadané děti jsou charakteristické silnou osobností, zvědavostí, zaměřeností na cíl, motivací... K nadání ale mohou být přidruženy i některé negativní projevy jako poruchy spánku, hyperaktivita, nižší sociální adaptace, problémy s autoritami, zvýšená citlivost a podobně (Laznibatová a Ostatníková, 2016, s. 391).

Školní vzdělávací programy zahrnují podporu rozvoje nadání u svých žáků. Obvykle tomu tak je na popud školského zákona. Škola by měla být schopna vytvořit prostředí a podmínky, ve kterých může rozvíjet své nadání každý žák s ohledem na jeho individuální předpoklady. Intelektuálně nadaní žáci mívají modifikované výukové programy, dle kterých se mohou vzdělávat individuálně i skupinově. Obsah vyučování je obohacen o větší množství informací a může docházet také k urychlení zvládnutí předepsaného učiva (Štáva, 2013, s. 103–105). Modifikován bývá také proces učení, a to prostřednictvím tempa, zkoumání a myšlení (Jurášková, 2006, s. 58 in Štáva, 2013, s. 106). Další úpravy vzdělávacího programu se týkají kupříkladu učebního prostředí, produktu (výsledků učební činnosti žáků) nebo hodnocení (Štáva, 2013, s. 106). Rutinní postupy,

memorování, nekreativní úkoly apod. nejsou při vzdělávání mimořádně nadaných žáků příliš efektivní (Laznibatová a Ostatníková, 2016, s. 402). Při práci s nadaným žákem může učitel uplatňovat doplňkové úkoly nebo mu nabídnout alternativní činnosti. Ke všem aktivitám nad rámec běžné výuky by měl žák dostat zpětnou vazbu. Zákon umožňuje přestup nadaného žáka do vyššího ročníku, absolvuje-li zkoušky před komisí (Štáva, 2013, s. 108).

I nadané děti se potýkají s problémy. Nadaní jedinci jsou často příliš sebekritičtí a kladou na sebe příliš vysoké nároky. Mnohdy se mezi nimi nachází také perfekcionisti. Multipotenciální žáky (oplývají nadáním ve více oblastech) může trápit nerozhodnost, do kterého oboru primárně vkládat své úsilí. Vývoj oblastí také může být nerovnoměrný, asynchronní. Výše zmíněné obtíže jsou endogenní. Mezi exogenní problémy patří komplikované vztahy (v rodině, ve škole, s vrstevníky) či nesplněná očekávání okolí (J. T. Webb, 1994 in Střelec a Frimlová, 2013, s. 92–93).

Učitelé mají tendence od těchto dětí očekávat 100% výkony ve všech předmětech. Tento předpoklad je však mylný, protože většina nadaných má heterogenní vývoj jednotlivých schopností. Existuje velký nesoulad ve vývoji různých oblastí. Nevyrovnanost vývoje může být intelektově-motorická, intelektově-senzomotorická, intelektově-verbální, intelektově-emocionální, nebo intelektově-sociální (Laznibatová a Ostatníková, 2016, s. 392–393).

### **3.3 Rodina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Rodina je pro dítě nejdůležitější sociální skupinou. Plní biologické, ekonomické, sociální a psychologické funkce. V případě, že některou neplní, jedná se o dysfunkční rodinu, která může být příčinou poruch chování, negativního vývoje apod. (Fischer a Škoda, 2008, s. 187). Rodina má primární zodpovědnost za výchovu dítěte, přestože v současnosti převzala za oblast vzdělávání odpovědnost škola. Obecně platí, že při fungující spolupráci mezi školou a rodinou dosahuje žák lepších výsledků na poli vzdělání i výchovy (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 232). Rodiče dětí se SVP musí dohlížet na přípravu dítěte do školy více, než je tomu u rodičů dětí bez speciálních potřeb (Šimko a Šimko, 2010, s. 202).

Zákonní zástupci jsou povinni zajistit řádnou docházku žáka do školy, případně dokládat důvody jeho nepřítomnosti. Na vyzvání ředitele nebo školského zařízení se musí dostavit na projednání závažných otázek ohledně vzdělávání žáka. Mají povinnost sdělovat škole důležité informace o zdravotním stavu dítěte, který má vliv na jeho vzdělávání. Škola ale nemá právo vyžadovat tyto informace po lékařích (Baslerová, P. et al., 2015, 2020, s. 81 a 234–235).

Rodina může být velmi nápomocná při vzdělávání žáků. Na druhou stranu ale může bránit úsilí dítěte a pedagogů, protože vzdělávání žáků se speciálními potřebami je velkou zátěží pro celou domácnost, na kterou nemusí být připravena (Petlák a Fenyvesiová, 2009 in Dostalová a Viktorin, 2020, s. 17).

Někteří rodiče, žádající o vyšetření potomka, se snaží najít (někdy ho už i „mají“) viníka celé situace (učitelku, prarodiče, druhého rodiče, televizi...) a v podstatě po psychologovi chtějí, aby jim jejich domněnku potvrdil. Jiní jsou přesvědčeni, že viníkem jsou oni sami (Matějček a Klégrová, 2011, s. 47–48). Je tudíž potřeba, aby se odborníci snažili tyto jejich pocity eliminovat (Bartoňová, 2012, s. 113). Zákonný zástupce má právo odvolat se proti obsahu zprávy z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně vzdělávacího centra a požádat o revizi (Baslerová et al., 2015, 2020, s. 237).

#### **4 VÝZKUM**

Objekt výzkumu je širším pojmem, kterým se označují určité jevy, procesy, objekty apod. na poli vědy. Dílčí částí objektu výzkumu pak je výzkumný problém, který je již mnohem specifičtěji zaměřen a zabývá se obvykle něčím dosud neprobádaným, tzv. „bílým místem“ (Dawkins, 2015 in Ochrana, 2019, s. 15). V této práci je objektem výzkumu inkluzivní vzdělávání a výzkumným problémem pak konkrétně pohled jihočeských ředitelů základních škol na ně.

Cílem výzkumu je zjistit, jak na inkluzivní vzdělávání pohlíží oslovení jihočeští ředitelé základních škol, co považují za jeho výhody a nevýhody. Dalším předmětem zkoumání je jeho samotná realizace na školách, zda je efektivní a jak probíhá spolupráce všech zúčastněných. Vše zmíněné je však stále posuzováno pouze z pohledu daných ředitelů.

Lze klást tyto výzkumné otázky:

- Co si myslí vybraní jihočeští ředitelé ZŠ o inkluzivním vzdělávání?

- Co soudí o jeho realizaci na své škole?
- Jak vnímají přístup ostatních účastníků – pedagogů, odborníků, žáků a jejich rodičů?

#### 4.1 Výzkumná metoda

Kvalitativní přístup, jenž byl pro tuto práci zvolen, nepracuje s měřitelnými charakteristikami, nýbrž se snaží zkoumaný fenomén zkoumat co nejkomplexněji. Typická je pro něj jeho časová náročnost při sběru dat a jejich následné analýzy. Výsledek je nekvantifikovaný, těžko zobecnitelný (Reichel, 2009, s. 40–41). Kvalitativní výzkum nejčastěji užívá metody pozorování, rozbor dokumentů nebo rozhovor (Eger a Egerová, 2022, s. 132). Pro tento výzkum byla zvolena právě metoda rozhovoru.

Rozhovory s aktéry výzkumu jsou reflexí daného fenoménu. Nejedná se o specifický výzkumný design (Novotná, 2019, s. 275). V tomto případě tedy ředitelé základních škol, aktéři, vyjadřují svůj názor na inkluzivní vzdělávání, fenomén.

Žádný rozhovor není zcela spontánní. Participant sděluje jen informace, kterých si je sám vědom (některé detaily již zapomněl apod.), a je ochoten o nich hovořit (Zandlová, 2019, s. 321). *„Informace, které chce výzkumník získat rozhovorem, jsou vždy zprostředkované. Tato zprostředkovanost je dána nejenom specifickými záměry respondenta (z etických, společenských, pragmatických i emocionálních důvodů nepovíme vždy to, co si ve skutečnosti myslíme), ale i jazykovou obratností i strukturou a povahou jazyka“* (Ferjenčík, 2010, s. 171).

Rozhovor lze rozdělit na několik typů: standardizované, polostandardizované, nestandardizované a narativní. Lze vést individuální i skupinový (focus group) rozhovor. V dnešní době se kromě klasického rozhovoru tváří v tvář můžeme setkat i s online rozhovory vedenými pomocí komunikačních technologií (Zandlová, 2019, s. 321–322). Tento výzkum sestává ze šesti individuálních rozhovorů vedených tváří v tvář. Soubor deseti otázek byl předem připravený, avšak v průběhu prvního rozhovoru byl obohacen o další otázku (Máte na škole v rámci inkluze i nadané žáky?). Kompletní soubor otázek lze nalézt v přílohách práce.

Realizaci rozhovoru je možné rozfázovat. Prvním krokem je volba typu rozhovoru dle výzkumného problému, jeho účelu apod. Poté dochází k výběru a oslovení participantů

a přípravě rozhovoru včetně rozhodnutí o způsobu záznamu. Teprve poté dochází k samotnému rozhovoru. Následuje jeho pasportizace a transkripce. V konečné fázi jsou zpracovávána získaná data (Zandlová, 2019, s. 339).

## 4.2 Zkoumaný vzorek

Tvorba vzorku je ve své podstatě dána výzkumným problémem. Je-li vzorek zvolen před zahájením sběru dat, jedná se o účelový výběr. Jednotliví aktéři musí splňovat předem promyšlená kritéria. K teoretickému výběru obvykle dochází až při samotném sběru dat a jeho tvorba je součástí řešení výzkumného problému (Novotná, 2019, s. 293–294). V tomto případě je okruh potenciálních informantů definován již samotným názvem práce. Jedná se tedy o účelový výběr, kdy potenciální účastníci výzkumu museli splňovat kritérium být ředitelem ZŠ v Jihočeském kraji. Vzhledem k užšímu zaměření na druhý stupeň byly předem eliminováni ředitelé škol, na kterých je pouze první stupeň základního vzdělávání.

Zkoumaný vzorek může být homogenní, heterogenní, či deviantní podle toho, do jaké míry se od sebe jednotliví aktéři liší ve významných charakteristikách (Novotná, 2019, s. 294). Participanti tohoto výzkumu představují vcelku homogenní vzorek. Věk, gender apod. nejsou pro výzkum považovány za důležité. Jistou heterogenitu můžeme spatřovat v rozdílné velikosti a lokaci škol, na kterých účastníci působí.

Pro výzkum bylo e-mailem osloveno celkem dvacet jedna potenciálních participantů, ředitelů jihočeských základních škol. Kladně jich odpovědělo osm, ostatní email zcela ignorovali, tzn. nezaslali ani odmítavou odpověď. Jeden z ředitelů byl před e-mailovým kontaktem osloven vyučující dané školy, takže samotný e-mail byl spíše potvrzením spolupráce. Další ředitel byl osloven osobně, prosbě o rozhovor pro účely výzkumného šetření vyhověl. Výzkumu se nakonec zúčastnilo šest informantů, u tří e-mailem oslovených z různých důvodů k samotné realizaci rozhovoru nakonec nedošlo. Z každého rozhovoru byla se souhlasem participanta pořízena audionahrávka na mobilní telefon, na jejímž základě vznikly doslovné transkripce.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Projevy výzkumných partnerů byly jen mírně stylisticky upraveny. V přepisu jsou zachovány veškeré odmlky v toku řeči, vycpávková slova apod.

Účastníci podepsali informovaný souhlas,<sup>12</sup> ve kterém souhlasili s nahráním rozhovoru a následným použitím nahrávky pro účely práce. Svůj souhlas mohli kdykoliv bez represí odvolat.

Níže budou jednotliví výzkumní partneři stručně představeni prostřednictvím školy, na které působí. Ve všech případech se jedná o státní školu (oslovení ředitelé soukromých základních škol na e-mail nereagovali). Z etických důvodů budou v celé práci namísto jmen participantů užitá jen písmena abecedy.

#### **Participant A**

Ředitel školy ve velkém městě. Školu navštěvuje přes 800 žáků.

#### **Participant B**

Ředitel školy v menším městě, kterou navštěvuje cca 400 žáků. Informant byl před e-mailovým kontaktem osloven tamější vyučující.

#### **Participant C**

Ředitel sídlištní školy ve velkém městě s více než 650 žáky. Tento participant byl pro svou účast ve výzkumu osloven osobně.

#### **Participant D**

Ředitel školy ve velkém městě s cca 350 žáky.

#### **Participant E**

Ředitel školy v menší obci se zhruba 350 žáky, kteří mnohdy pocházejí z přilehlých obcí. Rozhovoru byla přítomna paní zástupkyně ředitele, která na jeho vyzvání také řekla pár slov, jak je zaznamenáno i v přepisu, jenž je přílohou práce.

#### **Participant F**

Ředitel maloměstské školy, na kterou dochází kolem 450 žáků.

---

<sup>12</sup> Vizte přílohy.



Informace o počtu žáků byly čerpány z výročních zpráv ze školního roku 2022/2023, které jsou veřejně dostupné na webových stránkách škol. Čísla byla v rámci zachování anonymity zaokrouhlena.

### **4.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace**

Do jednotlivých fází se člení i vyhodnocování dat. Prvním krokem je jejich vizualizace, protože zrak umožňuje mozku získat nejvíce informací. Přepsané rozhovory se následně pročítají, přičemž si výzkumník zapisuje poznámky – vlastní myšlenky, úvahy. Třetí činností je redukce získaných dat, která může být záměrná i nezáměrná. Dalším nezbytným krokem je porovnávání vymezených jednotek podle zvolených kritérií. Poslední činností je pojmenovávání. Porovnávané jednotky a kritéria jsou označovány charakterizujícími pojmy (Heřmanský, 2019, s. 421–423).

Kvalitativní analýza dat v podobě transkripcí rozhovorů<sup>13</sup> neústí v numerické vyjádření výsledků. Cílem je odhalit témata, vztahy, pravidelnosti, normy apod. a nalézt odpověď na výzkumnou otázku. Interpretace dat bývá doplněna citacemi z rozhovorů, o něž se opírá (Hendl, 2012, s. 223).

Níže budou pomocí obsahové analýzy rozebrány odpovědi participantů na otázky, jež jim byly při rozhovorech kladeny. Cílem je nalézt informace důležité pro zodpovězení výzkumných otázek. V odpovědích jednotlivých informantů budou hledány možné shody a rozdíly.

Metoda indukce zobecňuje jednotlivá zkoumání. Indukci lze rozlišit na úplnou a neúplnou. Úplná indukce vyvozuje zobecnění ze spočtené množiny předmětů. Neúplná indukce vychází z neúplného pozorování. Zobecnění je založeno na zkoumaných předmětech, přičemž ale nejsme schopni zkoumat všechny prvky. Zobecnění se také týká i neprozkoumaných předmětů, pro které však nemusí být platné. K. R. Popper přišel

---

<sup>13</sup> Kompletní přepis rozhovoru poskytuje vizualizaci dat, která usnadňuje jejich kódování, hledání pasáží, kde si participant protirečí apod. K přepisu dat náleží také jejich anonymizace, jejímž účelem je ochrana účastníků výzkumu. Jejich skutečná jména jsou nahrazena nejrůznějšími pseudonymy (Švaříček a Šedová, 2007, s. 181 a 183).

v souvislosti s teorií indukce a s ní spjaté verifikace s teorií falzifikace, tzn. teorie je považována za platnou, dokud se jí nepodaří vyvrátit. Teorii obvykle nelze empiricky celosvětově potvrdit, proto nemůže být verifikována (Ochrana, 2019, s. 55–57). S ohledem na velmi malý zkoumaný vzorek ze všech potenciálně možných informantů se jedná o neúplnou indukci. Lze tedy předpokládat, že minimálně některá zobecnění, která budou platná pro účastníky výzkumu, nebudou platná i pro ostatní ředitele základních škol v Jihočeském kraji.

Níže jsou rozebrány odpovědi účastníků výzkumu na otázky, jež jim byly při rozhovoru kladeny.

### **Jaký je Váš osobní názor na inkluzi?**

Žádný z oslovených participantů nevnímá inkluzivní vzdělávání zcela pozitivně. Informanti C a F se pouze stručně vyjádřili, že ho neschvalují a dál svůj postoj nijak nerozvíjeli. Participant C: „*Veskrze negativní. Víc asi nemám, co bych k tomu dodal.*“

Zbylí účastníci výzkumu spíše polemizovali nad tím, v jakých případech je inkluze prospěšná, a v jakých je spíše k neprospěchu věci. Účastníci A, B a E považují za zásadní stupeň a typ znevýhodnění žáka. V případě lehčích a středních znevýhodnění jsou pro začleňování žáka do škol hlavního vzdělávacího proudu. U těžších typů znevýhodnění již nabývají dojmu, že inkludovaným žákům neprospívá.

Informant E je jednoznačně pro inkluzivní vzdělávání žáků, kterým ke vzdělávání postačují speciální pomůcky či asistent pedagoga, který má možnost věnovat se žákovi i mimo třídu a zefektivnit tak jeho vzdělávání. O vzdělávání žáků s těžším typem postižení má pochybnosti. Zásadní jsou pro něj pocity žáka – zda se v třídním kolektivu cítí komfortně, nebo zažívá pocity vyloučení, protože se vzdělává jinak než jeho spolužáci. Stává se v těchto případech, že žák svou školní docházku zahajuje v běžné základní škole, ale časem vyjde najevo, že je pro něj vhodnější speciální vzdělávání.

Participant E: „*(...) Je to případ od případu. Tam je podle mě třeba rozlišovat, kdy se to dítě cítí lépe, že se vzdělává doma, anebo kdy se už cítí vyloučené, protože i když je tady v kolektivu, tak se vzdělává podle úplně jiných učebnic, metod než ti jeho spolužáci, jo. Takže tam je to už takové, že to je na zvážení. A třeba start probíhá tady a pak časem,*

*třeba po nějaké druhé, třetí třídě, někdy se ukáže, že už to dítě musí být v kolektivu s menším počtem žáků a kde jsou takzvaně jemu podobní, abych tak řekl. (...)*“

Pro účastníka B je důležité, zda se jedná o znevýhodnění tělesného, nebo duševního charakteru. V případě tělesně postižených dětí je jednoznačně pro inkluzivní vzdělávání, ale vzdělávání dětí s mentálním postižením na běžných základních školách vnímá skeptičtěji: *„(...) Ale když se k tomu vyjádřím jako osobně, můj názor na inkluzi je takový, že inkluze je určitě v pořádku, je to dobrý nápad, ale myslím si, že to nebylo uchopené úplně správně. Že inkluze by se za mě měla týkat především tělesné hendikepovaných dětí, jo? Tam s tím mentálním, s tím mentálním stupněm mám trochu problém. Tam bych to nastavoval hodně, hodně citlivě. (...)*“ Svůj postoj demonstruje i na tom, že společnost jako taková se handicapovaným lidem přizpůsobuje naprosto běžně – vizte parkovací místa, WC apod. vyhrazena vozíčkářům. Taktéž granty z Evropské unie bývají určeny na zajištění bezbariérovosti škol.

Informanti B a D se zamýšleli i nad přístupem státu k inkluzivnímu vzdělávání. Připouští, že prvotní myšlenka byla dobrá, ale samotnou realizaci vidí kritičtěji. Participantovi B vadí zejména to, že se začínající inkluzí byla veliká potřeba asistentů pedagoga, kteří tehdy příliš nebyli. Postupem času vyšlo najevo, že se jedná o nákladnou záležitost, a tak byli asistenti do tříd přidělováni čím dál méně. Nyní je situace opačná – je mnoho lidí se vzděláním asistenta pedagoga, ale málo pracovních míst: *„(...) Za mě ten záběr té inkluze byl v té první fázi hrozně široký. Spousta dětí najednou měla mít nějaké úlevy, spousta doporučení z pedagogicko-psychologických poraden, najednou spousta asistentů, to tady nebylo do té doby, takže se řešili asistenti, když se ten trh jaksi ustálil a po několika letech se zjistilo to, co říkala zpočátku ta odborná veřejnost, učitelská, ty spolky a sdružení, tak najednou stát zjistil, že to je strašně nákladná záležitost a že asi nebylo úplně dobré to brát takhle z gruntu. No a postupně docházelo k tomu, že ti asistenti byli přidělováni méně a méně a najednou máme na trhu spousta lidí, kteří jsou vzdělaní jako asistenti a nemají, kde pracovat. (...)*“.

Účastník A se v souvislosti s inkluzivním vzděláváním potýká zejména s nedostatkem prostoru na své škole – bylo nutné zřídit obslužné prostory, prostory pro asistenty pedagoga apod. S ohledem na fakt, že v současnosti má škola o devět tříd více, než na kolik byla původně projektovaná, je to opravdu problém.

**Jaké informace o Vašich inkludovaných žácích druhého stupně mi můžete říct? Například do jaké třídy chodí, jaký mají typ znevýhodnění/nadání, jestli je u nich asistent pedagoga/žák atd.**

Na tuto otázku odpovídali všichni poměrně zdrženlivě, a to z pochopitelného důvodu ochrany soukromí, jak někteří i sami zmínili. Informant A nebyl schopen uvést téměř žádné informace, nicméně se nabídl, že poskytne čísla o počtu inkludovaných žáků apod., bez jakýchkoliv konkrétních informací, ze svého počítače, což následně učinil (vizte přílohy). Fakt, že nemá příliš velký přehled o všech svých žácích, pravděpodobně souvisí s tím, že jeho školu navštěvuje mnohem více žáků, než je tomu u ostatních účastníků výzkumu.

Z dat poskytnutých participantem A vyplývá, že se na jeho škole vzdělává 55 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich převážnou většinu tvoří chlapci (40:15). Nejčastěji se jedná o žáky s podpůrným opatřením 2. stupně, ale jsou zde zastoupeni také žáci s 1. a 3. stupněm podpůrných opatření. Podpora obvykle spočívá v přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě a pořízení speciálních pomůcek či učebnic do konkrétních předmětů.

Výzkumní partneři B a E při odpovídání trochu odbočili od tématu. Přišlo jim důležité zmínit, že individuálně přistupují i k žákům, kteří inkluzivnímu vzdělávání nepodléhají. Účastník B vyzdvihl ducha spolupráce mezi dětmi (pomoc fyzicky slabším spolužákům), kterého dle jeho názoru začlenění slabších žáků do škol přineslo. Na jeho škole působí jen jeden asistent pedagoga, dá se tedy předpokládat, že žáci mají podpůrná opatření nižšího stupně a jsou do velké míry zcela soběstační. Na škole informanta E pak působí asistentů pedagoga více. Pomáhají všem žákům, ale žáky s hraničními studijními předpoklady berou pravidelně mimo kolektiv, kde se jim více věnují. Převážnou většinu inkludovaných žáků na jeho škole představují žáci s poruchou pozornosti.

Participant E: *„(...) A pak jsou tady lidi s těmi hraničními studijními předpoklady, kteří třeba mají i některé jednodušší učebnice, neučí se například cizí jazyky a místo nich mají nějaké praktické předměty. Pak tam je vždy asistent v té třídě a ten se s nimi opravdu, já nevím, kolik tak, vždycky tak dvě... Dvě hodiny denně alespoň je má mimo kolektiv a dělá s nimi v družinách a jiných prostorách prostě jejich speciální úkoly.“*

Participant C, D a F shodně uvádějí, že mají inkludované žáky ve všech třídách druhého stupně. Informant F pouze stručně konstatuje, že jejich znevýhodnění má tělesné i duševní příčiny. Žáci participanta C jsou převážně znevýhodnění jazykovou bariérou a nevyhovujícím rodinným zázemím. Na druhém stupni působí tři asistenti pedagoga. Žáky z nepodnětného prostředí zmiňuje i účastník výzkumu D. U něj na škole působí asistent pedagoga v každé třídě, ačkoliv ne vždy je to na doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Sám zmiňuje, že svou školu považuje v tomto ohledu za specifickou: „*No tak, takže co se týče inkludovaných žáků u nás ve škole, tak my máme tyto žáky v podstatě téměř v každé třídě, protože jsme opravdu specifická škola, kde se vzdělává hodně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V každé třídě je asistent pedagoga. Ne všude je to asistent, který by byl přidělen na základě podpůrného opatření, jo, že by tam byl třeba nějaký konkrétní žák, na kterého by ten asistent byl jako napsaný z poradny, ale my stejně financujeme asistenta pedagoga v každé třídě, i když tam není třeba to podpůrné opatření. (...)*“ Kromě žáků pocházejících ze sociálně nepodnětného prostředí zmiňuje i žáky se zdravotním znevýhodněním.

**Spolupracujete s nějakými dalšími zařízeními – např. pedagogicko-psychologickou poradnou? Jste s touto spoluprací spokojeni?**

Spolupráce s dalšími institucemi je pro všechny výzkumné partnery důležitá. Kromě pedagogicko-psychologických poraden, v jejichž gesci jsou podpůrná opatření, spolupracují také se speciálně pedagogickými centry, středisky výchovné péče a orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Participant A a B podotýkají, že u nich na školách je touto spoluprací pověřený konkrétní pracovník. V prvním případě je to paní etopedka, ve druhém výchovný poradce.

Ostatní si spolupráci se všemi zařízeními velmi chválí a jsou s ní spokojeni. Nedostatek spatřují pouze informanti C a E ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, která je dle jejich názoru přetížena, a tak dochází k časovým prodlevám, což lze ilustrovat na odpovědi participanta E: „*(...) Jsme obecně spokojeni s diagnostikou, s tím, hlavně s poradnou (...), s tou jsme spokojeni. Nicméně, ačkoliv se výrazně zlepšila ta pružnost, tak pořád bychom to brali ještě pružnější, aby reagovali ihned na ty naše potřeby, protože, řeknu příklad, dítě přechází, nebo přijde k nám nějaké dítě, teď je tam doba skoro dvouměsíční, než se to dítě do té poradny vůbec dostane, pak trvá další měsíc a půl,*

*než se k nám ta zpráva dostane a máme tu víc jak čtvrt roku prodlevu v té péči. (...)*“ Zároveň však informant dodává, že za některé prodlevy nemůže poradna, ale zákonní zástupci žáků. Škola totiž nemůže získat zprávu z pedagogicko-psychologické poradny dříve, než si ji převezmou zákonní zástupci. Právě jejich otálení pak školu limituje při podnikání dalších kroků, jakým je kupříkladu shánění asistenta pedagoga.

### **Jak probíhá komunikace s rodiči jednotlivých žáků?**

Participant hovoří v podstatě o třech typech rodičů. Někteří rodiče odmítají navštívit s dětmi pedagogicko-psychologickou poradnu a podstoupit vyšetření (důvodem bývá nezájem, nebo třeba domnělá potupa), následně jim trvá delší dobu, než si vyzvednou dokumentaci, čímž škole znesnadňují práci s žákem. Ani po získání podpůrných opatření se školou nadále nespolupracují. Druhý typ rodičů naopak návštěvu poradny vítá, protože má dojem, že tím dítě získá nějaké výhody a úlevy. Spolupráce z jeho strany také následně nebývá úplně ideální. Třetí typ rodiče se zajímá o dítě, aktivně komunikuje se školou i s odbornými zařízeními a snaží se s dítětem pracovat tak, aby byla podpůrná opatření potřebná čím dál méně.

Každý účastník však pozoruje rozložení těchto typů rodičů na své škole v jiném poměru. U participanta A převažují angažovaní rodiče: *„Zase jsou dvě skupiny rodičů. Větší skupina rodičů je taková, že asi... Neřeknu vám procenta, to by vám řekla ta paní etopedka, ale jsou děti, které vytipujeme my, jako škola, paní učitelka. Něco se jí nezdá a začne komunikovat s rodiči a dá se říct, že, předpokládám, osmdesát, devadesát procent z těchto rodičů potom většinou se k tomu staví kladně a spolupracují, pak je určitá část rodičů, kteří třeba přijdou sami, protože si myslí, že dítě má problém a chtějí po nás nějakou spolupráci, no a pak je malá skupina, ale jsou také rodiče, kteří by třeba my je oslovíme, chceme po nich nějakou spolupráci, tak ta spolupráce je velmi těžká. (...)*“ Nespolupracující rodiče musejí být mnohdy opakovaně vyzýváni k dostavení se do školy. Následně vyvstává problém s převzetím dokumentace, jak zmiňoval i participant E v předchozí odpovědi. Těchto rodičů je však podle informanta A menšina, jejíž velikost odhaduje na deset procent. Optimisticky vidí spolupráci s rodiči taktéž účastník B. Informanti C a E zmiňují i rodiče, kteří spolupracují hlavně kvůli vidině nějakých výhod.

Účastník D se od ostatních svým názorem naprosto liší, protože jako jediný zmiňuje pouze negativní přístupy ze strany rodičů žáků: „*Ano, komunikace s rodiči je samozřejmě velký problém. V podstatě můžeme říci, že v některých případech je velmi, velmi problematické s těmi rodiči vykomunikovat potřebu podpory. (...)*“ Mnozí zákonní zástupci vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně odmítají i přes silná doporučení ze strany školy. U některých je to způsobeno nedostatečným zájmem o žáka, jiní návštěvu poradny považují za potupnou, protože se domnívají, že tam chodí pouze hloupé nebo nemocné děti. Také tento participant se setkává s rodiči, kteří následně otálejí s převzetím dokumentace, čímž komplikují poskytování podpory. Ani po vyšetření v poradně a následném zavedení podpůrných opatření se komunikace a spolupráce z jejich strany nelepší.

Slovní spojení „v některých případech“ v úvodu jeho řeči však dává tušit, že i na jeho škole jsou rodiče, s kterými je bezproblémová spolupráce.

#### **Máte pocit, že se těmto žákům podařilo naplno začlenit do kolektivu třídy?**

Výzkumní partneři se shodují, že začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, nebývá problém. Domnívají se, že většině žáků se podařilo plně včlenit do třídního kolektivu. Komplikace vnímají zejména u žáků s nižšími studijními předpoklady či mentálním postižením (participanti A, B a E) a u žáků s kázeňskými problémy (participant C).

Ředitel C: „*Víceméně tam není problém se začleňováním. U většiny žáků není problém se začleňováním do kolektivu, ať jsou to žáci s cizím, nebo odlišným, mateřským jazykem, anebo s nějakým jiným postižením, nebo s nějakým jiným doporučením. Víceméně ve většině případů spíš se jedná o kázeňské problémy, kdy teda ti žáci, mají problém, respektive spolužáci mají problém s těmi žáky, jo. Ale není to z toho důvodu, že oni by je nebyli schopni jakoby akceptovat, nebo vnímat jejich postižení, nebo poruchy, ale spíš že ti žáci zneužívají toho, že mají určitou podporu v některých případech. Máme tady takové asi tři ve škole, kdy zneužívají toho, že mají podporu a myslí si, že můžou víceméně skoro všechno. Takže to je především u žáků s kázeňskými problémy.*“

Informant A pozoruje, že žáci s tělesným postižením jsou spolužáky přijímáni lépe, než tomu bylo před zavedením inkluzivního vzdělávání: „*(...) Máme tady třeba kluka na vozíčku, máme tady kluka, který třeba špatně chodí, má nějakou vrozenou vadu*

*a podobně a ty děti normálně s tím kolektivem splynou, v podstatě fungují, jo. Jsou to individuální případy, protože já za svoji praxi, ještě před inkluzí (...) já už jsem tady pár dětí z Arpidy na vozíku měl a zažil jsem přesně situace, kdy to dítě bylo naprostou součástí třídy, zažil jsem ale situace, kdy ty děti svým způsobem prostě ta třída nepřijala a řešili jsme poměrně nepříjemné situace, kdy jsme nějakým způsobem se snažili, dát to dohromady, aby to fungovalo, a ne vždy se to třeba taky úplně povedlo (...).“ Začlenění žáků s fyzickým postižením považuje v současné době za poměrně úspěšné. Obavy cítí právě u začleňování žáků s mentálním postižením. Dodává však, že tito žáci obvykle běžné školy stejně nenavštěvují.*

**Máte pocit, že se Vám daří inkluzivní vzdělávání realizovat? Vnímáte nějaké překážky, popřípadě jaké?**

Taktéž v odpovědi na tuto otázku participantů spolu vesměs souzní. Soudí, že oni i zaměstnanci jejich školy dělají vše pro to, aby inkluzivní vzdělávání probíhalo co nejlépe. Participant A a E demonstrují svůj názor na tom, že byli některým rodičům žáků s potřebou podpůrných opatření doporučení pedagogicko-psychologickou poradnou coby škola, kde se inkluzivní vzdělávání daří realizovat. S účastníkem E souhlasí i paní zástupkyně, která byla při nahrávání rozhovoru přítomna.

Pan ředitel E: „*Jak to vidíte Vy, daří se nám to?*“

Paní zástupkyně: „*Prosím? Ještě jednou.*“

Pan ředitel: „*Jestli se nám daří inkluzivní vzdělávání? Já bych řekl, že celkem jo.*“

Paní zástupkyně: „*Já myslím, že docela ano.*“

Pan ředitel: „*Poradny nás chválí, tyhle speciální pracoviště jsou s námi spokojené. Dokonce až to je kontraproduktivní, protože nás doporučují některým rodičům. Takže spíše ano, bych řekl.*“

Největší překážky shledávají v přístupu rodin některých inkludovaných žáků, což zmínili čtyři zúčastnění ze šesti – A, B, C a F. Participant F tento názor krátce shrnuje slovy: „*(...) Překážky vnímám v té mnohdy komplikované spolupráci s rodiči. Ono se těžko pracuje, když vám vlastně ten jeden článek chybí. (...)*“



Výzkumnému partnerovi A vadí, že se inkluzivní vzdělávání a s ním spojené finanční prostředky zaměřují zejména na žáky se znevýhodněním. Uvítal by větší podporu nadaných a průměrných žáků.

Silnou diverzifikaci třídního kolektivu vnímá i participant B. Podle něj je hlavní komplikací nedostatek času pro všechny žáky ve třídě. Žáky dělí do tří skupin – nadaní, průměrní a vyžadující nějakou podporu – kdy každá skupina vyžaduje jiný styl výuky a tempo vzdělávání. Zajistit, aby každý žák měl dostatečné množství pozornosti je, dle něj, pro učitele nejnáročnější.

Participant B: „(...) Vy tam máte skupinu, kde je pětadvacet dětí, máte tam jednoho nebo dva třeba, se může stát, takové žáky, takže k těm musíte přistupovat úplně jinak. (...) ony požadavky jsou takové a já s tím souhlasím, že naším cílem při tom vzdělávání je, aby ty děti, kterým to jde, které jsou rychlejší, aby zase měly po ruce další...další možnost plnit nějaké úkoly, dělat něco navíc, aby nám tam hlavně neseděly a nenudily se, to je ta nejhorší situace, jo. Ale když se budete věnovat dětem, které třeba asistenta nemají, tak u nich strávíte deset minut té hodiny, možná i víc, a to je strašně moc na úkor těch ostatních. (...)“

Učitel tak musí mít na vyučovací hodinu připravené troje podklady – zjednodušené pro žáky s tímto typem podpurného opatření, náročnější a rozsáhlejší úkoly pro nadané a rychlejší žáky a pro zbytek třídy. Příprava na výuku je proto časově mnohem náročnější, než je tomu v homogenních třídách. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami také obvykle potřebují více pozornosti v průběhu výuky. V době, kdy se vyučující věnuje těmto žákům, musí mít ostatní zadanou práci, aby se nenudili.

Ačkoliv účastník B zmiňuje, že se ve třídě nachází jeden až dva žáci vyžadující podporu, výzkumný partner D říká, že u něj na škole takoví žáci představují téměř polovinu třídy, což je v jeho očích největším problémem: „(...) My máme třídní kolektiv, kde tu inkluzi vyžaduje prostě... Nebo těch inkludovaných dětí je hodně jakoby, jo. Od těch opravdu situací, kde to jsou jakoby těžší případy, až po takové ty úplně nějaké, kde by stačilo jenom... Ale my v té třídě, když máte dvacet dětí a z toho budete mít deset žáků, kteří pomalu jsou jako inkluzivní, tak to už není to pojetí té inkluze, jo. (...)“ I on zastává názor, že by se inkluze měla týkat tříd, ve kterých je třeba jen jeden žák se speciálními

vzdělávacími potřebami. Situaci u sebe na škole proto nazývá „inkluzí obrácenou naruby“. Pro výuku tolika dětí vyžadujících silně individuální přístup by na škole potřeboval více personálu, aby se mohl snížit počet žáků ve třídě. Tím by se vzdělávání zefektivnilo i při tak velkém počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I přes tuto překážku se však domnívá, že inkluzivní vzdělávání má smysl a v rámci možností ho úspěšně realizují: „(...) Myšlenka je dobrá, ale podmínky těch škol už tomu třeba neodpovídají, jo. Takže jako v naší škole my se snažíme, myslím si, že to umíme dost dobře, ale prostě ta situace je problematická. (...)“

### **Jaké výhody/nevýhody inkluzivního vzdělávání jste zaznamenal?**

Výzkumní partneři věnovali mnohem více prostoru popisováním nevýhod inkluzivního vzdělávání, např. participanti B a F ani žádnou výhodu nezmínili. Za nevýhodu považují zejména již výše zmíněnou nutnost velké diverzifikace výuky, která klade vysoké nároky na pedagogický personál škol (participanti A, B, E a F). Účastníci C a F se setkávají i s narušováním výuky žáky s podpůrnými opatřeními.

Informant C: „(...) Velká nevýhoda je při větším postižení těch žáků, že vyloženě narušují výuku v té třídě. I při spolupráci, a velmi dobré spolupráci, mezi učitelem a asistentem, ti žáci velmi často vyrušují, narušují výuku svým vystupováním, jo. Tam bych viděl obrovský problém v některých případech. Jsou to žáci, kteří si myslím, dle mého, do školy, základní školy klasické, nepatří. Když máme ve třídě třeba pětadvacet, čtyřadvacet dětí, tak prostě ani asistent tam moc nepomůže.“

Participant E se domnívá, že někteří žáci s nižšími studijními předpoklady se v kolektivu třídy necítí komfortně, protože nedosahují takových výsledků jako jejich spolužáci. Inkluze tak nenaplnuje svůj cíl – tedy plnohodnotné začlenění. Pan ředitel proto soudí, že by takovým žákům bylo lépe ve speciální škole.

Účastník A znovu upozorňuje na nepoměr finančních prostředků vynaložených na vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními a žáků nadaných. Stejně tak participant D se navrácí k již řečenému – velkému množství inkudovaných žáků na jeho škole.

Za hlavní výhodu inkluzivního vzdělávání považují participanti C a E vzdělávání žáků v místě jejich bydliště. Dalším pozitivem, dle ředitelů D a E, je zvykání žáků na rozdíly mezi lidmi. Díky tomu se buduje i charakter a prosociální citění žáků bez potíží.

Participant D: „*Já si myslím, že ty výhody spočívají v tom, že nejenom ty děti, ale i my dospělí si možná jako víc uvědomujeme, že ta společnost opravdu není tvořená jenom prostě lidmi úspěšnými, že jo, dětmi, které mají studijní předpoklady, které prostě jsou šikovné, chytré, jo, prostě. A ty děti mezi sebou taky to vnímají a vidí, jo, že prostě v tom životě a v té společnosti se nakonec budou potkávat se všemi, že jo. Jeden bude výborný ve studijních výsledcích a druhý bude úplně špatný, ale bude třeba šikovný na ruce, že jo, bude mít nějakou manuální zručnost, nebo má nějaké jiné předpoklady prostě pro něco, takže jakoby to střetávání těch lidí i s těmi nějakými třeba jejich omezeními a tak, je dobře. (...)*“

**Jestli máte možnost učit ve třídě s inkludovaným žákem, jak se Vám s ním, potažmo celou třídou, pracuje? Vnímáte nějaké významné rozdíly oproti výuce v jiných třídách?**

Participant A, C, E a F učí předměty, ve kterých se potřeba podpůrných opatření u žáků příliš neprojevuje – tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu, praktické činnosti apod., nebo ve třídě nemají inkludované žáky, případně žáky jen s minimálními obtížemi. Účastník výzkumu E však přiznává, že se vzdal výuky českého jazyka z důvodu, že se nedokázal žákům plně věnovat. Coby ředitel školy musel vyřizovat telefonní hovory i během vyučování, což čas na samotnou výuku zkracovalo a snižovalo její kvalitu.

Ředitel E: „*(...) Když jsem měl češtinu, tak jsem měl furt pocit, že to dělám nedostatečně, že se jim nevěnuju, protože jsem musel brát telefony a odcházet a tohle, takže teď už učím jenom tyhle předměty. Takže tam mám prostor jim jakoby dát vyniknout v rámci jako jejich možností, takže tam ten problém nemám. Oni většinou tihle ti žáci jsou ještě, když to tak řeknu, dlouho dětští, někteří ti žáci s problémy, to znamená, rádi se svěřují, rádi komunikují s učitelem a tak. Já na těchto předmětech mám prostor s nimi hovořit. (...).*“

Dle informanta A vyvstávají potíže spíše na prvním stupni, kde vyučující musí žákům věnovat více pozornosti. Vyzdvihuje i problematiku diverzifikace výuky, o které však u předchozí otázky nehovořil.

Pan ředitel B v současnosti žáky s výraznějšími obtížemi také neučí, ale v minulosti se setkal s velkým narušováním výuky ze strany těchto žáků: „*Učím teď, myslím, že tam nikoho nemám, kdo byl přímo zasažen tou inkluzí nějak znatelněji. Učil jsem takové děti*

*a je to opravdu náročné, jo. Když vám stoupne uprostřed hodiny, začne si tam zpívat, tak jenom, než...než jakoby to zase vrátíte do té pozice toho vzdělávání, když oni potřebují, aby se koncentrovali na něco a tohle je samozřejmě rozhodí, jo, a tohle, když se vám opakuje několikrát za hodinu, tak je to nepříjemné, jo. (...)*“ Přidruženým problémem pak je, že tento vyrušující žák svým chováním strhne i některé spolužáky, kteří se k němu přidají.

Také účastník D připouští, že výuka ve třídách s inkludovanými žáky je velmi obtížná. Za největší komplikaci považuje několikrát zmiňovanou diverzifikaci výuky, kdy mezi nejslabšími a nejzdatnějšími žáky jsou propastné rozdíly v nárocích na obsah vzdělávání. Výsledkem je snížení požadavků pedagoga, aby slabší žáci mohli obstát. Na druhou stranu je však zapotřebí poskytnout zaujatým žákům nějaké aktivity nad rámec běžné výuky.

Ředitel D: *„(...) a pro ty, kteří by chtěli ty informace, nebo tyto...tak ještě musíte třeba mít nějaké doučování, nebo jim domů dávat něco navíc, nabídnout jim, že jim s tím...že jim ještě budete jako něco říkat mimo, dál, nebo třeba i individuálně v rámci té hodiny, jo, že určité skupině dáte nějakou minimální práci a s těmi, co jsou dál, tak prostě pokračujete jako víc dopředu třeba nebo do hloubky. No, ale je to...je to hodně náročné na přípravu toho učitele, na takovou tu individualizaci při té výuce, a právě se nám tady hodně osvědčuje spolupráce s asistenty pedagoga, kteří když jsou jako trošku co k čemu, tak tomu učitelům strašně můžou pomoci s tím, jo. (...)*“ Výhodou na jeho škole je, že některé asistentky pedagoga jsou pedagožky v důchodu. Umí proto s žáky dobře pracovat a někdy mohou i částečně suplovat roli učitele.

### **Zaznamenal jste nějaké reakce na inkluzi od vyučujících (negativní i pozitivní)?**

V prvotní fázi nebyla inkluze vyučujícími přijata příliš dobře. Podle participantů negativní přístup stále přetrvává alespoň u části pedagogického sboru, přičemž jako hlavní důvody uvádějí množství administrativní práce, jež je s inkluzivním vzděláváním spojeno či přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, která některým vyučujícím není příjemná. V souvislosti s asistenty pedagoga se ředitel A zamýšlí nad jejich platovým ohodnocením, které nepovažuje za dostatečné (velký vliv má i fakt, že se obvykle jedná o práci na částečný úvazek) s ohledem na to, o jak náročnou a důležitou práci se jedná. Domnívá se

také, že někteří vzdělavatelé mají morální problém s tím, že některé děti mají více pozornosti než ostatní, což jim nepřipadá spravedlivé.

Ředitelé B, E a F mají dojem, že se postoj vyučujících k inkluzivnímu vzdělávání za dobu jeho trvání zlepšil. Pedagogové se se změnou sžili a nyní považují inkluzi za běžnou součást své profese.

Podle účastníka C je hlavním faktorem ovlivňujícím přístup učitelů typ znevýhodnění, nebo spíše kázeň, inkludovaného žáka.

Informant C: *„To záleží... S některými žáky se pracuje dobře. Máme tady žáky s odlišným mateřským jazykem, tam nebývají problémy, učitelé to berou v pohodě, nestěžují si. To samé žáci s nějakým fyzickým handicapem. Hůř samozřejmě vnímají ty žáky s kázeňskými problémy, kteří mají pocit, že když mají papír, můžou všechno. Tam je pro ně náročnější učit, že jo. A já to jako chápu, jo. Tam ta inkluze... To je ta negativní stránka.“*

#### **Máte v rámci inkluze ve škole i nadané žáky?**

Kromě účastníka výzkumu D nemá nikdo ze zúčastněných na své škole nadané žáky, kteří by podléhali inkluzivnímu vzdělávání. Vzhledem k velkému množství znevýhodněných žáků na jeho škole ale přiznává, že rodiče nadprůměrných žáků raději volí jinou základní školu: *„Ano. Ano, máme také, je jich teda málo v naší škole, protože, tady budu mluvit úplně otevřeně, rodiče, kteří... Tak si dají prostě ty svoje děti jinam, když jako vidí, jak to tady je. Ale máme tady taky nadané dětičky, určitě. A i téhle skupině se samozřejmě nějakým způsobem věnujeme zase na tom opačném pólu taky jo.“* Participant B se zase domnívá, že absence těchto dětí na jeho škole je způsobena zejména odchodem nadaných žáků na víceletá gymnázia. Taktéž účastník výzkumu E zmiňuje, že nadaní žáci obvykle odcházejí na gymnázium již z pátého ročníku.

Výzkumní partneři A, C a E sice mají na svých školách nadané žáky, ale nejsou tak oficiálně vedeni, nemají individuální vzdělávací plán apod. Na škole participanta E k nim však přistupují, jako by speciální péči měli.

Ředitel E: *„Nemáme nadané žáky, kteří by měli přímo to formálně zapsáno, že by měli speciální péči, ale máme tu jako řadu těch nadprůměrných dětí, které... Kterým se snažíme dávat právě přesně takhle tu práci navíc. Kterí se speciálně připravují, že jo, na přijímací zkoušky, protože ti jdou zpravidla z páté třídy na střední školy, na gymnázium.“*

*Takže spíš takhle v rámci naší běžné výuky se těmto nadprůměrným dětem věnujeme, ale nemáme tu přímo někoho, kdo by byl formálně označen.“*

Výzkumný partner F žádné nadané žáky, byť třeba nepodléhající inkluzivnímu vzdělání, nezmínil: *„Nemám. Ale chtěl bych mít. Chtěl bych mít takové nadané žáky.“*

### **Napadá Vás ještě něco, co byste chtěl dodat?**

Účastníci C, E a F již k tématu nechtějí nic dodávat. U participantů C a F se zdá, že důvodem je s největší pravděpodobností jejich nesouhlasný postoj k inkluzi (C: *„Asi na téma inkluze ne.“*, F: *„Asi nic. Asi to stačí takhle. Já tu inkluzi neuznávám.“*).

Výzkumní partneři A a B podotýkají, že zavedení inkluze bylo spíše unáhleným politickým krokem, který nebyl předem dostatečně promyšlen, což se v praxi negativně projevilo.

Účastník B: *„Já si myslím, že, že jsem vám tady asi ten svůj pohled na tu inkluzi řekl celý, no. Jak říkám, že za mě...za mě je dobré sledovat tu odbornou veřejnost, než se rozhodne takový, i jeden z politiků nejmenovaný říkal, experiment, já s ním musím jako souhlasit. Protože on to byl jako experiment zpočátku, ne úplně promyšlený, jo. A můžeme se inspirovat v zahraničí určitě, ale každá ta společnost je nastavená trochu jinak. Kdo o tomhle rozhoduje, měl by třeba žít nějaký čas i v té cizí zemi, aby věděl, jak ti lidé jsou nastavení, jak přemýšlí. A my přemýšlíme trochu jinak než třeba Švédové nebo Rakušani nebo Němci. (...)*“ Podle informanta B je inspirace zahraničními vzdělávacími systémy žádoucí, avšak je zapotřebí vše řádně naplánovat a přizpůsobit zdejšímu prostředí. Za včasné zvažování stojí také ekonomický aspekt inkluzivního vzdělávání. Právě financování inkluze považuje v jejích počátcích za silně podceněné.

Informant D považuje za důležité zmínit financování pozic asistentů pedagoga, protože on, jakožto ředitel školy, předem neví, kolik financí pro další rok získá, což mu značně znesnadňuje právě obsazování těchto míst. Hlavním zdrojem financování těchto pozic jsou podpůrná opatření, což vyvolává v ředitelích velkou nejistotu, protože je žáci získávají průběžně během celého roku. Ředitelé tak nemají možnost plánovat více do budoucna. Přitom právě asistenty pedagoga účastník výzkumu považuje za jeden z pilířů inkluzivního vzdělávání.

Participant D: *„(...) Pak je tady role zřizovatele, aby vás podpořil finančně zřizovatel, abyste měli třeba nějaký polštář pro tyhle případy, kdy zrovna ty poradny vám to*

*nenapišou, ale zkrátka a dobře, ta... Jako to není systémové řešení, jo. Systémové řešení by bylo, kdybych já, jako škola, věděl, že ročně dostanu dva miliony korun na asistenty a je na mně, kolik těch asistentů budu mít a kde budou. (...)*“

#### **4.4 Diskuze**

Ačkoliv výzkumní partneři v mnoha bodech zastávají stejné či obdobné postoje, je z jednotlivých rozhovorů znatelné, že se každý v souvislosti s inkluzivním vzděláváním potýká s jinými obtížemi, tématy. Ředitel A se ve svých odpovědích soustředil zejména na omezený prostor v budově školy, nedostatek personálu apod. Z jeho odpovědí také vyplývá, že se věnuje mnoho finančních prostředků na podporu znevýhodněných žáků, zatímco on by uvítal větší podporu žáků nadaných, kterým se jí tolik nedostává. Nelíbí se mu, že inkluze v některých rodičích vzbudila dojem, že je možné inkludovat každé dítě. Setkává se totiž se snahou rodičů zapsat do běžné školy i žáky, kteří mají od pedagogicko-psychologické poradny doporučené speciální vzdělávání.

Participant B vidí nedostatky inkluzivního vzdělávání již v jeho počátku, přičemž jeho zavedení považuje za příliš rychlé a málo promyšlené. Inkluze se zpočátku týkala velkého množství dětí, což se ukázalo být pro stát finančně velmi náročné. Výsledkem bylo omezení množství asistentů pedagoga na školách, k čemuž ale došlo až v době, kdy mnoho lidí prošlo kvalifikačním kurzem. Ti se tak ocitli bez práce. Nedostatek asistentů ještě více znesnadňuje práci pedagogům, kteří musí diverzifikovat obsah a formu výuky pro všechny žáky.

Dále se zabývá správným fungování trojúhelníku žák – rodiče – škola. Právě fungující spolupráce těchto tří subjektů má být klíčem k úspěšné inkluzi. Mnohdy se ale stává, že rodiče nespolupracují, nevěnují se dítěti dostatečně apod. a jejich přístup má samozřejmě výrazný vliv na přístup dítěte.

U participanta C se inkluze týká hlavně žáků ze špatného sociálního zázemí. To je pravděpodobně příčinou i jejich kázeňských prohřešků. Také přístup rodin těchto žáků není vyhovující. Skutečnost, že na této škole inkluze nefunguje tak dobře (ne však vinou školy), je možná důvodem, proč ji tamější ředitel vnímá veskrze negativně.

Informant D se potýká s abnormálně velkým počtem inkludovaných žáků. V jednotlivých třídách se vzdělává kolem deseti žáků s podpůrným opatřením, proto je také v každé

třídě přítomen asistent pedagoga. Právě spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími se zde velmi osvědčila. Přesto by pan ředitel uvítal možnost mít více personálu a méně žáků ve třídách. Pomohly by mu také předem jasně dané finanční prostředky na již zmíněné asistenty.

Ředitel E působí na škole, na kterou dojíždí žáci z širšího okolí. Možná proto se mu na inkluzi líbí zejména to, že se žáci mohou vzdělávat v místě svého bydliště s lidmi, které znají, a nepotýkají se s další komplikací – dalekým dojížděním. Inkluzivní vzdělávání vnímá vcelku pozitivně. Největší obavy mu činí žáci s nižšími vzdělávacími předpoklady. Jejich vzdělávání je náročnější a také se obtížněji začleňují do třídního kolektivu. U těchto žáků proto považuje za vhodné zvážit vzdělávání na speciální škole.

Participant F celkově pohlíží na inkluzivní vzdělávání značně negativně. Komplikace vidí ve spolupráci s rodiči, která nebývá plně funkční. S inkludovanými žáky se jemu samému pracuje dobře, jelikož učí převážně tělesnou výchovu.

Největší výhrady vůči inkluzivnímu vzdělávání měli participanti C a F, jejichž odpovědi byly oproti zbývajícím zúčastněným dosti strohé. Lze se proto domnívat, že jejich postoj ovlivnil ochotu odpovídat na toto téma.

Na výzkumnou otázku, co si vybraní participanti myslí o inkluzivním vzdělávání nelze nalézt jednotnou odpověď. Vesměs se shodují, že je prospěšná pro žáky s fyzickým handicapem či žáky s lehčími obtížemi. Jejím velkým benefitem je možnost vzdělávat žáky v místě jejich bydliště. Dětský kolektiv si zvyká na různorodost společnosti a individualitu každého jedince. Učí se tak toleranci, pomoci slabším a vzájemné spolupráci.

Na druhou stranu vnímají inkluzi jako unáhlený politický krok, na který nebyly školy dostatečně připraveny, a to jak prostorově, tak personálně. Většina výhrad vůči inkluzi je spojena právě s nedostatky ve vzdělávacím systému – množství asistentů pedagoga a jejich financování, prostorová vybavenost a bezbariérovost škol, vysoká míra podpory znevýhodněných žáků na úkor ostatních... V neposlední řadě mají participanti pochybnosti ohledně vzdělávání těžce postižených, zejména mentálně, žáků na běžných školách. V těchto případech se přiklánějí spíše k volbě speciální školy.



Oni sami však s inkludovanými žáky ve výuce výrazné potíže obvykle nemívají. Do velké míry je to pravděpodobně způsobeno tím, že učí převážně výchovné předměty, kde na žáky nejsou kladeny tak velké nároky.

K otázce realizace inkluzivního vzdělávání na své škole se staví veskrze pozitivně. I přes překážky zmíněné výše mají všichni dotazovaní dojem, že je inkluze na jejich škole v rámci možností efektivní.

Odpověď na výzkumnou otázku, jak vybraní ředitelé vnímají přístup ostatních zúčastněných, není jednoduchá. Ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami značně přispívá kvalitní práce poradenských pracovišť. Spolupráci s nimi si vybraní partcipanti velmi chválí. Jediný nedostatek někteří shledávají v dlouhých časových prodlevách, které nastávají v pedagogicko-psychologických poradnách kvůli jejich velké vytíženosti.

Také pedagogové na školách vybraných informantů se staví k inkluzivnímu vzdělávání zodpovědně, přestože zpočátku na jeho zavedení pohlíželi se značnou skepsí, která u některých stále přetrvává. Snaží se diverzifikovat výuku, aby odpovídala požadavkům a schopnostem všech žáků ve třídě a poměrně úspěšně spolupracují s asistenty pedagoga, kteří se věnují nejen inkludovaným žákům. Jejich stížnosti se obvykle týkají zvýšené administrativní zátěže a žáků s problémovým chováním.

Žáci podléhající inkluzivnímu vzdělávání se ve většině případů bez problému začlenili do kolektivu třídy. Zejména žáci s fyzickým znevýhodněním byli spolužáky dobře přijati. Informanti pozorují, že se někteří žáci ke svým znevýhodněným spolužákům chovají ochranně, pomáhají jim nosit věci apod. Komplikovanější je situace u žáků se silnějšími mentálními poruchami, sníženým intelektem a problémovým chováním. V některých případech žáci sami vnímají svoji jinakost a necítí se v kolektivu spolužáků komfortně.

Přístup rodičů inkludovaných žáků k jejich vzdělávání a získání podpory je velmi zásadní. Velká část rodičů je, dle zkušeností účastníků výzkumu, angažovaná. Neváhají na doporučení školy navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu a nechat dítě vyšetřit. Nadále do ní pravidelně docházejí a komunikují i se školou. Někteří partcipanti se však domnívají, že v určitých případech se rodiče pouze snaží dosáhnout různých úlev.

Velký problém nastává, když zákonní zástupci nespolupracují. Někteří vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně odmítají, tudíž nemůže dojít k zavedení podpůrných opatření vyššího než prvního stupně. Když už vyšetření podstoupí, trvá jim delší dobu, než si vyzvednou dokumentaci. Dokud tak neučiní, nemůže ji škola získat a na jejím základě zavést podpůrná opatření. Tím se komplikuje kupříkladu i přijímání asistentů pedagoga. S tímto typem rodičů se bohužel setkávají všichni účastníci výzkumu.

Úskalím výzkumu je značná neochota k účasti ze strany potenciálních participantů. Zkoumaný vzorek tak je velmi omezený a nedostatečně reprezentativní. Participant C a F bohužel nebyli příliš sdílní a řekli oproti ostatním účastníkům jen málo informací.

Pro další výzkum tohoto tématu by bylo dobré provést rozsáhlejší šetření na školách a zjistit, zda se pohled ředitele školy na názory ostatních účastníků skutečně shoduje s postoji pedagogů a žáků. Kromě bližšího pohledu na inkluzi na daných školách by výzkum přinesl i vhled do klimatu školy.

#### **4.4.1 Srovnání s dalšími výzkumy**

Jakub Pivarč ve své publikaci Cesta k inkluzi potvrzuje, že výuka v silně diverzifikované třídě vyžaduje didaktické, personální i organizační úpravy vzdělávání. To klade velmi vysoké nároky na učitele a další pedagogický personál. Podle výzkumů ale učitelé pracující dlouhodoběji v heterogenních třídách pohlížejí na inkluzi pozitivněji než učitelé homogenních kolektivů (Hellmich, Löper a Görel, 2019 in Pivarč, 2020, s. 24; Pivarč, 2020, s. 25). Taktéž někteří participanté tohoto výzkumu se shodli na tom, že vyučující postupem času vnímají inkluzivní vzdělávání mnohem lépe než v jeho počátcích.

Začínající učitelé, účastníci výzkumu ohledně inkluzivního vzdělávání na začátku učitelské praxe, považují za neproblematičtější oblasti vedení dokumentace, komunikaci s rodiči a práci s asistentem pedagoga (Najmonová et al., 2020, s. 88). Tyto potíže vesměs zmiňovali i vybraní ředitelé. Za dobu trvání inkluze se ve školách velmi rozvinula spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími. Pro zkušené učitele tak je přítomnost asistenta ve třídě obvykle přínosem, který umí využít. Právě jejich pozice je pro některé informanty velkým tématem, protože velmi dopomáhají k funkčnímu inkluzivnímu vzdělávání (vizte participanta D, který financuje asistenta pedagoga v každé třídě bez ohledu na doporučení z pedagogicko-psychologické poradny). Také z Pivarčova výzkumu mezi učiteli

základních škol (výzkum se týkal řadových učitelů i členů vedení školy) napříč Českou republikou vyplývá, že jsou asistenti velmi užiteční nejen pro žáky s podporou, ale pro celý třídní kolektiv (Pivarč, 2020, s. 55–56).

Najmonová doporučuje zvolit vedoucího asistenta pedagoga, obzvláště v případě, že jich na škole působí mnoho, a koordinátora inkluze (Najmonová et al., 2023, s.23). V rámci rozhovorů zmínili koordinátora inkluze pouze participant A a B. Na základní škole, kterou vede informant A, je touto činností pověřena paní etopedka. Ředitel B touto činností pověřil výchovného poradce. O vedoucím asistentovi pedagoga nehovořil žádný z účastníků výzkumu, můžeme se tedy domnívat, že tuto funkci nikdo nezastává. Pochopitelné je to kupříkladu na škole participanta B, kde pracuje jen jeden asistent pedagoga, či participanta C, který uvádí tři asistenty pedagoga na druhém stupni (podobný počet pravděpodobně působí i na stupni prvním). Avšak u informanta D, kde působí asistenti pedagoga ve všech třídách, stojí zřízení této pozice za uvážení.

Komplikovanou spolupráci se žákem ze znevýhodněného prostředí, respektive jeho rodinou, na kterou si stěžoval participant C, potvrzují i informace získané z rozhovorů s řediteli škol a členy školního poradenského pracoviště realizovaných za účelem zmapování problematiky vzdělávání těchto žáků. Žáci z nevyhovujícího sociálního zázemí nejsou motivovaní pro vzdělávání často z důvodu, že vzdělání má pro jejich rodinu nízkou hodnotu. Více se také dopouštějí kázeňských prohřešků (Procházka et al., 2023, s. 86). I na problémové chování těchto žáků si právě participant C stěžoval.

Podpůrné opatření spočívající v úpravě hodnocení, jeho zmírnění, dle Odehnala motivovalo žáky bez postižení a jejich zákonné zástupce k návštěvě poradny, aby získali „diagnózu“ a byli tak hodnoceni shovívavěji (Odehnal, 2021, s. 95). Ke stejnému závěru dospěli i někteří participant této práce. Potvrzují také jeho názor, že nejobtížněji se začleňují žáci s mentálními poruchami (vizte kapitolu 1.1), tudíž inkluze v těchto případech tak zcela neplní svůj účel.

Informanti, se kterými dělala rozhovor Tereza Malá pro svou diplomovou práci Vnímání inkluzivního vzdělávání učiteli ZŠ z roku 2019, spatřují v inkluzivním vzdělávání spíše nevýhody, zejména pak zvýšenou pracovní zátěž pedagogů. Zmiňují také nedostatečnou připravenost škol na tuto změnu, o které hovořili i participant A a B. Jako pozitivum pak

považují lepší spolupráci mezi žáky a vyšší míru tolerance (Malá, 2019, s. 62–63). Lze říci, že se postoj pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání za pět let, které dělí tyto dva výzkumy, příliš nezměnil.

Otázkou také zůstává, zda by na odpovědi participantů nemělo vliv snížení rozpočtu určeného pro rezort školství v roce 2024. Rozhovory totiž byly realizovány před jeho oznámením a stávkou škol, která proběhla 27. listopadu 2023. Je pravděpodobné, že postoje účastníků výzkumu by mohly být negativnější a kritičtější k současnému systému. Právě finance jsou zdrojem některých potíží, jež inkluzivní vzdělávání provází – nevyhovujících prostorů ve školách, velkého počtu žáků ve třídách, nedostatku odborného personálu...

## ZÁVĚR

Práce se zabývala inkluzivním vzděláváním v českém prostředí. V teoretické části byly krátce vysvětleny základní pojmy související s inkluzí. Větší prostor byl věnován žákům s různými typy znevýhodnění, případně nadání, jichž se inkluzivní vzdělávání bezprostředně dotýká. V krátkosti byly charakterizovány instituce, které s žáky vyžadujícími speciální vzdělávací potřeby, jejich zákonnými zástupci a vzdělávacími zařízeními pracují. Zmíněny byly rovněž profese, které se inkluzivním vzděláváním zabývají.

Praktická část se zaměřovala konkrétněji na Jihočeský kraj. Výzkum byl založen na názorech a zkušenostech ředitelů základních škol právě v této oblasti. Jeho cílem bylo zjistit, co si tito ředitelé o inkluzivním vzdělávání myslí a jak se jim ho daří realizovat na své škole. Výzkumné otázky se zabývaly také přístupem pedagogů, specializovaných institucí, žáků a jejich rodin – opět z pohledu zpovídaných ředitelů. Zvolené cíle výzkumu se podařilo naplnit.

Inkluze je vybranými šesti participanty výzkumu vnímána rozporuplně. I přes společenský přínos, který má, je její realizace provázána s mnoha překážkami, kvůli kterým na ni pohlíží kritičtěji. Přinesla s sebou, zejména ve svých počátcích, mnoho komplikací, protože školy na ni nebyly patřičně připraveny a v některých ohledech stále nejsou – vizte stížnosti na nedostatečné prostory informanta A. Nepřipravenost celého systému je patrná i z nejasností ohledně pozic asistentů pedagoga (stálost pracovního místa, finanční ohodnocení...).

Neopomenutelnou výhodou inkluzivního vzdělávání však zůstává fakt, že ve většině případů stmeluje kolektiv třídy, napomáhá budovat toleranci a žáci si více uvědomují individualitu každého jedince. Pro žáky vyžadující speciální péči a jejich rodiče je také nesporným ulehčením možnost vzdělávání v místě bydliště. Speciální školy se totiž soustřeďují převážně ve větších městech, což pro mnohé v minulosti znamenalo náročné dojíždění.

Přestože názory jihočeských ředitelů základních škol na inkluzivní vzdělávání jsou do jisté míry negativní, všichni oslovení se domnívají, že se jim jeho realizace na školách v rámci možností daří. Napovídá tomu i doporučení dvou škol, ze šesti zkoumaných, rodičům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogicko-psychologickou poradnou.

Většina učitelů se nové situaci dokázala plně přizpůsobit, navázala fungující spolupráci s asistenty pedagoga apod., přesto se i z jejich řad ozývají kritické ohlasy.

Školy úspěšně spolupracují s různými poradenskými pracovišti, a to kupříkladu i s pražským Modrým klíčem. Jediný nedostatek spatřují participanti v dlouhých lhůtách, které v pedagogicko-psychologických poradnách jsou.

Stejně bezproblémová spolupráce a komunikace bohužel chybí u některých rodičů. Právě nezáměr zákonných zástupců (nedochází pravidelně do pedagogicko-psychologické poradny, nepracují s žákem v domácím prostředí...) o žáka je častou překážkou, kterou školy musí překonávat. Tento typ rodičů je ale v menšině.

Pro zefektivnění inkluzivního vzdělávání by bylo zapotřebí zvýšit finanční prostředky určené pro školství, aby pedagogové mohli pracovat s menším třídním kolektivem a s kompetentními asistenty pedagoga. Vylepšení potřebují i prostory škol. Z výsledků šetření vyplývá, že by inkluzi neměli podléhat všichni žáci, protože ji ředitelé v některých případech považují za kontraproduktivní a domnívají se, že by pro žáka bylo prospěšnější navštěvovat speciální školu.

Výsledky výzkumu nelze plně zobecňovat, jelikož zkoumaný vzorek byl velmi malý. Pro lepší představu o dané problematice by byl potřebný výzkum s mnohem větším množstvím informantů a rozšířeným souborem otázek.

## POUŽITÁ LITERATURA

ANDERLIK, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

ANDREÁNSKA, Viera, 2016. Poruchy pozornosti s hyperaktivitou. In: LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 378–386. ISBN 978-80-262-1123-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2012. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2013. Strategie ve výuce žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na kognitivní styly učení. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Paido, s. 199–206. ISBN 978-80-7315-246-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, 2021. Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-97-1.

DOSTALOVÁ, Eva a VIKTORIN, Jan, 2020. *Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě. ISBN 978-80-7510-422-9.

EGER, Ludvík a EGEROVÁ, Dana, 2022. *Metodologie výzkumu*. 3. přepracované a rozšířené vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-1108-5.

FERJENČÍK, Ján, 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-815-9.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

- GILLBERG, Christopher a PEETERS, Theo, 1998. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Speciální pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-201-7.
- HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana, 2002. *Úvod do speciálního poradenství*. Studijní texty pro distanční studium. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-659-8.
- HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HEŘMANSKÝ, Martin, 2019. Analýza a interpretace dat v kvalitativním výzkumu. In: NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej; ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna et al. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, s. 415-443. ISBN 978-80-7571-025-3.
- HORŇÁKOVÁ, Marta, 2016. Poruchy chování a emoční poruchy. In: LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 362–377. ISBN 978-80-262-1123-5.
- HRDLIČKA, Michal, 2014. Farmakoterapie. In: HRDLIČKA, Michal a KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. 2. dopl. vyd. Praha: Portál, s. 162-170. ISBN 978-80-262-0686-6.
- HUČÍK, Ján, 2010. Mentální postižení. In: LECHTA, Viktor et al. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 250–266. ISBN 978-80-7367-679-7.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.
- KEBLOVÁ, Alena, 1996. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-65-5.



- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona, 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3941-0.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KOLLÁROVÁ, Ema, 2010. Tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení. In: LECHTA, Viktor et al. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 236–249. ISBN 978-80-7367-679-7.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, 2014. *Diagnostika – učitel – žák*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-498-4.
- LANGER, Jiří, 2016. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5119-0.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana a OSTATNÍKOVÁ, Daniela, 2016. Nadprůměrné nadání. In: LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 287–404. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, Viktor; KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie a KRÁLIKOVÁ, Barbara, 2016. Narušená komunikační schopnost. In: LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 334–347. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-x.
- MATĚJČEK, Zdeněk a KLÉGROVÁ, Jarmila, 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MERTIN, Václav, 1995. Individuální vzdělávací program: pro zdravotně postižené žáky. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 80-7178-033-4.
- NAJMONOVÁ, Marie; VÍTEČKOVÁ, Miluše; FALTOVÁ, Martina; HORVÁTHOVÁ, Denisa; ILKO, Vítězslav et al., 2023. *Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů: vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7694-018-5.

NAJMONOVÁ, Marie; VÍTEČKOVÁ, Miluše; PROCHÁZKA, Miroslav; FALTOVÁ, Martina a GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, Margareta, 2020. Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání. V Českých Budějovicích: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. ISBN 978-80-7394-847-4.

NOVÁKOVÁ, Jana, 2012. Pohled pedagogických pracovníků na některé otázky vzdělávání dětí, žáků a studentů s poruchami autistického spektra. In: PANČOCHA, Karel et al. *Celoživotní inkluzivní vzdělávání: možnosti a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 69–76. ISBN 978-80-210-6101-9.

NOVOSAD, Libor, 2000. Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Praha: Portál. ISBN 80-7178-197-5.

NOVOTNÁ, Hedvika, 2019. Kvalitativní strategie výzkumu. In: NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna et al. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, s. 257-288. ISBN 978-80-7571-025-3.

NOVOTNÁ, Hedvika, 2019. Výběr vzorku a prostředí výzkumu. In: NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna et al. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, s. 289-314. ISBN 978-80-7571-025-3.

ODEHNAL, Martin, 2021. Jak se nám ta inkluze přihodila a co z toho vzešlo. In: ANDRYS, Ondřej; BAHNÍK, Petr; BEZNOSKA, Jindřich a CARDAL, Roman. *Znalostní školství jako předpoklad rozvoje české společnosti*. Praha: Společnost pro Svatováclavská studia, s. 91–95. ISBN 978-80-270-9314-4.

OCHRANA, František, 2019. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4200-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2006. Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů. Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3.

PIVARČ, Jakub, 2020. Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.

PROCHÁZKA, Miroslav; VÍTEČKOVÁ, Miluše; DOBIÁŠ, Václav; LIETAVCOVÁ, Martina; FALTOVÁ, Martina et al., 2023 *Učitel jako spolutvůrce inkluzivní školy: vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7694-019-2.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Sociologie. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

REIMANN-HÖHN, Uta, 2018. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložila Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1362-8.

SAYOUD SOLÁROVÁ, Kateřina a SLEPIČKOVÁ, Lenka, 2013. Učitelké kompetence pro školu 21. století: Projekt globálního rozvojového vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Paido, s. 75–88. ISBN 978-80-7315-246-8.

SIMON, Hendrik, 2015. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Vydání druhé. Přeložila Jana PIŠTOROVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0985-0.

SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

STŘELEČEK, Stanislav a FRIMLOVÁ, Lenka. K systematizaci problémů provázejících výchovu nadaných dětí (žáků), 2013. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Paido, s. 91–102. ISBN 978-80-7315-246-8.

ŠEDIBOVÁ, Andrea a VLADOVÁ, Katarína, 2016. Autismus a pervazivní vývojové poruchy. In: LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 317–333. ISBN 978-80-262-1123-5.

ŠIMKO, Jozef a ŠIMKO, Marián, 2010. Zrakové postižení. In: LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 200–215. ISBN 978-80-7367-679-7.

ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠTÁVA, Jan, 2013. Přístupy učitelů k nadaným žákům. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Paido, s. 103–120. ISBN 978-80-7315-246-8.

ŠUHAJDOVÁ, Ivana, 2016. Sociálně znevýhodňující prostředí. In: LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 438–453. ISBN 978-80-262-1123-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMKOVÁ, Anna; HEJLOVÁ, Helena; PROCHÁZKA, Miroslav a NAJMONOVÁ, Marie, 2020. *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Pedagogica et psychologica. ISBN 978-80-7394-842-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

VAŠEK, Štefan, 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-968797-0-7.

VAŠUTOVÁ, Maria, 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-525-6.

VÍTKOVÁ, Marie, 1998. *Paradigma somatopedie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1953-0.

VÍTKOVÁ, Marie, 2013. Teorie a praxe ve vývoji inkluzivní školy u nás a v zahraničí – zaměření na kurikulum, individuální vzdělávací plán a týmovou spolupráci. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Paido, s. 33–61. ISBN 978-80-7315-246-8.

VRUBEL, Martin a PANČOCHA, Karel, 2012. Školní a sociální inkluze u osob se zrakovým postižením. In: PANČOCHA, Karel et al. *Celoživotní inkluzivní vzdělávání: možnosti a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 131–140. ISBN 978-80-210-6101-9.

ZANDLOVÁ, Markéta, 2019. Rozhovor. In: NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠTŮVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna et al. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, s. 314-352. ISBN 978-80-7571-025-3.

ZÁPOTOČNÁ, Olga, 2010. Specifické poruchy učení. In: LECHTA, Viktor et al. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 304–319. ISBN 978-80-7367-679-7.

ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Rádci pro zdraví. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

ASOCIACE SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ. 2022. *Kdo je sociální pedagog?* Online. Asociace sociálních pedagogů. Dostupné z: <https://asocp.cz/asocp/kdo-je-socialni-pedagog/#:~:text=Pokud%20si%20m%C3%A1me%20v%C5%A1eobecn%C4%9B%20definovat%20pro-fesi%2C%20tak%20Soci%C3%A1ln%C3%AD,Mgr.%29%2C%20a%20to%20v%20oboru%20Soci%C3%A1ln%C3%AD%20pedagogika%2FSoci%C3%A1ln%C3%AD%20pr%C3%A1ce>. [cit. 2024-04-06].

BASLEROVÁ, Pavlína; MICHALÍK, Jan a FELCMANOVÁ, Lenka et al, 2015, 2020. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část KATALOG pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání.* Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=26135e8231fce09eJmItdHM9MTcx-MTc1NjgwMCZpZ3VpZD0xMzMxMGE3YS02OWJkLTY0ZmYtMjkxZi0xYTgwNjhmODY1ZjUmaW5zaWQ9NTlyMQ&pfn=3&ver=2&hsh=3&fclid=13310a7a-69bd-64ff-291f-1a8068f865f5&psq=katalog+podp%c5%afn%c3%bdch+opat%c5%99en%c3%ad&u=a1aHR0cHM6Ly9kY-XRhYmF6ZS5vcHZZdi5tc210LmN6L3ByZXNlbnRlcnMvZG93bmxvYWQvMjExNQ&ntb=1>. [cit. 2024-03-30].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. ©2018-2019. *Databáze ústavní výchovy.* Online. Dostupné z: <https://dbuv.msmt.cz/>. [cit. 2024-04-03].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR. 2018. *Školní poradenské pracoviště.* Online. Inkluze v praxi. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste>. [cit. 2024-04-03].

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. ©2015-2024. *Oblasti podpory.* Online. Katalog podpůrných opatření. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>. [cit. 2024-04-04].

## **SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha č. 1: Informovaný souhlas – vzor
- Příloha č. 2: Soubor otázek pro participanty
- Příloha č. 3: Rozhovor s participantem A
- Příloha č. 4: Rozhovor s participantem B
- Příloha č. 5: Rozhovor s participantem C
- Příloha č. 6: Rozhovor s participantem D
- Příloha č. 7: Rozhovor s participantem E
- Příloha č. 8: Rozhovor s participantem F
- Příloha č. 9: Data poskytnutá participantem A

## **SEZNAM ZKRATEK**

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

LMD – lehká mozková dysfunkce

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

PAS – poruchy autistického spektra

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení



Příloha č. 1: Informovaný souhlas – vzor

**Informovaný souhlas účastníka výzkumu:**

Vážený pane,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu<sup>14</sup> Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce.

**Název projektu:** Inkluze z pohledu ředitelů jihočeských základních škol

**Řešitel projektu:** Bc. Barbora Kopecká (email: kopecb01@pf.jcu.cz)

**Název pracoviště:** Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

**Vedoucí práce:** Mgr. Luboš Krninský, Ph.D. (email: lkrninsky@pf.jcu.cz)

**Cíl výzkumu:** Cílem výzkumu je zjistit, jak jihočeští ředitelé základních škol pohlíží na inkluzivní vzdělávání, co považují za jeho výhody a nevýhody. Dalším předmětem zkoumání je jeho realizace na školách, zda je efektivní a jak probíhá spolupráce všech zúčastněných.

**Popis výzkumu:** Účastník výzkumu poskytne výzkumníci rozhovor, jenž bude nahráván. Přepis této nahrávky bude použit v diplomové práci a nahrávka samotná bude posléze smazána. Veškeré získané informace budou zveřejněny naprosto anonymně. Diplomová práce bude uložena na internetovém úložišti, kde bude přístupná veřejnosti. Účastník může svou účast kdykoliv bez represí odmítnout.

.....

datum a podpis řešitele projektu

---

<sup>14</sup> Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).

**Prohlášení a souhlas účastníka s jeho zapojením do výzkumu:**

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl jsem poučen o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí.

Jméno a příjmení účastníka:

Datum narození:

Adresa trvalého bydliště účastníka:

Podpis účastníka:

## Příloha č. 2: Soubor otázek pro participanty

1. Jaký je Váš osobní názor na inkluzi?
2. Jaké informace o Vašich inkludovaných žácích druhého stupně mi můžete říct? Například do jaké třídy chodí, jaký mají typ znevýhodnění/nadání, jestli je u nich asistent pedagoga/žáka atd.
3. Spolupracujete s nějakými dalšími zařízeními – např. pedagogicko-psychologickou poradnou? Jste s touto spoluprací spokojen?
4. Jak probíhá komunikace s rodiči jednotlivých žáků?
5. Máte pocit, že se žákům podařilo naplno začlenit do kolektivu třídy?
6. Máte pocit, že se Vám daří inkluzivní vzdělávání realizovat? Vnímáte nějaké překážky, popřípadě jaké?
7. Jaké výhody/nevýhody inkluzivního vzdělávání jste zaznamenal?
8. Jestli máte možnost učit ve třídě s inkludovaným žákem, jak se Vám s ním, potažmo celou třídou, pracuje? Vnímáte nějaké významné rozdíly oproti výuce v jiných třídách?
9. Zaznamenal jste nějaké reakce na inkluzi od vyučujících (negativní i pozitivní)?
10. Máte v rámci inkluze na škole i nadané žáky?
11. Napadá Vás ještě něco, co byste chtěl dodat?

### Příloha č. 3: Rozhovor s participantem A

#### **Jaký je Váš osobní názor na inkluzi?**

*„Můj názor je asi takový, že z jedné strany chápu, že inkluze je třeba, z druhé strany tak jak se nám to jeví tady ve škole, tak jsou někdy problémy, které kdyby nedošlo k té inkluzi v té formě, v které je, tak by možná nebyly, protože tady byl naprosto jasně vypracovaný systém speciálních škol a dalších věcí a v tom běžném životě ve škole to občas přináší docela velké problémy a já sám jsem byl vlastně v situaci ještě před inkluzí a i teď třeba za inkluze, kdy rodiče se snažili integrovat za každou cenu dítě, které třeba ani nebylo...nemělo třeba doporučení. Speciální poradenské zařízení to nedoporučovalo, ale rodiče právě jak masírování vlastně díky propagandě, informacím a podobně prostě řekli: ‚A my na to máme nárok a my chceme,‘ a to je třeba jeden z těch důvodů, co mi na tom vadí, protože současné školství jako asi na to není úplně nastaveno, a i ten přechod k té inkluzi byl poměrně rychlý. Bylo to ‚kách‘ najednou, děláme to takhle a najednou to začneme dělat takhle. A druhý problém, který u nás je – my jsme poměrně velká škola, jsme sídlištní škola, máme školu velmi naplněnou, takže v tom provozu té školy vlastně nám to přináší další komplikace, protože dneska v tuhle chvíli já už mám ve škole třináct asistentů, kteří teda nějakým způsobem musí podporovat děti a v podstatě my nemáme ani prostory a další věci. Museli jsme je nějakým způsobem najít, protože ta škola dneska je přeplněná dětmi. My jsme škola, která byla projektovaná na dvacet sedm tříd, třikrát devět, máme třicet šest, čtyřikrát devět a k tomu potřebujete vlastně veškeré ty obslužní prostory, takže asi si dokážete představit, že nic jednoduchého to úplně není. My vlastně v tuhle chvíli máme jednu jedinou odbornou učebnu, a to je učebna chemie. Všechny ostatní odborné učebny slouží jako kmenové třídy zároveň, takže... To je asi všechno“.*

**Jaké informace o Vašich inkludovaných žácích druhého stupně mi můžete říct? Kupříkladu do jaké třídy chodí, jaký mají typ znevýhodnění/nadání, jestli je u nich asistent pedagoga/žáka atd.**

*„Jo, takhle... Ne... Já teď přemýšlím... Ty děti, já jsem schopen vám říct zhruba asi číslo, kolik těch dětí je, to se dá vytáhnout ze systému. Jako konkrétně, abych vám byl schopen říct...nebo abych vám řekl, že v téhle třídě je pět dětí s tou a s tou vadou, to asi úplně vám... Na to nejsem ani připraven se přiznám, ale když sednu k počítači, podívám se, tak*

*nějaká ta základní čísla, obecná čísla samozřejmě bez nějakých konkrétních jmen a dat, to jsem vám schopen říct. To když tak jestli můžeme pak nechat, sednu si pak k počítači a dám vám takováhle nějaká základní čísla, kolik dětí, jestli je to... Dobrý.“*

**Spolupracujete s nějakými dalšími zařízeními – např. pedagogicko-psychologickou poradnou? Jste s touto spoluprací spokojen?**

*„Spolupracujeme velmi úzce, protože bez toho by to ani nešlo. Zaprvé my tady tedy máme ve škole etopedku, speciálního pedagoga, která tohle všechno má na starosti, kompletní inkluzi a asistenty vlastně veškeré, které tady máme. Ona je vlastně ten člověk, který je organizuje, který je úkoluje a ona vlastně komunikuje, takže ty základní organizace, pedagogicko-psychologická poradna, speciální pedagogické centrum, všechny jsou v běžné komunikaci, protože jsou opatření, ke kterým potřebuje ta doporučení, vlastně vyjádření těchto odborných pracovišť, bez nich ani to opatření nemůžete poskytovat. Dneska vlastně ta opatření jsou ve dvou asi takových základních formách. Buď je to to opatření prvního stupně, o kterém rozhoduje ředitel školy, může ho určovat ředitel školy, anebo pak jsou to opatření vyšších stupňů nebo opatření s asistentem pedagoga a k tomu vždycky musí být vlastně doporučení od toho odborného pracoviště, protože se na to vážou finanční prostředky. Ty finanční prostředky já, jako ředitel, si nemůžu říct: ‚Chci asistenta,‘ můžu si to říct v okamžiku, kdy poradna řekne: ‚Ano, toto dítě má takové postižení nebo takovou podporu potřebuje, že my doporučujeme asistenta,‘ a to přímo přijde, že ten asistent musí být na určitý počet hodin, k tomu určité pomůcky a další věci, které jsou třeba.“*

**Jak probíhá komunikace s rodiči jednotlivých žáků?**

*„Zase jsou dvě skupiny rodičů. Větší skupina rodičů je taková, že asi... Neřeknu vám procenta, to by vám řekla ta paní etopedka, ale jsou děti, které vytipujeme my, jako škola, paní učitelka. Něco se jí nezdá a začne komunikovat s rodiči a dá se říct, že, předpokládám, osmdesát, devadesát procent z těchto rodičů potom většinou se k tomu staví kladně a spolupracují, pak je určitá část rodičů, kteří třeba přijdou sami, protože si myslí, že dítě má problém a chtějí po nás nějakou spolupráci, no a pak je malá skupina, ale jsou také rodiče, kteří byť třeba my je oslovíme, chceme po nich nějakou spolupráci, tak ta spolupráce je velmi těžká. V podstatě co my neuděláme, co nevyřídíme, musíme je třeba opakovaně zvat do školy, vyzývat, protože žádost musí podepsat rodič do té poradny*

*nebo do toho zařízení s ním musí dojít ten rodič, s tím dítětem, nebo rodiče pak dostanou od toho zařízení dokumentaci, musí nám ji předat zpátky, tak tam ta spolupráce je velmi špatná, ale říkám, to je deset procent, jsou to spíš jednotlivci. Většinou ta spolupráce je relativně bezproblémová, protože ti rodiče sami, když jim učitel řekne, že prostě to jejich dítě má problém a ten problém je třeba řešit, tak mají zájem ten problém řešit.“*

**Máte pocit, že se žákům podařilo naplno začlenit do kolektivu třídy?**

*„Jako s tím asi zas tak veliký problém není, protože většinu těch dětí, které tady máme, tak nemám signály o tom, že bychom řešili nějaké problémy, že by tam nastávaly nějaké komplikace, že by ten kolektiv je vyčleňoval. A my třeba máme i děti, které, když máme třeba úzkou spolupráci s Arpidou, což jsou většinou tělesně handicapované, postižené děti. Máme tady třeba kluka na vozíčku, máme tady kluka, který třeba špatně chodí, má nějakou vrozenou vadu a podobně a ty děti normálně s tím kolektivem splynou, v podstatě fungují, jo. Jsou to individuální případy, protože já za svoji praxi, ještě před inkluzí, s tou Arpidou, protože to už je prostě spolupráce možná patnáct let zpětně, že my jsme bývali jediná škola v (...), která měla bezbariérový přístup, byť jsme neměli výtah, neměli jsme vstup do jídelny, časem se to nějako tohle všechno řešilo. Takže já už jsem tady pár dětí z Arpidy na vozíku měl a zažil jsem přesně situace, kdy to dítě bylo naprostou součástí třídy, zažil jsem ale situace, kdy ty děti svým způsobem prostě ta třída nepřijala a řešili jsme poměrně nepříjemné situace, kdy jsme nějakým způsobem se snažili, dát to dohromady, aby to fungovalo, a ne vždy se to třeba taky úplně povedlo, ale ve většině případů dneska vlastně podpůrná opatření a ty děti, které jsou integrované do školy... Jsou děti, které v podstatě s tím kolektivem splynou, protože ony mají nějaké postižení, ale většinou to nejsou, to, co je dneska asi největší problém, nějaká mentální a podobně a tyhle děti v podstatě do stejně dobré školy dneska nejdou.“*

**Máte pocit, že se Vám daří inkluzivní vzdělávání realizovat? Vnímáte nějaké překážky, popřípadě jaké?**

*„Díky naší paní etopedce bych řekl, že to... Jako zní to možná od ředitele špatně, ale že snad se nám to daří poměrně dobře. I co mám různé odezvy, tak v podstatě je to pro nás i nepatrně kontraproduktivní, protože přichází třeba rodiče: ‚Chtěli bychom k vám dát dítě, protože nám v poradně řekli, že u vás to děláte dobře,‘, takže myslím si, že ten účel, který bychom měli dělat, to plní, fungujeme, ale je to za cenu poměrně*

vysokého nasazení těch lidí, kteří to dělají. Jak říkám, paní etopedka, ta tím žije dvanáct hodin denně, ta v podstatě, když něco je, tak prostě problém se řeší, a i třeba co tady máme asistentky, tak... Byť pořád ten asistent má postavení ne úplně ideální jak finančně, tak co se týká jistoty práce, tak jsou to většinou lidé, kteří tu práci dělají asi bych snad řekl s nějakým nadšením a prostě dělají to tak, že ty výsledky vidět jsou jako určitě. Asi, nemyslím si, že to funguje všude takhle, zní to možná hrozně idealisticky, ale říkám, já jsem měl třeba to obrovské štěstí, že tu mám lidi, kteří jsou pro to docela nadšení a že ve většině případů to funguje. Přínos pro děti to určitě má, jo. Je tady ale ta druhá strana mince, která mě dneska hrozně mrzí, že dneska se věnují obrovské finanční prostředky, obrovská podpora dětem vlastně, které mají nějaké handicap a dneska leckdy ty handicapy zdravotní jsou překryté různými sociálními věcmi a v podstatě supluje leckdy rodinu, supluje problémy ve výchově a další věci. Tyhle děti mají obrovskou podporu, ale že je tady stejná, ne-li větší skupina dětí nadaných, dětí, které by tu podporu také určitě přivítaly a dostali bychom je někam jinam, to je věc, o které se moc nemluví a je to spíš taková Popelka.“

#### **Jaké výhody/nevýhody inkluzivního vzdělávání jste zaznamenal?**

„Takže výhody to, co jsem říkal. Přínos to určitě má, byť v tom běžném provozu té školy je to komplikované. Nevýhody, říkám, byl tu nějaký systém, který byl zaběhlý a říkám, pokud bychom byli stát a byli bychom školství, které je rozvinuté tak, že je to schopné poskytovat běžně, tak ano. Ale říkám, mělo by to být vyvážené v tom smyslu... Aby to bylo vyvážené trošičku, aby se dávalo těmhle dětem, ale aby se dávalo i těm nadaným dětem, protože říkám, ty prostředky, které tam jsou, jsou obrovské, které do toho jdou a i v podstatě byť dneska už se to hodně zlepšilo ta finanční podpora, personální podpora, spíš co je problém je ta prostorová organizace škol, protože s tím bojujeme všichni ředitelé, protože v těch školách jako opravdu místo není a dneska všechny tyhle možné specializace přináší obrovské prostorové náročnosti, do toho se na nás hrne běžná výuka, dneska robotika a zase další věci. Potřebovali bychom učebny, učitele, menší skupiny dětí, takže je to takový asi běh na delší trať. Nevím, co víc k tomu asi říct.“

**Jestli máte možnost učit ve třídě s inkludovaným žákem, jak se Vám s ním, potažmo celou třídou, pracuje? Vnímáte nějaké významné rozdíly oproti výuce v jiných třídách?**

*„Teď neučím, učil jsem. Měl jsem dítě s asistentem... Vlastně mám, já mám pracovní vyučování teď. Mám tam jednoho kluka, který má asistenta, který je integrovaný. Domluvili jsme se, že ani asistentka tam s ním není. Já, v mých předmětech, já učím pracovní vyučování, učím fyziku, tam jsem nikdy nějaký zásadní problém neměl, protože ty děti, buď tam byly s asistentem, anebo to byly většinou nějaké lehčí věci. Měly jenom individuální plán, takže žádné zásadní problémy s tím nemám. Ale vím, že třeba ve třídách na prvním stupni, kde jsou děti, které mají třeba větší postižení nebo vlastně ta práce je trošku složitější, tak tam problémy docela vznikají, protože to dítě potřebuje svoje individuální tempo, potřebuje podstatně větší pozornost učitele. Když tam paní učitelka má dvacet pět dětí a jedno takovéhle dítě, tak nastává problém. Ne vždy to dítě má asistenta a běžně jsou i třeba třídy, že tam jsou takové děti dvě, tři. Potom vlastně na tu učitelku to klade poměrně velké nároky z hlediska třeba organizace práce další, kdy vlastně hrozně času jí stojí tyhle dvě, tři děti a dalších dvacet tři dětí v podstatě stojí, nebo ona je musí zaměstnat, a to ta efektivita té výuky je podstatně nižší. To je to, co jsme zmiňovali předtím, že dneska třeba v těch vyspělejších zemích, tam kde v podstatě bychom se chtěli jednou třeba do budoucna dostat, tak ta organizace je úplně jiná. Ten učitel tam má menší počet dětí, má k tomu třeba i přímo asistenta třídního učitele, k tomu má ještě toho specializovaného asistenta pro to dítě, takže potom on v podstatě tu práci skutečně je schopen se věnovat tomu dítěti, ale ten asistent pracuje s těmi ostatními dětmi. Takže tam ještě jako bude třeba se učit a nějakým způsobem postupovat, ale je to všechno o financích, je to o hlavách lidí, je to o systému.“*

**Zaznamenal jste nějaké reakce na inkluzi od vyučujících (negativní i pozitivní)?**

*„Od učitelů, tam spíš možná ze začátku speciálně spíše negativní, protože je to hromada práce navíc, je to hromada papírů navíc. Je kolem toho neuvěřitelný zase administrativní kolotoč. Další věc je, že prostě to dítě dostane tu podporu na nějakou dobu, to je to, co jsem tady zmiňoval, tou pozicí těch asistentů, kdy vlastně ten asistent má pozici, že on má většinou úvazek ne celý, protože oficiální úvazek asistenta je třicet šest hodin dneska přímé práce, čtyři hodiny mají na přípravu, aby měli celý úvazek, který se rovná vlastně osmihodinovému úvazku běžného zaměstnance. Ti asistenti běžně, nebo těm dětem jsou*



většinou přidělování úvazky asistentů kolem dvaceti, dvaceti pěti hodin, takže vlastně ten asistent pracuje na půl, na třičtvrtě úvazku, takže samozřejmě i menší finanční prostředky. Přitom relativně časová náročnost, protože on tady stejně musí být většinou celou dobu toho vyučování čili některé hodiny tam je, některé hodiny tam není. A... teď jsem se zacyklil. Jo, ty komplikace, které to přináší. No, teď jsem úplně ztratil myšlenku. Nevadí. Jo, a tohle to všechno, když se do té běžné práce, která na ty učitele vlastně nastřčená, když se to k tomu vlastně připočítá, tak se ani z druhé strany trošičku tomu nedívám, protože trošku tam i zase převládá ta myšlenka toho, že tady dostávají zase podporu ty děti, které, ne že by si ji nezasloužily, jo, ale prostě třeba dostávají obrovskou podporu, ale odezva na tu podporu je minimální. A zase ty děti, které by ji potřebovaly, ji třeba ne úplně dostanou, nebo svým způsobem ty děti, ten prostřední proud, to jsou ty běžné děti, které všechno zvládají, fungují, tak vlastně možná jsou svým způsobem trošku šizeny na tom. A možná to i vyplývá z toho, já tady mám třeba sbor, který je věkově spíš starší průměrem, jsou to takové ty poctivé starší paní učitelky, které prostě byly zvyklé na to, že všem se snažily dát, a pokud možno stejným dílem, a najednou je tu určitá v uvozovkách preferovaná skupina dětí, která dostává víc, než dostávají ti ostatní. A říkám, je to můj názor, můj pohled na věc. Možná z toho vyplývá celkově, ne že bych tomu nebyl nakloněn, ale říkám ano, děláme to, musíme to dělat, funguje to, přínos to má určitě obrovský, ale nejsou ty podmínky pro to asi úplně ideální.“

### **Máte v rámci inkluze ve škole i nadané žáky?**

„V rámci inkluze nemáme jediné. Pár nadaných dětí tady máme. Teď, co jsem na poslední poradě, vím, že výchovná poradkyně tam něco projednávala, kolem asi dvaceti nebo pětadvaceti dětí máme zaevidovaných, ale nemáme dítě, které by mělo vyloženě individuální plán nebo by bralo nějakou zvýšenou podporu na to, že je nadané. Jsou to spíš... Ony už ty děti z toho titulu, většinou když to dítě je v něčem dobré, tak se většinou pere i s těmi ostatními věcmi samo, a tak nějak si s tím spíš musí trošku poradit samo. Nemáme tady vyloženě nějaký takový talent, dítě, které by bylo jednostranně zaměřené, vynikalo by nebo dítě, které by bylo přeřazené třeba, přeskočilo by ročník. Takové dítě tady nemáme.“

**Napadá Vás ještě něco, co byste chtěl dodat?**

*„Já si myslím, že jsem se relativně vyčerpал. Říkám je to takové téma relativně široké, diskutované. Dneska už si to aspoň trošičku sedlo od toho prvotního, co bylo. Ale říkám, nemyslím si, že by to byl úplně ideálně šťastný krok v té době. Bylo to politikum asi taky trošičku, protože, říkám, přineslo to spíš problémy než... Ale těžko říct, těžko posoudit, jestli ty problémy vyrovnají ty přínosy. Fakt je ten, že prostě ty děti, které tu podporu dostanou, tak jako určitě ta podpora je dobrá, ale za jakou cenu.“*

#### Příloha č. 4: Rozhovor s participantem B

##### **Jaký je Váš osobní názor na inkluzi?**

*„Inkluze, to je otázka, která zahrnuje hodně široké pole. Já to zkusím tedy trochu zjednodušit. Ta inkluze začala, tuším, v roce 2016. To znamená, že už tady běží nějakých sedm let, nebo necelých sedm let, a za tu dobu už se ukázala spousta věcí. Vesměs se ukázalo to, co i se predikovalo z té odborné veřejnosti, ne tedy to, co ministerstvo přímo nastolilo nebo tak, jak to vymyslelo. Za mě ten záběr té inkluze byl v té první fázi hrozně široký. Spousta dětí najednou měla mít nějaké úlevy, spousta doporučení z pedagogicko-psychologických poraden, najednou spousta asistentů, to tady nebylo do té doby, takže se řešili asistenti, když se ten trh jaksi ustálil a po několika letech se zjistilo to, co říkala zpočátku ta odborná veřejnost, učitelská, ty spolky a sdružení, tak najednou stát zjistil, že to je strašně nákladná záležitost a že asi nebylo úplně dobré to brát takhle z gruntu. No a postupně docházelo k tomu, že ti asistenti byli přidělováni méně a méně a najednou máme na trhu spoustu lidí, kteří jsou vzdělaní jako asistenti a nemají, kde pracovat. Jo? Protože to pořád dobíhá. Ale když se k tomu vyjádřím jako osobně, můj názor na inkluzi je takový, že inkluze je určitě v pořádku, je to dobrý nápad, ale myslím si, že to nebylo uchopené úplně správně. Že inkluze by se za mě měla týkat především tělesné hendikepovaných dětí, jo? Tam s tím mentálním, s tím mentálním stupněm mám trochu problém. Tam bych to nastavoval hodně, hodně citlivě. U těch tělesně postižených s tím nemám problém, myslím si, že ta integrace je důležitá, že jsme na to i jako zvyklí, že máme vyčleněná místa pro vozíčkáře, máme toalety pro vozíčkáře, už je to jakoby, dá se říct, běžná součást toho života a ty děti by se s tím měly seznamovat už od toho nejútlejšího věku. Přišly na to i granty z Evropské unie, kdy školy se mohly poměrně luxusně vybavit díky těm dotacím, kdy mohly zajistit bezbariérovost a získat tak prostředky třeba na další věci v té škole. Takže v tomhle, v tomhle jsem zajedno, souhlasím, určitě tahle integrace ano, ale u těch mentálně postižených dětí si myslím, že by ten stupeň se měl stanovovat citlivě a s ohledem na to, jestli má vůbec význam tyto děti do školy běžné vůbec dávat.“*

**Jaké informace o Vašich inkludovaných žácích druhého stupně mi můžete říct? Například do jaké třídy chodí, jaký mají typ znevýhodnění/nadání, jestli je u nich asistent pedagoga/žák atd.**

*„Konkrétně vám ty informace říkat nebudu, ani nemůžu, ale když půjdu obecně, tak máme, máme tu některé, nebo měli jsme, měli jsme asistenta u dětí, které byly tělesně postižené a bylo to bez problémů. Naopak v té třídě to přineslo, přineslo to takový duch spolupráce, ty děti i té spolužačce pomáhaly. Máme třeba i děti na prvním stupni, které jsou hodně třeba malé, drobné vzrůstem. Netýká se jich úplně inkluze, ale je to, je to podobný případ a ty děti se k tomu postavily velice pozitivně a automaticky jim třeba pomáhaly s taškou nebo v jídelně s tím tácem, kdy ony to ani, ani nemohli pomalu unést, byť to byli prvňáci, takže to jsou jakoby takové ty moje poznatky z té inkluze, jo. No a jinak potom inkluze... Dávat jim, těm dětem, úlevy podle toho, jak jim to sepíše ta poradna, tak to určitě, to určitě probíhá. Máme takových těch dětí tady spoustu a nejsou to jenom děti, které mají asistenta, jo. Je jich spousta bez asistenta. My momentálně máme stejně jenom jednoho asistenta.“*

**Spolupracujete s nějakými dalšími zařízeními – např. pedagogicko-psychologickou poradnou? Jste s touto spoluprací spokojen?**

*„U nás je jakoby pro tuhle oblast.... Máme, máme výchovného poradce, který tuhle oblast celou obhospodařuje. Takže já jsem jenom takový supervizor, který ty informace samozřejmě má k dispozici, ale takovou tu dennodenní rutinu, nebo měsíční, pravidelnou má ve své gesci ten výchovný poradce. A ten právě komunikuje jak s poradnou, tak s SVP nebo... Nebo s dalšími, s dalšími institucemi, které nám mohou pomoci a při tom, jak nastavit to vzdělávání těmto žákům.“*

**Jak probíhá komunikace s rodiči jednotlivých žáků?**

*„Tak každý rodič je jiný. Když budu mluvit obecně, tak většina s tím nemá jakoby problém. Jde vlastně o to, aby oni to dítě vzali a nechali ho vyšetřit, protože oni nemusí ho nechat vyšetřit. A když ho nechají vyšetřit, tak potom čekají díky tomu vyšetření i možnost nějakých v uvozovkách výhod. Výhod – myslím odlišného přístupu než k běžným dětem. No, tak jak říkám, někteří rodiče třeba to odmítají, řeknou: „On měl asistenta, ale my už teď nechceme, nebo si myslíme, že už by ho nepotřeboval, anebo my už tam na to*

vyšetření nejdeme, nám už se zdá, že je to jakoby v pořádku.' Což může být, jo. Neznamená, že když někdo dostane asistenci na rok nebo na dva, tak že toho asistenta bude mít v průběhu celé té docházky, jo. To dítě se vyvíjí a většinou je i cílem, aby ten asistent se odboural, aby to dítě bylo čím dál tím samostatnější, i přes nějaký ten svůj handicap.“

### **Máte pocit, že se žákům podařilo naplno začlenit do kolektivu třídy?**

„Ti žáci se jakoby musí začlenit, musí se integrovat do toho prostoru. Tam říkám, že problém mají ti, kterým to vyloženě jakoby nejde. Dříve na to byly vyhraněné ty zvláštní školy. Teď se hodně těch dětí jako by přesunulo do těch běžných škol z těch zvláštních. A tam...tam je samozřejmě problém, protože pokud to těm dětem opravdu jako by nejde a není ani chyba někde na straně toho vzdělávacího zařízení, té školy, ani toho dítěte, ani možná těch rodičů, tak potom to dítě se nikam neposouvá, nebo opravdu minimálně. Musíte to brát tak, že ty děti jsou strašně bezprostřední. A je to jako...je to jako v přírodě, jo, zvíře, který nestíhá a nezvládá to uběhnout, tak tam prostě někde zůstane. A ty děti samozřejmě ten tlak...ten tlak toho okolí musí cítit, jo. Pokud...pokud něco nezvládají úplně v bazálních oblastech, tak ty děti jim to dávají určitě najevo, jo. Ale to je tím, ne že by byly zlé, ale jsou prostě bezprostřední. Tak to prostě je. A tyhle děti, co jim to nejde, tak mohou opakovat ročník nebo třeba opakují jednou na prvním, jednou na druhém stupni, vychází potom z té 7. třídy. No a co takové dítě tady na té škole dělá, že jo. Jaký je to pro něj přínos? Za mě...za mě to přínos nemá. My se...my se s těmi dětmi jakoby... Nebo s těmi dětmi pracujeme hodně, vypracováváme... Mají tam plány pedagogické podpory. Hodně se to řeší s rodiči a potřebujeme, aby to fungovalo, aby ten trojúhelník, rodič, škola a to dítě, opravdu se snažil a dával do toho maximum, aby se to dítě mohlo nějakým způsobem posouvat. Ale tam z toho trojúhelníka většinou vypadává ten rodič, protože pro něj je to obrovská zátěž. No, a když vypadne rodič, tak ani to dítě nefunguje a my z jedné strany nemůžeme ho někam dostat, jo. To nám pořád vyjíždí někam mimo, a proto si myslím, že u těchto dětí by bylo lepší, kdyby byly...kdyby byly v těch speciálních školách než...než takhle na základních školách. Na druhou stranu je třeba to posuzovat dítě od dítěte a jsou třeba rodiče, kteří opravdu na tom trvají, nebo opravdu mají obrovský zájem, aby to dítě, kterému to vzdělávání nejde, nemá ty předpoklady, má různé své problémy, tak i přesto chtějí, aby v té normální škole bylo. A ten trojúhelník jakoby funguje. A to dítě se potom posouvá, a to si myslím, že v tomhle případě to význam

*má, aby to dítě bylo v té základní škole. I znám takový případ, jo. S Downovým syndromem dítě, které... To je obrovský handicap. A ten...ten kluk tu školu prostě vychodil, zvládl to, jo. Ale stálo to ty rodiče obrovské úsilí, opravdu obrovské úsilí a tohle vám málokterý rodič bude chtít podstoupit dlouhodobě.“*

**Máte pocit, že se Vám daří inkluzivní vzdělávání realizovat? Vnímáte nějaké překážky, popřípadě jaké?**

*„Tak určitě se nám to daří, ale překážky jsou ty, co jsem říkal. Pokud máte dítě, kterému to fakt jako nejde a dostává se do situace, kdy můžete ho třeba i slovně hodnotit, můžete mu vypracovávat plány pedagogické podpory, individuální vzdělávací plány, tak vidíte, že tam...tam je to... Tam ta práce prostě vychází hodně vniveč. A, vy, pokud chcete, abyste v té třídě obstáli, tak musíte třeba k těmto dětem přistupovat jinak, jo. To je strašně...strašně náročné, jo. Diverzifikovat tu výuku pro vlastně další skupinu, nebo dalšího žáka, který potřebuje úplně jiné vzdělávání. Vy tam máte skupinu, kde je pětadvacet dětí, máte tam jednoho nebo dva třeba, se může stát, takové žáky, takže k těm musíte přistupovat úplně jinak. Musíte...musíte to vykládat úplně jinak. A co ta ostatní třída? Teď máme se věnovat dětem, které jsou nadané. Jak se jim chcete věnovat, když je požadavek na inkluzi a začleňovat ty děti, kterým to nejde? A pak tam máte nějaký střed, kterému se také musíte věnovat, takže vy byste si tu hodinu, jako učitelka, měla připravit pro tři skupiny. Rozumíte mi? To je strašně náročné. A ono to tak funguje, ony požadavky jsou takové a já s tím souhlasím, že naším cílem při tom vzdělávání je, aby ty děti, kterým to jde, které jsou rychlejší, aby zase měly po ruce další...další možnost plnit nějaké úkoly, dělat něco navíc, aby nám tam hlavně neseseděly a nenudily se, to je ta nejhorší situace, jo. Ale když se budete věnovat dětem, které třeba asistenta nemají, tak u nich strávíte deset minut té hodiny, možná i víc, a to je strašně moc na úkor těch ostatních. A tyto děti, si myslím, že by opravdu měly být v těch jiných školách, jo. Kde nefunguje ten trojúhelník, tak by tam asi být neměly, protože jejich uplatnění, které budou mít, nebo budou mít tu možnost se uplatnit v budoucnu po absolvování těchto škol, je daleko lepší a větší, než když půjdou z té základní školy z té sedmé třídy. Tak to vnímám asi já.“*

### **Jaké výhody/nevýhody inkluzivního vzdělávání jste zaznamenal?**

*„To je to, co jsem říkal teď, to bylo přesně ono, jo, že ten učitel by si tu...by si tu hodinu... Takovou hodinu si budete připravovat třeba hodinu, dvě hodiny na jednu hodinu, jo. To opravdu není...není jednoduché, jo. Tak ten učitel, který už je zkušený, tak už tu rutinu má. Můžeme využívat i ty prostředky moderní technologie, co máme, jo. Můžeme používat iPady. Když počítají, potřebují rutinně...rutinně se něco naučit, tak na těch iPadech každý může pracovat sám a někdo udělá těch příkladů sto, někdo jich udělá padesát, někdo udělá deset. To je obrovská výhoda, ale nejde se to... Nelze to použít vždy a všude, jo. Takže problémy jsou v tom, že to učivo a ta výuka se musí hodně diverzifikovat pro různé skupiny těch žáků.“*

### **Jestli máte možnost učit ve třídě s inkludovaným žákem, jak se Vám s ním, potažmo celou třídou, pracuje? Vnímáte nějaké významné rozdíly oproti výuce v jiných třídách?**

*„Učím teď, myslím, že tam nikoho nemám, kdo byl přímo zasažen tou inkluzí nějak znatelněji. Učil jsem takové děti a je to opravdu náročné, jo. Když vám stoupne uprostřed hodiny, začne si tam zpívat, tak jenom, než...než jakoby to zase vrátíte do té pozice toho vzdělávání, když oni potřebují, aby se koncentrovali na něco a tohle je samozřejmě rozhodí, jo, a tohle, když se vám opakuje několikrát za hodinu, tak je to nepříjemné, jo. A ten jeden žák vám strhne celou tu lavinu jakoby s sebou. To je ten problém, jo. A společnost jako na jednu stranu tlačí na to ,ano, začleňujeme, integrujeme ty děti, kterým to jakoby nejde', na druhou stranu ,podporujte ředitelé, podporujte učitelé i ty...i ty chytré, i ty špičky, ty top jako', jo. Tak je to jako problém, ale ono to strhává i ten střed.“*

### **Zaznamenal jste nějaké reakce na inkluzi od vyučujících (negativní i pozitivní)?**

*„Tak každý člověk, potažmo Čech, ještě více učitel, je nepřítel všech změn, jo, protože když je změna, tak je to pro každého něco nového, něco nepříjemného. Musíte vystoupit z toho kruhu pohodlí do...do něčeho mimo, do nějakého neznáma. Takže ze začátku ti lidé neví, co přesně se od nich bude očekávat. Ale učitelé jsou zase v tomhle ohledu docela flexibilní a zvykli si na to rychle. Na druhou stranu jsou typy učitelů, nebo možná většina, kterým i ten asistent v těch hodinách nevyhovuje, jo, protože chtějí mít nějaký svůj klid, mají nějaký svůj řád. Někdo to má postavené tak, že více jede tu výuku skupinovou, takže si s tím asistentem i jako pomůžou. Takže někdo to vnímá tak, někdo tak.“*

### **Máte v rámci inkluze ve škole i nadané žáky?**

*„Nemáme nikoho, koho bychom teď měli, ani dlouhodobě jakoby není. Ono... Tahle věc je, si myslím, vyřešená tím, že většina těchto dětí odchází potom na gymnázia. Takže oni jdou buď z páté, sedmé třídy, nebo potom z deváté třídy nám na ten...na to gymnázium a tam potom mají šanci jakoby vyniknout v rámci toho kolektivu těch dětí, které by měly mít ty předpoklady dosahovat těch...těch vyšších cílů, jo. Tam nemáte asi nikoho, kdo by měl nějakou inkluzi. Možná jo, ale jenom tělesně postiženého. Toto určitě si myslím, že jo, ale tam právě už to funguje tak, jak si myslím, že to fungovat má.“*

### **Napadá Vás ještě něco, co byste chtěl dodat?**

*„Já si myslím, že, že jsem vám tady asi ten svůj pohled na tu inkluzi řekl celý, no. Jak říkám, že za mě...za mě je dobré sledovat tu odbornou veřejnost, než se rozhodne takový, i jeden z politiků nejmenovaný říkal, experiment, já s ním musím jako souhlasit. Protože on to byl jako experiment zpočátku, ne úplně promyšlený, jo. A můžeme se inspirovat v zahraničí určitě, ale každá ta společnost je nastavená trochu jinak. Kdo o tomhle rozhoduje, měl by třeba žít nějaký čas i v té cizí zemi, aby věděl, jak ti lidé jsou nastavení, jak přemýšlí. A my přemýšlíme trochu jinak než třeba Švédové nebo Rakušani nebo Němci. A musíme si to... Můžeme si z toho vzít spoustu věcí, které...které se dají převzít a které mohou posunout ten náš vzdělávací systém, ale nemůžeme si vzít úplně všechno a všechno zkopírovat a do všeho se takhle vrhnout po hlavě, jo. A je třeba zvážit i potom tu ekonomickou stránku, což ten stát teďka určitě zvážil, protože když viděl ty výsledovky té inkluze, tak...tak se zhrozil. A na to konto samozřejmě se ta inkluze trochu zbrzdila, jo. Oni to samozřejmě asi nepřiznají, ale já to tak jako cítím.“*



Příloha č. 5: Rozhovor s participantem C

**Jaký je Váš osobní názor na inkluzi?**

*„Veskrze negativní. Víc asi nemám, co bych k tomu dodal.“*

**Jaké informace o Vašich inkludovaných žácích druhého stupně mi můžete říct? Například do jaké třídy chodí, jaký mají typ znevýhodnění/nadání, jestli je u nich asistent pedagoga/žák atd.**

*„Integrované žáky máme od šesté do deváté třídy. Jsou ve všech třídách. Jednak teda jsou to žáci s jazykovou bariérou, někteří žáci mají mít IVP, individuální vzdělávací plán, s tím, že máme asi u tří nebo u čtyř žáků na druhém stupni asistenty. Jeden... Dva... Tři... Tři jsou asistenti na druhém stupni. Jsou tam především problémy vzdělávací...vzdělávací, a to špatné sociální zázemí. To je jedna věc. A jedna má myslím lehkou mozkovou dysfunkci.“*

**Spolupracujete s nějakými dalšími zařízeními – např. pedagogicko-psychologickou poradnou? Jste s touto spoluprací spokojen?**

*„Pedagogicko-psychologická poradna určitě, protože bez té to nejde, protože bez ní bychom ani žádná podpůrná opatření nedostali, že jo. A dál spolupracujeme v případě problémů kázeňských s SVP a OSPODem budějovickým. Víceméně s těmito organizacemi spokojenost – OSPOD výborný, SPC taky velmi dobré, pedagogicko-psychologická poradna – mají toho hodně čili tam termínově to občas hapruje, ale jinak spolupráce s nimi dobrá. Velmi dobrá.“*

**Jak probíhá komunikace s rodiči jednotlivých žáků?**

*„Řekl bych, že komunikace je dobrá, a to především z toho důvodu, že většina těch rodičů cítí v případě doporučení poradny, že jejich dítě bude mít jakési úlevy. A vzhledem k tomu, že se jedná velmi často o žáky se slabým sociálním zázemím, tak si myslí rodiče, že dítě snáz projde základní školou. V některých případech ta podpůrná opatření jsou na místě, v některých případech jsou naprosto zbytečná, protože rodiče stejně nespolupracují se školou a je to jenom na škole.“*

### **Máte pocit, že se žákům podařilo naplno začlenit do kolektivu třídy?**

*„Víceméně tam není problém se začleňováním. U většiny žáků není problém se začleňováním do kolektivu, ať jsou to žáci s cizím, nebo odlišným, mateřským jazykem, anebo s nějakým jiným postižením, nebo s nějakým jiným doporučením. Víceméně ve většině případů spíš se jedná o kázeňské problémy, kdy teda ti žáci, mají problém, respektive spolužáci mají problém s těmi žáky, jo. Ale není to z toho důvodu, že oni by je nebyli schopni jakoby akceptovat, nebo vnímat jejich postižení, nebo poruchy, ale spíš že ti žáci zneužívají toho, že mají určitou podporu v některých případech. Máme tady takové asi tři ve škole, kdy zneužívají toho, že mají podporu a myslí si, že můžou víceméně skoro všechno. Takže to je především u žáků s kázeňskými problémy.“*

### **Máte pocit, že se Vám daří inkluzivní vzdělávání realizovat? Vnímáte nějaké překážky, popřípadě jaké?**

*„Inkluzi bych řekl, že se daří realizovat v rámci doporučení poradny a případně SPC a případně dalších organizací. Máme... Spolupracujeme s Klíčem z Prahy,<sup>15</sup> ale, říkám, narážíme velmi často na to, že není podpora ze strany rodiny, jo. Doporučení, které je pro školu, je i pro rodinu. Škola funguje, kdežto rodina ve více jak, řekl bych, padesáti procentech případů nefunguje vůbec. Možná je to dáno sociálním složením tady (...), třeba jinde to funguje jinak, u nás je to takto.“*

### **Jaké výhody/nevýhody inkluzivního vzdělávání jste zaznamenal?**

*„Výhoda... Jedinou výhodou v tomto případě, bych řekl, asi je to, že... Výhoda je to pro ty žáky, případně pro rodiče, že mají možnost žáci navštěvovat školu v místě bydliště. Tam bych viděl velkou výhodu. Velká nevýhoda je při větším postižení těch žáků, že vyloženě narušují výuku v té třídě. I při spolupráci, a velmi dobré spolupráci, mezi učitelem a asistentem, ti žáci velmi často vyrušují, narušují výuku svým vystupováním, jo. Tam bych viděl obrovský problém v některých případech. Jsou to žáci, kteří si myslím, dle mého, do školy, základní školy klasické, nepatří. Když máme ve třídě třeba pětadvacet, čtyřadvacet dětí, tak prostě ani asistent tam moc nepomůže.“*

---

<sup>15</sup> Jedná se o Modrý klíč, o.p.s.

**Jestli máte možnost učit ve třídě s inkludovaným žákem, jak se Vám s ním, potažmo celou třídou, pracuje? Vnímáte nějaké významné rozdíly oproti výuce v jiných třídách?**

*„V současné době... V současné době teda nemám, protože mám matematiku akorát ve sportovní třídě, ale řekl bych, co mám poznatky od kolegů, tak přesně jsem to vyjádřil v té předchozí odpovědi, jo. Je tady pár žáků, u kterých prostě je ta inkluze na úkor ostatních dětí, jo. Začleňujeme sem jedno dítě, nebo, řeknu, pár žáků, kteří víceméně narušují výuku a ztěžují vyučovací proces pedagogům, protože prostě jsou ti žáci nezvladatelní. Ale ve většině případů tyhle problémy vychází opravdu z výchovy v rodině, že nejde ani tak o to postižení toho dítětem jako o výchovný problém.“*

**Zaznamenal jste nějaké reakce na inkluzi od vyučujících (negativní i pozitivní)?**

*„To záleží... S některými žáky se pracuje dobře. Máme tady žáky s odlišným mateřským jazykem, tam nebývají problémy, učitelé to berou v pohodě, nestěžují si. To samé žáci s nějakým fyzickým handicapem. Hůř samozřejmě vnímají ty žáky s kázeňskými problémy, kteří mají pocit, že když mají papír, můžou všechno. Tam je pro ně náročnější učit, že jo. A já to jako chápu, jo. Tam ta inkluze... To je ta negativní stránka.“*

**Máte v rámci inkluze ve škole i nadané žáky?**

*„Máme ve škole nadané žáky, ale nejsou vyloženě inkludováni, jo. Takže oficiálně ne.“*

**Napadá Vás ještě něco, co byste chtěl dodat?**

*„Asi na téma inkluze ne.“*

Příloha č. 6: Rozhovor s participantem D

**Jaký je Váš osobní názor na inkluzi?**

*„Tak to není jednoduchá otázka a asi není ani jednoduchá odpověď úplně na ni. A každopádně já si myslím, že inkluze je dobrá myšlenka. Je dobře, že se někdo začal zabývat tím, aby se integrovali vlastně všichni žáci do toho hlavního proudu vzdělávacího. Ovšem otázkou je, jak se ta inkluze už potom zrealizuje v praxi a jak to třeba vedení státu prostě pojme jako systémově, to už je jako druhá věc, ale ta myšlenka inkluze jako takové, že by se aspoň určitá část prostě dětí, které dříve by se nemohly třeba dostat do toho hlavního vzdělávacího proudu tam dostala, tak si myslím, že úplně špatná není. To je asi k tomu.“*

**Jaké informace o Vašich inkludovaných žácích druhého stupně mi můžete říct? Například do jaké třídy chodí, jaký mají typ znevýhodnění/nadání, jestli je u nich asistent pedagoga/žák atd.**

*„No tak, takže co se týče inkludovaných žáků u nás ve škole, tak my máme tyto žáky v podstatě téměř v každé třídě, protože jsme opravdu specifická škola, kde se vzdělává hodně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V každé třídě je asistent pedagoga. Ne všude je to asistent, který by byl přidělen na základě podpůrného opatření, jo, že by tam byl třeba nějaký konkrétní žák, na kterého by ten asistent byl jako napsaný z poradny, ale my stejně financujeme asistenta pedagoga v každé třídě, i když tam není třeba to podpůrné opatření. A tihle žáci se vyskytují v podstatě opravdu ve všech třídách, jo. Jsou tady žáci, kteří mají zdravotní znevýhodnění. Jsou tu žáci, kteří třeba ani nějaké velké znevýhodnění nemají, ale pochází ze sociálně nepodnětného prostředí, a to při kombinaci s určitým třeba jejich nějakým minimálním handicapem už vytváří jakoby nepříznivou situaci v jejich dalším vzdělávání, jo. Takže my opravdu máme inkludované žáky, můžu říct, ve všech třídách.“*

**Spolupracujete s nějakými dalšími zařízeními – např. pedagogicko-psychologickou poradnou? Jste s touto spoluprací spokojen?**

*„Takže my spolupracujeme jak s pedagogicko-psychologickou poradnou, nejenom tady v Budějovicích, ale i s jinými, například v Týně nad Vltavou, kde je pedagogicko-psychologická poradna zaměřená pro žáky s logopedickým jako...s logopedickými problémy. Spolupracujeme s SPC, a to jak teda s SPC při praktické škole ve Štítěného, tak s SPC třeba*

*pro zrakově postižené. Takže ta spolupráce tady určitě je, je intenzivní a je velmi dobrá, jo. Z hlediska opravdu těchto poskytovatelů služeb je to velmi dobrá spolupráce.“*

### **Jak probíhá komunikace s rodiči jednotlivých žáků?**

*„Ano, komunikace s rodiči je samozřejmě velký problém. V podstatě můžeme říci, že v některých případech je velmi, velmi problematické s těmi rodiči vykomunikovat potřebu podpory. Pokud my navrhneme třeba nějaká podpůrná opatření nebo vyšetření toho žáka v poradně, tak je velmi problematické, aby ti rodiče do té poradny s těmi žáky vůbec došli. Pak, když už tam dojdou, tak je problematické, aby vůbec si vyzvedli to doporučení, bez kterého my nemůžeme poskytovat tu podporu. A i potom dál, když tohle všechno se podaří s nezměrným úsilím naším i poradny, tak samozřejmě i ta další komunikace v průběhu toho vzdělávání a poskytování třeba té podpory je někdy dost komplikovaná, jo. Že, ti rodiče se bohužel o ty dětičky moc nezajímají, anebo tomu třeba ani nedůvěřují. Pro ně je to někdy jako potupa, jo. Oni to berou, že přece nepůjdou někam do poradny, tam chodí nemocné děti, nebo nějaké hloupé, ale oni to prostě jako nechtějí, jo.“*

### **Máte pocit, že se žákům podařilo naplno začlenit do kolektivu třídy?**

*„Některým ano. Některým ano a jako musím říci, že opravdu v některých případech to významně pomohlo, ale ne, není to stoprocentní. Samozřejmě ne všude se to daří, to neříkám, no.“*

### **Máte pocit, že se Vám daří inkluzivní vzdělávání realizovat? Vnímáte nějaké překážky, popřípadě jaké?**

*„No, tak myslím si, že se nám vcelku to inkluzivní vzdělávání daří realizovat, ovšem je potřeba si uvědomit tu konkrétní situaci naší školy, která bohužel vychází z toho, co jsem tu řekl na začátku. Nám tady chybí trochu systémovost. Já s inkluzí... Proto jsem na úvod zmínil, že inkluze je dobrá, ale za situace, kdy budete mít běžný třídní kolektiv, do kterého inkludujete jedno nebo maximálně třeba dvě děti, které to potřebují. V podmínkách naší školy je ta situace úplně jiná. My máme třídní kolektiv, kde tu inkluzi vyžaduje prostě... Nebo těch inkludovaných dětí je hodně jakoby, jo. Od těch opravdu situací, kde to jsou jakoby těžší případy, až po takové ty úplně nějaké, kde by stačilo jenom... Ale my v té třídě, když máte dvacet dětí a z toho budete mít deset žáků, kteří pomalu jsou jako inkluzivní, tak to už není to pojetí té inkluze, jo. Inkluze je, že je tady třídní kolektiv dvacet pět*

děti a přijde jedno dítě, které má nějaké problémy, a to se tam mezi ně dostane. Ale když z těch pětadvaceti je to deset, nebo dvanáct, nebo patnáct, tak už to není inkluze. To je inkluze obrácená naruby. Tu máme my tady, že máme třídy prostě plné dětí, které by potřebovaly úplně speciální pomoc a my na to nemáme personál, my na to nemáme počty ve třídách. To by měly být menší skupiny, více lidí, jiný charakter výuky. A pokud my jsme běžná základní škola, máme normálně... Jedeme podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, máme normálně podmínky klasické základní školy a nandáme sem tolik inkludovaných dětí a tolik potřebných lidí, tak se to celé úplně jako degraduje, ten systém, jo. Čili inkluze v naší škole je bohužel velmi... Jako v tomhle pojetí už to není inkluze, ale prostě to je něco, co se jako vymklo kontrole, ale kontrole systému, protože systémově se zrušily speciální školy a systémově prostě se přistoupilo k něčemu, ale...ale je to... Myšlenka je dobrá, ale podmínky těch škol už tomu třeba neodpovídají, jo. Takže jako v naší škole my se snažíme, myslím si, že to umíme dost dobře, ale prostě ta situace je problematická. Potřebovali bychom méně početné kolektivy a více ještě personálu k tomu a změnu v tom vzdělávacím obsahu, což to si třeba můžeme udělat i sami, jo, změnu v ŠVP. Ale změnu v pojetí vlastně jako by vůbec v té škole bychom potřebovali tady.“

### **Jaké výhody/nevýhody inkluzivního vzdělávání jste zaznamenal?**

„Já si myslím, že ty výhody spočívají v tom, že nejenom ty děti, ale i my dospělí si možná jako víc uvědomujeme, že ta společnost opravdu není tvořená jenom prostě lidmi úspěšnými, že jo, dětmi, které mají studijní předpoklady, které prostě jsou šikovné, chytré, jo, prostě. A ty děti mezi sebou taky to vnímají a vidí, jo, že prostě v tom životě a v té společnosti se nakonec budou potkávat se všemi, že jo. Jeden bude výborný ve studijních výsledcích a druhý bude úplně špatný, ale bude třeba šikovný na ruce, že jo, bude mít nějakou manuální zručnost, nebo má nějaké jiné předpoklady prostě pro něco, takže jakoby to střetávání těch lidí i s těmi nějakými třeba jejich omezeními a tak, je dobře. A to bych řekl, že je jako výhoda té inkluze. A nevýhody, ty už jsem tady zmínil. Pokud ta inkluze se jako překlopí do situace, kdy už to není inkluze, tak...ale nazývá se to inkluzí, tak to je špatně.“

**Jestli máte možnost učit ve třídě s inkludovaným žákem, jak se Vám s ním, potažmo celou třídou, pracuje? Vnímáte nějaké významné rozdíly oproti výuce v jiných třídách?**

*„Ta práce je náročná, protože právě musíte hodně silně jakoby diferencovat ty potřeby těch žáků a podle toho tu výuku přizpůsobovat, což je samozřejmě složité, jo. Když v té třídě máte děti, které prostě tomu tempu stačí, naopak by vyžadovaly ještě větší třeba obsah toho vzdělávání, větší míru těch znalostí nebo toho, co se probírá, ale pak samozřejmě je tam spousta žáků, kteří jsou úplně na druhé jakoby rovině. V podstatě jsou to třeba žáci právě hraniční s tou praktickou školou, jo. Tak si vezměte, to je obrovský, diametrální rozdíl, ale vy v tom musíte pořád držet nějakou tu stejnou laťku, jo, takže ta výuka...takže nakonec z toho vypadne, že vy z těch požadavků trochu ustoupíte, snížíte ty požadavky, abyste se spíš přiblížili těm, co jsou vzadu, a pro ty, kteří by chtěli ty informace, nebo ty to...tak ještě musíte třeba mít nějaké doučování, nebo jim domů dávat něco navíc, nabídnout jim, že jim s tím...že jim ještě budete jako něco říkat mimo, dál, nebo třeba i individuálně v rámci té hodiny, jo, že určité skupině dáte nějakou minimální práci a s těmi, co jsou dál, tak prostě pokračujete jako víc dopředu třeba nebo do hloubky. No, ale je to...je to hodně náročné na přípravu toho učitele, na takovou tu individualizaci při té výuce, a právě se nám tady hodně osvědčuje spolupráce s asistenty pedagoga, kteří když jsou jako trošku co k čemu, tak tomu učiteli strašně můžou pomoci s tím, jo. A zase jsme u té role asistenta, jo. Asistent pedagoga by neměl být někdo, kdo supluje jakoby toho vyučujícího, ale v reálu se to tak děje, když ten asistent k tomu je. My třeba máme asistenty, některé tady paní asistentky, což jsou třeba bývalé paní učitelky, jo. Odešly třeba do důchodu, a ještě tu působí jako asistent. Takový člověk je na tom úplně jinak, že jo, protože to zná, prostě umí učit a ví, co se učí než někdo, kdo třeba přijde odněkud a v životě to nedělal a udělal si nějaký kurz, že jo. A tak jo. Takže jako pracuje se těžce, náročně pro...pro toho vyučujícího to je fakt hodně těžké se na to připravovat a vůbec takovou hodinu jakoby vést, ale jako zvládáme to, no.“*

**Zaznamenal jste nějaké reakce na inkluzi od vyučujících (negativní i pozitivní)?**

*„No tak samozřejmě ty reakce jsou. Jsou různé, jsou od těch jakoby pozitivních, kdy určitá, velmi malá, skupina vyučujících to chválí, že to je perfektní jako, že prostě takhle by to mělo být a že opravdu jako každé...každé dítě má mít šanci se dostat do normálního vzdělávacího systému a tak dále, a tak dále, přes takové ty neutrální, kdy to ti kantoři*

*berou jako nějaké nutné zlo, nebo jako nějaký takový stav, který je, se kterým nemůžou nic dělat, až po ty negativní, které bych řekl, že tak třetina kantorů má k tomu spíše jakoby negativní postoj, protože to jsou třeba starší kantoři, kteří nikdy nebyli zvyklí mít ve třídách asistenty, jo. Prostě jako nebyli zvyklí ani na tak vysoké procento těch žáků, kteří by jako...kteří jsou inkludováni, řekněme. Takže ty...ty názory, ty postoje těch kantorů jsou od těch velmi pozitivních až po velmi negativní jako, ale spíš převažují ty...ty negace, bych řekl. To tak je.“*

### **Máte v rámci inkluze i nadané žáky?**

*„Ano. Ano, máme také, je jich teda málo v naší škole, protože, tady budu mluvit úplně otevřeně, rodiče, kteří... Tak si dají prostě ty svoje děti jinam, když jako vidí, jak to tady je. Ale máme tady taky nadané dětičky, určitě. A i téhle skupině se samozřejmě nějakým způsobem věnujeme zase na tom opačném pólu taky jo.“*

### **Napadá Vás ještě něco, co byste chtěl dodat?**

*„Nemyslím si, že by vůbec nebylo od věci, kdyby třeba i tam někde zaznělo... Ale já vím, že to asi jakoby úplně nenaplňuje cíl té vaší diplomové práce, ale my, jako ředitelé škol, jsme v obrovské nejistotě z hlediska financování těch asistentů, jo, a to je prostě špatně, protože já, jako ředitel, když nevím ještě dneska, kolik peněz budu mít na asistenty od září, tak se mi to hrozně těžce dělá, jo. Když sem za mnou přijdete žádat o místo asistenta a já vám řeknu: „Já bych vás bral, ale já fakt teď nevím, jestli na to budu mít peníze.“, tak sem nepůjdete, že jo. Tak si najdete něco... Čili my jako nemáme tu jistotu, a to vyvěrá právě ze způsobu financování, který je přes ta podpůrná opatření. To se teď má změnit, jo, ale prostě hlavní zdroj peněz jsou podpůrná opatření z té poradny. Ta přichází různě průběžně, jak to ty poradny píšou, ale vůbec vám to nedává nějaký takový... Jakoby nemáte možnost si něco naplánovat, jo. Vůbec. Pak je tady role zřizovatele, aby vás podpořil finančně zřizovatel, abyste měli třeba nějaký polštář pro tyhle případy, kdy zrovna ty poradny vám to nenapíší, ale zkrátka a dobře, ta... Jako to není systémové řešení, jo. Systémové řešení by bylo, kdybych já, jako škola, věděl, že ročně dostanu dva miliony korun na asistenty a je na mně, kolik těch asistentů budu mít a kde budou. To by bylo. Ale to není teď, jo. Čili kdyby tam někde zaznělo, že je tady jakoby nejistota v tom financování těch pozic asistentů, kteří významnou měrou se podílí na tom...na tom procesu té inkluze, jo, opravdu významnou měrou, tak si myslím, že by to tam mohlo být třeba.“*



Příloha č. 7: Rozhovor s participantem E

### **Jaký je Váš osobní názor na inkluzi?**

*„To je... To je obecná otázka, tak musím začít obecně. Obecně podle mého názoru inkluze smysl má, protože, zvláště teda u nás třeba například na obecní škole, kdy jsme daleko od města a objeví se děti se specifickými vzdělávacími potřebami, tak nemusí být vytrženy z toho domácího prostředí na prvním stupni. To znamená, mohou se vzdělávat v místě svého bydliště, a přitom jim mohou být poskytnuty ty speciální potřeby tak, jak potřebují. Problémem je vždycky případ od případu způsob té inkluze, míra té podpory a vůbec podmínky k zajištění správně fungující inkluze, jo. Příklad: Je tam několik stupňů, vy se asi vyznáte v tom, základem té nejmírnější verze je podpora dětí, které mají pouze nějaké specifické problémy. V dřívějších dobách, jsem pamětník, tak to už za socialismu, když to řeknu hloupě, byly tyto děti nazvány... jenom hodnoceny nějakou horší známkou, protože v běžné třídě, v množstevním vzdělávání, kde bylo často třicet dětí ve třídě, nedokázali zareagovat, dejme tomu, tak na ty požadavky a potřeby školy. Dnes, když, dejme tomu, zjistíme, že mají poruchu pozornosti, ADHD v nějaké mírnější formě, takové ty specifické dyslexie, dysgrafie, tak mohou být zohledněni, mohou dostat nějaké speciální pomůcky vzdělávací, a najednou jsou z trojkařů třeba dvojkaři nebo jedničkáři. To znamená, tam to určitě výrazný smysl má. Nebo když tam je například asistent, tak i dítě, které by bez toho asistenta bylo úplně, když má poruchu pozornosti, v podstatě mimo hru, tak s tím asistentem má daleko lepší výsledky, jo. Pak jsou nějaké ty střední stupně, kde je to ještě výraznější. Tam už já zpravidla počítám, že tam je asistent, a to jsou děti, které buď byly na hranici propadnutí, nebo by dokonce už byly ve speciální škole, přestože podle současných tabulek studijních předpokladů třeba do té speciální školy nespádají, jo. Takže ten střední stupeň, jak já říkám, ten vzdělávání s asistentem je navíc ta možnost, že to dítě může občas vzít mimo třídu, vzdělávat ho prostě někde v soukromí, kde třeba má tu pozornost lepší a prostě ta efektivita toho vzdělávání roste. No, a pak jsou nejtěžší případy, když to řeknu v uvozovkách, což jsou děti, které by se... které se vzdělávají i podle speciálního ŠVP. Jsou to buď děti s nižšími studijními předpoklady nebo můžou to být i děti s obrnou nebo prostě i s nějakým kombinovaným postižením a tam pak se to láme. Je to případ od případu. Tam je podle mě třeba rozlišovat, kdy se to dítě cítí lépe, že se vzdělává doma, anebo kdy se už cítí vyloučené, protože i když je*

*tady v kolektivu, tak se vzdělává podle úplně jiných učebnic, metod než ti jeho spolužáci, jo. Takže tam je to už takové, že to je na zvážení. A třeba start probíhá tady a pak časem, třeba po nějaké druhé, třetí třídě, někdy se ukáže, že už to dítě musí být v kolektivu s menším počtem žáků a kde jsou takzvaně jemu podobní, abych tak řekl. Dobrý, jsem to vzal hodně komplexně.“*

**Jaké informace o Vašich inkludovaných žácích druhého stupně mi můžete říct? Například do jaké třídy chodí, jaký mají typ znevýhodnění/nadání, jestli je u nich asistent pedagoga/žáka atd.**

*„Tak my spíš nemůžeme říct nic adresně o nikom konkrétním samozřejmě, protože to smí jenom zákonní zástupci. Máme tu... Jako naprosto převažují děti s nějakou poruchou pozornosti a příjmem těch verbálních informací, ať už jsou tam do určité míry prvky, mírné prvky autismu, nebo nižší studijní předpoklady, prostě děti, které potřebují vysloveně jakoby, my říkáme, popostrčit, nebo že ten dospělý je provází jakoby tím vzdělávacím postupem. Chcete počty jako nebo vás zajímá kolik jich je? Škola je množstevní vzdělávání, kdybyste dítě vzdělávala sama nebo prostě face to face, tak se přizpůsobíte okamžitě a vidíte, jestli to dítě v tuto chvíli dává pozor, nebo nedává pozor. Jakmile je tam patnáct, dvacet dětí, tak vy jednáte s davem, a jsou děti, které v tomto davu obtížněji přijímají prostě ty informace nebo jich přijmou málo, anebo je zcela neprožijí, nepochopí, jo. No, a pak tu máme ty asistenty, kteří vlastně tohle suplují, pomáhají, obcházejí děti, zdaleka neobcházejí jenom ty svoje papírové, ale všechny, protože jsou to asistenti učitele. Takže za mě je nejvíc poruch těchhle, na tom druhém stupni. A pak jsou tady lidi s těmi hraničnými studijními předpoklady, kteří třeba mají i některé jednodušší učebnice, neučí se například cizí jazyky a místo nich mají nějaké praktické předměty. Pak tam je vždy asistent v té třídě a ten se s nimi opravdu, já nevím, kolik tak, vždycky tak dvě... Dvě hodiny denně alespoň je má mimo kolektiv a dělá s nimi v družinách a jiných prostorách prostě jejich speciální úkoly.“*

**Spolupracujete s nějakými dalšími zařízeními – např. pedagogicko-psychologickou poradnou? Jste s touto spoluprací spokojen?**

*„Jasně. Tak první je pedagogicko-psychologická poradna, u těch náročnějších případů speciálně pedagogické centrum a pak u těch, tam to není spíš většinou o vzdělávání ale*

*o výchově, je středisko výchovné péče v (...). Ale tam jsou spíš věci, které souvisejí s chováním. Je pravda, že u některých těch dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se řeší i chování, protože to někdy úzce souvisí, ale to je spíš doplňkové, hlavní je poradna. Jak jsme spokojeni... Jsme obecně spokojeni s diagnostikou, s tím, hlavně s poradnou (...), s tou jsme spokojeni. Nicméně, ačkoliv se výrazně zlepšila ta pružnost, tak pořád bychom to brali ještě pružnější, aby reagovali ihned na ty naše potřeby, protože, řeknu příklad, dítě přechází, nebo přijde k nám nějaké dítě, teď je tam doba skoro dvouměsíční, než se to dítě do té poradny vůbec dostane, pak trvá další měsíc a půl, než se k nám ta zpráva dostane a máme tu víc jak čtvrt roku prodlevu v té péči. Je pravda, že za všechno nemůže poradna, můžou za to i zákonní zástupci někteří, kteří... Protože teď podle zákona na ochranu osobních údajů dříve, než si rodič nepřevzme tu zprávu, tak my ji nesmíme dostat, tím pádem jsme limitováni tím, kdy žádat o peníze, vybrat asistenta, vůbec prostě než se to celé rozjede. To znamená, ještě bychom rádi kratší ty lhůty, a to je asi to hlavní. No, máme ještě školního psychologa, ale tak já ho beru, že ten je náš, takže ten nám tady taky pomáhá samozřejmě spolupracovat. Tam teď zrovna chci řešit, až se podívám na internet, financování v dalších letech, protože tam městské školky i školy ho třeba mají od města, střední školy od také kraje Jihočeského, zřizovatele. Nás zřizuje obec, takže chci se podívat na to, jakým způsobem bychom ho mohli... Teď ho máme ze šablon takzvaně, toho psychologa, ale to taky skončí jednou, to znamená, že je třeba řešit to pokračování.“*

### **Jak probíhá komunikace s rodiči jednotlivých žáků?**

*„Celé spektrum. Jsou rodiče, kteří, to je problém zvláště na začátku školní docházky, v prvních a druhých třídách nebo i ve školkách, kdy takzvaně problém popírají někteří a dlouho jim trvá, než přijmou skutečnost, že jejich dítě nějaké specifické potřeby má. Pak jsou rodiče, kteří naopak chtějí, aby... chtějí využít té poradny pro to, aby dítě mělo co nejvíce úlev za každou cenu jako, jo. To je opačný extrém. No, a pak je ideální rodič. Ten, který chce, aby dítě relativně samostatně zvládalo školní docházku a je vděčný za jakoukoliv pomoc, kterou mu ta poradna a my poskytneme.“*

### **Máte pocit, že se žákům podařilo naplno začlenit do kolektivu třídy?**

*„V naprosté většině ano, se domnívám. Jak říkám, vysloveně specifické situace u těch dětí s hraničním IQ nebo s těmi nižšími studijními předpoklady, protože ačkoliv je tam asistent, ačkoliv, dejme tomu, jsou v tom kolektivu, tak jejich způsob vzdělávání je natolik specifický, že jsou stejně trochu, nechci říct mimo ten kolektiv, ale mají svůj jako školní život trošku. Takže tam, oni určitě sociálně je berou, řekl bych, že těm třídám to pomůže v tom, že si zvyknou na to, že lidé jsou velmi různí, že tu třídu to jako paradoxně vychová, tu třídu, kde jsou tihle jedinci, ale vždycky budou vnímat ty děti, že prostě v něčem jsou odlišní, protože prostě některé věci nemají, nepochopí, dělají je jinak a podobně.“*

### **Máte pocit, že se Vám daří inkluzivní vzdělávání realizovat? Vnímáte nějaké překážky, popřípadě jaké?**

Pan ředitel: *„Jak to vidíte Vy, daří se nám to?“*

Přítomná paní zástupkyně: *„Prosím? Ještě jednou.“*

Pan ředitel: *„Jestli se nám daří inkluzivní vzdělávání? Já bych řekl, že celkem jo.“*

Paní zástupkyně: *„Já myslím, že docela ano.“*

Pan ředitel: *„Poradny nás chválí, tyhle speciální pracoviště jsou s námi spokojené. Dokonce až to je kontraproduktivní, protože nás doporučují některým rodičům. Takže spíše ano, bych řekl.“*

### **Jaké výhody/nevýhody inkluzivního vzdělávání jste zaznamenal?**

*„Já myslím, že už jsem částečně okolo toho kroužil, že jo, úplně na začátku. Že ta výhoda opravdu, zvláště u té obecní školy je, že to dítě, které už tak samo, má se světem dost problémy a potřebuje podpořit, nemusí nikam dojíždět do cizího prostředí, ale vzdělává se v místě s lidmi, se kterými i do budoucna bude žít, jo. To znamená, ta základní škola je o tom, že ten člověk se může vzdělávat v tom místě. To si myslím, že je velká výhoda té inkluze. I to, že si všichni na sebe mají možnost zvyknout, že jsou jako pohromadě děti různých úrovní, když to tak řeknu. No, a nevýhoda samozřejmě je to, co jsem říkal, že u některých těch jedinců se ukáže, že prostě ta vzájemná snaha o to propojení nemá úplně tak velký vzdělávací efekt, jo. Že u některých těch dětí s velmi nízkými studijními předpoklady se ukáže, že ta základní škola praktická, kde by bylo méně dětí, ještě více*

odborníků než tady, by třeba mohla jim poskytnout pocit úspěchu větší. Tady si prostě uvědomují, že jsou jako na chvostu té třídy, když to tak řeknu. A i pro učitele je samozřejmě náročnější, protože jsou tam dělené programy, jo. Mám tady pro děti, dejme tomu, nadprůměrné, nějaký základ pro ten střed a pak to mám ještě... Musím pořád brát ohled na ty, kteří nestíhají. To znamená, pro učitele je to náročnější.“

**Jestli máte možnost učit ve třídě s inkludovaným žákem, jak se Vám s ním, potažmo celou třídou, pracuje? Vnímáte nějaké významné rozdíly oproti výuce v jiných třídách?**

„Ano. Já teda zrovna mám předměty, které naštěstí... Kde mě to tolik netrápí. Spíš předměty hravé jako výtvarku, dílny a podobně, protože jako ředitel... Když jsem měl češtinu, tak jsem měl furt pocit, že to dělám nedostatečně, že se jim nevěnuju, protože jsem musel brát telefony a odcházet a tohle, takže teď už učím jenom tyhle předměty. Takže tam mám prostor jim jakoby dát vyniknout v rámci jako jejich možností, takže tam ten problém nemám. Oni většinou tihle ti žáci jsou ještě, když to tak řeknu, dlouho dětští, někteří ti žáci s problémy, to znamená, rádi se svěřují, rádi komunikují s učitelem a tak. Já na těchto předmětech mám prostor s nimi hovořit. A u těch, kteří mají jenom třeba ty poruchy soustředění a tohle, tak tam vidím, že prostě někteří potřebují opravdu jenom těsnější dohled nebo častěji připomínat některé věci. Tak vzhledem k tomu, že nemám naukové předměty nebo nějaký předmět, kde se musí vysvětlovat složitě nějaký systém, tak je to v pohodě.“

**Zaznamenal jste nějaké reakce na inkluzi od vyučujících (negativní i pozitivní)?**

„Řekl bych, že samozřejmě se to vyvíjí časem. Když inkluze začala, tak vyučující nadávali, samozřejmě, protože to byla, přesně jak říkám, práce navíc, poradna byla daleko méně pružná a ty lhůty nebyly čtvrtletní, ale půlroční až roční k získání asistenta. Ale to se bavím o době před deseti, dvanácti lety. V současnosti bych řekl, že už se ta inkluze stala natolik součástí jako běžného školního života, že... Už je to asi lepší, ne?“ (obrací se na paní zástupkyni a ta přikyvuje) „Už to všichni berou jako víceméně, že to tak je, a i ty spolupráce s asistenty, že jo, ten začátek byl nezvyk, když máte někoho druhého dospělého, kdo kouká, jak pracujete na vás, tak ne vždy to je příjemné. Takže i ta spolupráce s asistenty se za ty roky vyvinula.“

### **Máte v rámci inkluze na škole i nadané žáky?**

*„Nemáme nadané žáky, kteří by měli přímo to formálně zapsáno, že by měli speciální péči, ale máme tu jako řadu těch nadprůměrných dětí, které... Kterým se snažíme dávat právě přesně takhle tu práci navíc. Kteří se speciálně připravují, že jo, na přijímací zkoušky, protože ti jdou zpravidla z páté třídy na střední školy, na gymnázium. Takže spíš takhle v rámci naší běžné výuky se těmto nadprůměrným dětem věnujeme, ale nemáme tu přímo někoho, kdo by byl formálně označen.“*

### **Napadá Vás ještě něco, co byste chtěl dodat?**

*„Napadá Vás něco? Mě ani ne,“* ptá se paní zástupkyně, která s ním souhlasně přikyvuje.

Příloha č. 8: Rozhovor s participantem F

**Jaký je Váš osobní názor na inkluzi?**

*„Není dobrá. Takhle... Tam záleží na hranici postižení toho dítěte, jo. Jinak já pro inkluzi nejsem v žádném případě. Už z důvodu, že z těch praktických důvodů, co já tady mám konkrétní věci, které se mi tady děly, tak si myslím, že není dobrá.“*

**Jaké informace o Vašich inkludovaných žácích druhého stupně mi můžete říct? Například do jaké třídy chodí, jaký mají typ znevýhodnění/nadání, jestli je u nich asistent pedagoga/žák atd.**

*„Jsou ve všech třídách. Jako za tu dobu, co já jsem tady, tak prošli všemi třídami, od šesté až do deváté, a mají různé typy postižení, ty bych tady jako nespécifikoval – od malformace kloubů, od duševních postižení, poruchy zraku, poruchy sluchu a tak dále. Čili jsou to pohybová i duševní postižení.“*

**Spolupracujete s nějakými dalšími zařízeními – např. pedagogicko-psychologickou poradnou? Jste s touto spoluprací spokojen?**

*„Jasně. SPC i ta poradna, ty jsou v pohodě. S pedagogicko-psychologickou poradnou v Českých Budějovicích a v Soběslavi, přímo s panem vedoucím pedagogicko-psychologických poraden, ten krajský vedoucí, jo, tak s ním spolupracujeme, a ta spolupráce je velice dobrá. I se speciálně pedagogickým centrem v Týně nad Vltavou. Ta spolupráce je výborná teda. Ty paní se o to zajímají, chodí sem, ty jednotlivé případy řešíme a konzultujeme to. Na spolupráci nemůžu říct nic špatného. Ta je velice kvalitní.“*

**Jak probíhá komunikace s rodiči jednotlivých žáků?**

*„Tam je to různé, je to rodič od rodiče. Někteří třeba zapomínají chodit do poradny. To dítě má třeba opatření na dva roky a oni tam zapomenou po těch dvou letech jít, takže to dítě je rok bez ničeho. To je špatně prostě. Ale jsou i rodiče, kteří spolupracují s námi, s poradnou. Tam ta komunikace je v pořádku.“*

**Máte pocit, že se žákům podařilo naplno začlenit do kolektivu třídy?**

*„Vesměs ano. Řekl bych, že se většinou dokázali začlenit dobře.“*

**Máte pocit, že se Vám daří inkluzivní vzdělávání realizovat? Vnímáte nějaké překážky, popřípadě jaké?**

*„Asi daří. Překážky vnímám v té mnohdy komplikované spolupráci s rodiči. Ono se těžko pracuje, když vám vlastně ten jeden článek chybí. Ale za nás, za školu, mám pocit, že děláme, co můžeme, že se nám to daří.“*

**Jaké výhody/nevýhody inkluzivního vzdělávání jste zaznamenal?**

*„Tak já s tou inkluzí nesouhlasím. Vidím v tom spíše nevýhody. Je náročné věnovat se všem žákům stejně. Taky někteří ti inkludovaní žáci narušují tu výuku. Tím je to taky náročnější pro toho učitele, jo. Najít si ten čas, kterého je málo, pro všechny... A do toho ten omezený čas, který mají, ještě někdo může zkracovat různými hlasitými projevy a tak, jo... Ne všichni samozřejmě, ale stává se to.“*

**Jestli máte možnost učit ve třídě s inkludovaným žákem, jak se Vám s ním, potažmo celou třídou, pracuje? Vnímáte nějaké významné rozdíly oproti výuce v jiných třídách?**

*„Tak já učím tělocvik a tam žádné problémy nemám. Ti žáci jsou šikovní v tom tělocviku. Úplně nepocituju rozdíl mezi žákem s podpůrným opatřením a běžným žákem. V tom tělocviku je to bez problému.“*

**Zaznamenal jste nějaké reakce na inkluzi od vyučujících (negativní i pozitivní)?**

*„Negativní. Ze začátku hodně negativní. Teď už si to trochu sedlo, jo, ale pořád bych řekl, že převažuje ten názor, že je to špatně. Samozřejmě se přizpůsobili, snaží se dělat, co můžou, ale je to náročný proces. Je to práce navíc zase, papírování navíc a tak.“*

**Máte v rámci inkluze i nadané žáky?**

*„Nemám. Ale chtěl bych mít. Chtěl bych mít takové nadané žáky.“*

**Napadá Vás ještě něco, co byste chtěl dodat?**

*„Asi nic. Asi to stačí takhle. Já tu inkluzi neuznávám.“*



Příloha č. 9: Data poskytnutá účastníkem A

Přehled aktuálně poskytovaných podpůrných opatření

Příjmení a jméno	Třída	Identifikátor znevýhodnění	Počet PO	Kód NFN	Finanční náročnost	Způsob financování/pořízení	Platnost od	Platnost do
		04T0000	1	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 ve škole (úvazek 20 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		05M0000	1	03B501A10	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 ve škole (úvazek 10 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		00000K0	1	U2C209A01	Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	nákup		
		00T0000	0					
		04S0T00	1	02D601A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	finanční prostředky požadovány		
		00T0000	0					
		07S0000	0					
		07T0000	3	U3C210A01	Pomůcky pro učení se matematice nebo do výuky matematiky	nákup		
				U3C201A01	Základní mater. a didaktické vybavení pro žáka se SVP (vč. spotřeb. materiálu)	nákup		
				U3C209A01	Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	nákup		
		00T7M00	1	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	finanční prostředky požadovány		
		0000000	0					
		00000K0	2	U2C209A01	Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	nákup		
				02020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	finanční prostředky požadovány		
		00T0000	0					
		00T0000	1	03B501A30	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 ve škole (úvazek 30 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		00T8SV0	1	04B501A40	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 (úvazek 40 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		06M7SZ0	1	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 ve škole (úvazek 20 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		01M0000	1	B3C208A01	Speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením	nákup		

Vytisknuto: 10. 3. 2022 9:27

1 z 3

www.skolaonline.cz

Obrázek 1: Přehled poskytovaných podpůrných opatření, str. 1/3

Příjmení a jméno	Třída	Identifikátor znevýhodnění	Počet PO	Kód NFN	Finanční náročnost	Způsob financování/pořízení	Platnost od	Platnost do
		01M0000	1	04B501A35	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 (úvazek 35,556 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		07S0000	0					
		05S0000	1	03B502A10	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 4 ve škole (úvazek 10 hod.)	finanční prostředky nepožadovány		
		00T0000	0					
		00T0000	1	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 ve škole (úvazek 20 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		05M0T00	0					
		05M0000	1	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 ve škole (úvazek 20 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		06S0000	2	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 ve škole (úvazek 20 hod.)	finanční prostředky požadovány		
				02D601A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	finanční prostředky požadovány		
		07S0000	0					
		00T7M00	1	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	finanční prostředky nepožadovány		
		00000K0	2	U3C209A01	Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	nákup		
				03020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	finanční prostředky požadovány		
		00000K0	2	U2C209A01	Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	nákup		
				U2C201A01	Základní mater. a didaktické vybavení pro žáka se SVP (vč. spotřeb. materiálů)	nákup		
		04S7S00	1	020602A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	finanční prostředky nepožadovány		
		00T0000	1	03B501A10	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 ve škole (úvazek 10 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		04T6S00	1	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 ve škole (úvazek 20 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		07S6M00	0					
		00000K0	0					
		00T0000	0					

Vytiskeno: 10. 3. 2022 9:27

2 z 3

www.skolaonline.cz

Příjmení a jméno	Třída	Identifikátor znevýhodnění	Počet PO	Kód NFN	Finanční náročnost	Způsob financování/pořízení	Platnost od	Platnost do
------------------	-------	----------------------------	----------	---------	--------------------	-----------------------------	-------------	-------------

Obrázek 2: Přehled poskytovaných podpůrných opatření, str. 2/3

		07S6M00	0					
		07S0000	0					
		07T0000	0					
		07S0000	0					
		07M0000	0					
		07S0000	0					
		00M0000	0					
		0000000	0					
		00T7M00	1	02D601A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	finanční prostředky požadovány		
		00T0000	1	020602A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	finanční prostředky nepožadovány		
		00000K0	1	04B501A35	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 (úvazek 35,556 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		00000K0	3	U3C201A01	Základní mater. a didaktické vybavení pro žáka se SVP (vč. spotřeb. materiálů)	nákup		
				04B501A35	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 (úvazek 35,556 hod.)	finanční prostředky požadovány		
				U3C209A01	Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	nákup		
		0000000	0					
		07S0000	1	03B501A30	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 ve škole (úvazek 30 hod.)	finanční prostředky požadovány		
		00T7M00	0					
		00000K0	1	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	finanční prostředky požadovány		
		06S7M00	1	02D601A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	finanční prostředky požadovány		
		0000000	0					
		07S0000	0					
		07S0000	0					
		07S0000	0					

Počet podpůrných opatření: 37

Vytiskeno: 10. 3. 2022 9:27

3 z 3

www.skolaonline.cz

Obrázek 3: Přehled poskytovaných podpůrných opatření, str. 3/3

## Přehled aktuálně platných doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Příjmení a jméno	Datum narození	Třída	IZO ŠPZ	Převažující stupeň PO	Datum vydání	Platnost do	Identifikátor znevýhodnění	Počet PO
		4.C	107530970	3.			04T0000	1
		7.D	110017781	2.			05M0000	1
		9.B	163101680	2.			00000K0	1
		8.B	163101680	2.			00T0000	0
		1.B	107530970	2.			04S0T00	1
		8.B	163101680	2.			00T0000	0
		8.C	163101680	2.			07S0000	0
		5.B	163101680	3.			07T0000	3
		8.D	163101680	2.			00T7M00	1
		3.C	163101680	1.			0000000	0
		5.C	163101680	2.			00000K0	2
		4.B	163101680	2.			00T0000	0
		3.C	163101680	3.			00T0000	1
		2.D	110036964	3.			00T6SV0	1
		2.C	163101680	3.			06M7SZ0	1
		6.D	110036964	3.			01M0000	1
		6.D	110036964	3.			01M0000	1
		7.A	163101680	2.			07S0000	0
		8.B	110017781	3.			05S0000	1
		3.A	163101680	2.			00T0000	0
		1.C	163101680	3.			00T0000	1
		8.C	110017781	2.			05M0T00	0
		8.B	110017781	3.			05M0000	1
		5.B	163101680	2.			06S0000	2
		3.A	163101680	2.			07S0000	0
		3.B	163101680	2.			00T7M00	1
		2.D	163101680	3.			00000K0	2
		8.D	163101680	2.			00000K0	2
		6.A	107530970	2.			04S7S00	1
		7.D	163101680	3.			00T0000	1
		3.D	107530970	3.			04T6S00	1
		6.D	163101680	2.			07S6M00	0
		8.D	163101680	2.			00000K0	0
		5.A	163101680	2.			00T0000	0
		6.C	163101680	2.			07S6M00	0
		6.D	163101680	2.			07S0000	0
		7.B	163101680	2.			07T0000	0
		8.B	163101680	2.			07S0000	0
		5.D	163101680	2.			07M0000	0

Vytiskeno: 10. 3. 2022 9:24

1 z 2

www.skolaonline.cz

Příjmení a jméno	Datum narození	Třída	IZO ŠPZ	Převažující stupeň PO	Datum vydání	Platnost do	Identifikátor znevýhodnění	Počet PO
------------------	----------------	-------	---------	-----------------------	--------------	-------------	----------------------------	----------

Obrázek 4: Přehled doporučení pro vzdělávání žáků se SVP, str. 1/2



		6.B	163101680	2.			07S0000	0
		4.D	163101680	2.			00M0000	0
		2.B	163101680	1.			0000000	0
		1.A	163101680	2.			00T7M00	1
		3.B	163101680	2.			00T0000	1
		2.B	163101680	3.			00000K0	3
		2.B	163101680	3.			00000K0	1
		2.D	163101680	1.			0000000	0
		7.B	163101680	3.			07S0000	1
		8.B	163101680	2.			00T7M00	0
		5.D	163101680	2.			00000K0	1
		1.D	163101680	2.			06S7M00	1
		4.A	163101680	1.			0000000	0
		5.D	163101680	2.			07S0000	0
		4.A	163101680	2.			07S0000	0
		4.A	163101680	2.			07S0000	0
Počet evidovaných doporučení celkem (z toho u chlapců/u dívek): 55 (40/15)								

Obrázek 5: Přehled doporučení pro vzdělávání žáků se SVP, str. 2/2